

ARTIKKELIT

DEMOKRAATTISEN KANSALAISEN HYVEET CARLOS ALBERTO TORRESIN KANSALAISSUUSKÄSITYKSESSÄ

Katariina Tiainen*

Johdanto

Muuttuvassa maailmassa tulisi pohtia, millaisia kansalaisia haluamme kasvat-
taa. Erityisen tärkeää on pysähtyä tarkastelemaan koulutuksen roolia demo-
kraattisten kansalaisten kasvattajana. Demokraattiseen kansalaisuuteen liit-
tyvät kysymykset tarvitsevat tuekseen myös normatiivisia näkemyksiä, jotka
sisältävät käsityksen tavoittelemisen arvoisista kansalaishyveistä sekä demo-
kraattisten kansalaisten kasvatuksen laajemmista tavoitteista. On katsottu, että
nykyinen teoreettinen keskustelu kansalaisuudesta on varovaista siinä määrin,
ettei siinä pyritä yhdistämään kansalaisuuden teoriaa julkisen yhteiskuntapo-
litiikan kysymyksiin. Hyvin harvoin esitetään suosituksia siitä, miten tai mil-
laista kansalaisuutta tulisi edistää. (Mm. Kymlica 2002, 316.) Kansalaisuuskasva-
tuskeskustelussa ollaan melko yksimielisiä siitä, että kansalaisuudella tulee olla
normatiivinen rooli yhteiskuntatieteen teoriassa, sekä siitä, että on olemassa
selkeä tarve teorialle, joka kytkee kansalaishyveitä teoreettisesti kansalaisuu-
teen (mm. Callan 1997; Isin & Turner 2002, 9; Kellner 2005, 50; Kymlica 2001;
2002, 293, 315–316; Nussbaum 2009, 2011; Torres 1998).

Yhdysvaltalaisen kriittisen kasvatuksen teoreetikon Carlos Alberto Torresin

* Katariina Tiainen on jatko-opiskelija käyttäytymistieteellisessä tiedekun-
nassa Helsingin yliopistossa. *Email: katariina.tiainen@helsinki.fi*

teoreettinen lähestymistapa yhdistää kansalaisuuteen kytkeytyviä teoreettisia ja toimintapoliittisia haasteita sekä normatiivisia näkemyksiä. Torresin monipuolinen esitys kansalaisuuteen kohdistuvista dilemmoista sekä konstruktio demokraattis-monikulttuurisesta kansalaisuudesta rinnastaa teoreettista ja poliittista, ja samalla pyrkii vastaamaan kysymykseen ”miten tulisi olla”. Yksi Torresin demokraattis-monikulttuurisen kansalaisuuskäsityksen monista ulottuvuuksista on näkemys siitä, millaisia hyveitä kansalaisuuskasvatuksen tulisi tukea .

Torresin teoria ja kansalaisuuskäsitys ovat perehtymisen arvoisia ja merkittäviä, sillä ne asettavat rohkeasti tietyt hyveet kansalaisuuskasvatuksen tavoitteiksi. Torres (1998) luettelee neljä hyvettä, joita tulisi viljellä kaikissa kansalaisia sosialisovissa instituutioissa, erityisesti koulussa: suvaitsevaisuus, dialogisuus, rakkaus ja toivo. Näiden hyveiden sisällöstä ei kuitenkaan vallitse yksimielisyyttä. Avoimia kysymyksiä ovat esimerkiksi, miten hyveet kytkeytyvät muihin moraalikäsitteisiin, millaiset dispositiot tai taipumukset tulisi nähdä hyveellisinä, ja millaisia vaatimuksia tulisi liittää kuhunkin yksittäiseen hyveeseen. (McIntyre 2004, 265.) Artikkelin tavoitteena on eritellä Torresin kansalaisuuskäsityksen kansalaishyveitä käsittelevää ulottuvuutta. Torres ei kehittele kansalaishyveitä koskevaa osaa samalla teoreettisella hienosäädöllä kuin monikulttuurisuuden, kansalaisuuden tai valtioteorioita käsitteleviä alueita. Torres hahmottelee varsin abstraktilla tasolla hyveiden keskeisiä sisältöjä, mutta hyveiden perimmäinen luonne jää osittain piiloon ja lukijan tulkittavaksi.

Torresin kansalaisuuskäsitys on erityinen suhteessa amerikkalaisen kriittisen pedagogiikan keskusteluun, jossa hyveiden roolia osana demokraattista kansalaisuutta ei juuri ole huomioitu. Tämän vuoksi on perusteltua nostaa esiin kriittisessä pedagogiikassa usein sivuutettu kysymys siitä, miten hyveet rakentavat demokraattista kansalaisuutta. Artikkelin lähtökohtana on Torresin teoretisoinnille ja kriittiselle pedagogiikalle ominainen näkökulma, jossa koulujen kansalaisuuskasvatuksella katsotaan olevan keskeinen rooli yhteiskunnallisessa transformaatioissa. Kansalaisuuskasvatuksen mahdollisuudet nähdään merkittävinä myös silloin, kun halutaan oppia tunnistamaan epäoikeudenmukaisia yhteiskunnan rakenteita ja muuttamaan niitä. (Ks. mm. Apple 2013; Allman 2001; Beckett 2013; Cho 2010; Duarte 2006; Freire 1998, 1998a, 2004 Giroux 2003; 2001; 2001a; McLaren & Jaramillo 2009; Rautins & Ibrahim 2011; vrt. myös Fizzimmons & Uusilahti 2013.)

Torresin ajattelu on ajankohtaista, koska hän tarttuu demokratian ja politiikan kriisiytymistä sekä kansalaisosallistumisen hiipumista koskeviin päivänpolttaviin kysymyksiin. Yksi keskeisistä teemoista on myös kriittiselle pedagogiikalle tyypillinen globaaliin kapitalismiin ja uusliberalismin ideologiaan kohdistuva kritiikki. Muita ajankohtaisia teemoja ovat globalisaation ja koulu-

tuksen monimuotoiset kytkökset sekä valtion, demokratian ja kansalaisuuden, sekä kansalaisuuden ja monikulttuurisuuden monimuotoiset keskinäiset suhteet osana koulutusta. Torres esittää näkemyksiä globalisoituneelle ajallemme tyypillisistä teoreettisista ja poliittisista demokraattisen kansalaisuuden rakentumiseen kytkeytyvistä haasteista. Torres on kehittänyt brasilialaissyntyisen kriittisen pedagogiikan perustajahahmona tunnetun Paulo R. N. Freiren (1921–1997) kasvatustajatteluun ja kytkenyt sitä myöhäiskapitalististen yhteiskuntien globaaliin kontekstiin. Suomalaisessa keskustelussa tunnetaan hyvin Freiren kasvatustajatteluun klassikkoteoksen ”Sorrettujen pedagogiikka” ja etenkin siinä esitetty dialogisuuden idea. Torresin ajattelu on kuitenkin kohtalaisen tuntematonta Suomessa¹.

Aloitan artikkelin kertomalla soveltamastani systemaattisesta tekstianalyysistä. Sitten kuvaan lyhyesti Torresin koulutuksen poliittista sosiologiaa ja sen moniulotteista kansalaisuuskäsitystä. Tämän jälkeen erittelen Torresin esittämiä suvaitsevaisuuden, dialogisuuden, rakkauden ja toivon hyveitä. Avaan hyveiden keskeisiä sisältöjä sekä taustaoletuksia suhteessa Freiren filosofiasta kumpuaviin solidaarisuuden ja radikaalin demokratian käsitteisiin. Viimeisessä osiossa käsitteelen Torresin asettamia ehtoja demokraattis-monikulttuurista hyveellistä kansalaisuutta edistävälle koulujen kansalaisuuskasvatukselle. Lopuksi teen lyhyen yhteenvedon sekä esitän avoimeksi jääviä kysymyksiä.

Systemaattisen käsitteellisen analyysin soveltaminen kirjalliseen aineistoon

Sovellan analyysissä systemaattista menetelmää, jossa on kyse kirjallisen aineiston teoreettisesti orientoituneesta käsitteellisestä erittelystä, tulkinnasta ja ymmärtämisestä sekä arvioinnista. Systemaattisella analyysillä voidaan selvittää yksittäisen teoreetikon tai tutkijan kirjoittamien teosten sisältämiä käsitteitä tai konstruoida kirjallisen teoksen käsite tai ajatusrakennelma uudelleen (Jussila, Montonen, Nurmi 1992, 158; ks. myös Hyytinen 2011). Analyysin tavoitteena on vastata siihen, mistä elementeistä hyveet osana laajempaa kansalaisuuskäsitystä rakentuvat. Analyysi syventyy siihen, onko löydettävissä jotain sellaisia hyveiden konstituentteja, joita voitaisiin tukea kasvatuksessa. Lisäksi vastaan kysymykseen siitä, miksi Torres näkee hyveet arvokkaina kasvatustavoitteina sekä millaisia oletuksia hyveisiin kytkeytyy. Analyysi pyrkii siis tekemään näkyväksi hyveille asetettuja ennakkoehtoja, hyveiden konstituentteja sekä hyveitä taustoittavia ajatuksia.

Tämän tutkimustehtävän asettaminen on edellyttänyt useita systemaattisen analyysin vaiheita, jossa Torresin kansalaisuuskäsityksen rakentumista on

eritelty yksityiskohtaisesti sen sisältämien keskeisten käsitteiden ja teoreettisten lähtöoletusten osalta. Se on vaatinut vastaamista kysymykseen siitä, mitä Torres tarkoittaa demokraattis-monikulttuurisella kansalaisuudella ja millaista teorioista ja oletuksista se muodostuu. Kattavan rekonstruktion muodostamista Torresin kansalaisuuskäsityksestä on edeltänyt selvitys, millaisia ajattelusuuntauksia Torres kritisoi ja miten kansalaisuuskäsitys konstituoituu näiden kritiikkien kautta. Selvitettäviin asioihin on kuulunut myös se, mistä eri teorioista ja orientaatioista Torres puolestaan hakee vaikutteita sekä mitä Torres ammentaa kansalaisuuskäsitykseensä näistä eri ajattelusuuntauksista. Näin on muodostettu synteesi siitä, miten Torres rakentaa kansalaisuuskäsitystään eri teoreettisia näkökulmia yhdistellen, sekä lopulta jäsennetty ja rekonstruoitu käsitys kansalaisuudesta.

Analyysiin valitut teokset muodostavat Torresin laajan teoreettisen tuotannon ytimen, ja ne sisältävät Torresin keskeisimpiä argumentteja kansalaisuuden teoreettisista ja poliittisista haasteista². Analysoitavana on kaksi Carlos Alberto Torresin teosta sekä kolme artikkelia. Teokset ovat *Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender and the state* (2009) sekä *Democracy, education and multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world* (1998). Artikkelit ovat *Democracy, education and multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world* (1998a), *State and education revisited: why educational research should think politically about education* (1995) sekä *Critical theory and political sociology of education: arguments* (1999).

C. A. Torresin koulutuksen poliittinen sosiologia ja demokraattis-monikulttuurinen kansalaisuus

Torres kutsuu lähestymistapaansa koulutuksen poliittiseksi sosiologiaksi sekä nimittää sitä poikkitieteelliseksi hybridiksi (ks. mm. Torres 2009, 40–41). Lähestymistävän juuret ulottuvat eurooppalaisesta kriittisestä teoriasta, Frankfurtin koulukunnasta ja uudesta koulutussosiologiasta aina amerikkalaiseen uusmarxilaiseen kriittiseen pedagogiikkaan sekä erityisesti Paulo Freiren kasvatustilosophiaan. Torresin koulutuksen poliittinen sosiologia siis yhdistää eurooppalaisen kriittisen teorian ja koulutussosiologian sekä amerikkalaisen kriittisen pedagogiikan traditiot.

Koulutuksen poliittista sosiologiaa leimaava piirre on historiallis-rakenteellinen analyttinen fokus. Valtion teoreettinen tarkastelu ja asettaminen historialliseen kontekstiinsa sekä poliittisen filosofian klassikoiden merkitys ovat Torresille aivan keskeisiä lähtökohtia, sillä ne tuovat substanssia koulutukseen liitettyihin moraalisiin ja eettisiin ulottuvuuksiin. (Torres 1995, 315; 1998,

228; 2013a, 5.) Lähestymistavan mukaisesti yhteiskuntaluokka on tärkeä analyttinen väline, mutta sitä tulee käsitellä ilman minkäänlaista essentialismia. Lisäksi tulee huomioida etninen tausta, sosiaalinen sukupuoli, valtion muuttunut rooli ja näiden keskinäisiä suhteita vertaileva perspektiivi. Valtion kehityssuunta liberaalista hyvinvointivaltiosta globalisoituvaksi uusliberaaliksi valtioksi on Torresin (1995; 1998; 2009) mukaan keskeistä, kun pohditaan koulutuksen nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Valtioteorioiden tarkastelu koulutuksen yhteydessä auttaa suhtautumaan kriittisesti uusliberaaleihin ja uuskonservatiivisiin asetelmiin sisältyviin heikkouksiin sekä havaitsemaan niissä aukkokohdita (Torres 1995, 288). Valtioteoriat muodostavat koulutuksen poliittisen sosiologian teoreettisen selkärangan.

Torres näkee uusmarxilaisen teorian hyödyllisenä, sillä se analysoi valtion ja koulutuksen kytköksiä historiallisessa kontekstissa ja osoittaa sen ristiriitaisen dynamiikan, joka on käynnissä taloudellisten ja poliittisten rakenteiden sekä inhimillisen toimijuuden välillä. (Torres 1995, 294; 1998, 49.) Teoriassa yhdistyvät sekä uusmarxilainen strukturalistinen ja reproduktiivinen kriittinen teoria että uusmarxilainen resistanssiteoreettinen kulttuurinen suuntaus. Edellisessä korostuu luokan ja muiden rakenteellisen vallan muotojen huomiointi ja toisessa kulttuurinen toimijuus, vastarinta, identiteetti ja ”erot”. (Tiainen 2013.) Dominoivan vallan muotoja, kuten luokkaa, rotua ja sukupuolta, rinnakkain tarkasteleva uusmarxilainen reproduktioteoreettinen suuntaus on kyennyt säilyttämään historiallisen herkkyyden. Suuntauksessa tarkastellaan monipuolisesti myös näitä eri toimijuutta ja yhteiskunnallisia käytänteitä määrittäviä elementtejä. (Torres 1998, 229.)

Torresin mukaan koulua ja kansalaisuutta ei voida tarkastella irrallaan dominoivan vallan toiminnasta. Kriittiset teoriat vallasta ovat lähtökohtia poliittisten käytäntöjen tutkimuksessa sekä välttämättömiä julkisen koulutuspolitiikan analyysissa (Torres 2009, 44; 1999, 98; Torres 1998, 230). Mikäli halutaan todella ymmärtää aikamme polttavia koulutuksellisia kysymyksiä ja puuttua niihin, tulisi Torresin mukaan tarkastella koulua, politiikkaa, tietoa ja valtaa erottamattomasti toisiinsa kietoutuneina. Poliittisuus on aina sisäänrakennettuna koulutukseen. (Torres 1998, 226, 245; 1995, 263; Torres 1998b, 98–99.) Valta hahmottuu uusmarxilaisen perinteen mukaisesti ideologian ja hegemonian kehysten kautta. Koulutuksen poliittinen sosiologia keskittyy moninapaisen vallan käsityksiin, kuten intresseihin tai etuoikeuksiin, jotka juontuvat ideologian ja hegemonian käsitteistä. Samalla se suhtautuu varauksella postmodernismin hajautuneen vallan käsitteisiin. (Torres 1999; 2009, 50–51; 2013a, 5.) Hegemonialla viitataan ryhmien välisiin suhteisiin, erityisesti luokkasuhteisiin. Tällöin ylemmän sosiaaliluokan voi nähdä harjoittavan hegemonista valtaa alemmaa luokkaa kohtaan. Hegemoninen dominoiva valta pohjaa yhteiskunnan materi-

aalisiin tai institutionaalisiin suhteisiin, joista puolestaan kumpuavat ne perusarvot, jotka nähdään legitiimeinä ja tarpeellisina. (Torres 2009, 54.)³

Koulutuksen poliittinen sosiologia tutkii politiikan teon ideologisia ulottuvuuksia. Se pyrkii muotoilemaan tutkimuskysymyksensä, teoreettiset perusteensa ja politiikkasuosituksensa ideologian tärkeyttä painottavalle kielelle. (Torres 1999, 94–95; 2009, 40–41; 2013a, 5.) Ideologian käsitteellä on Torresin (1999, 105–109; 2009, 52–53) mukaan dualistinen luonne – subjektin vääränä tietoisuutena ja samalla yhteiskunnassa reaalisesti vallitsevien luokkasuhteiden tai materiaalien olosuhteiden ilmaisimena. Ideologia voidaan nähdä inhimillisen ajattelun yhteiskunnallisesti, historiallisesti ja materiaalisesti muodostuneiden tietoisuuden muotojen synteessä, joka vallitsee kunakin historiallisena ajan hetkenä (Torres 2009, 52).

Torresin kasvatustilafilosofiaa taustoittava premissi korostaa tarvetta uudelle teoreettiselle lähestymistavalle, joka auttaa selventämään demokratian, kansalaisuuden ja monikulttuurisuuden dilemmoja globaalissa tilanteessa (Torres 2009; 1998, 235–236). Torres (1995; 1998; 2009) osoittaa globalisoituvissa uusliberalisoituvissa valtioissa ja näiden koulutusjärjestelmissä tänä päivänä vallitsevia ristiriitaisuuksia ja jännitteitä. Kansalaisuuden, demokratian ja monikulttuurisuuden teorioiden ja eri ajattelusuuntausten kritiikeistä ja näitä koskevista argumenteista rakentuu kompleksinen hahmotelma demokraattis-monikulttuurisesta kansalaisuudesta. Se rakentuu idealle radikaalista demokratiasta ja monikulttuurisuuden käsityksestä, jossa korostuvat moninaiset ja monikerroksiset identiteetit. Lisäksi siihen liittyy universaaleja kansalaisoikeuksia ja kansalaishyveitä yhdistävä teoretisointi. (Tiainen 2013.)⁴ Tämä artikkeli keskittyy kansalaishyveisiin eli yhteen kapeaan osaan kansalaishyveistä.

Tarvitsemme Torresin (1998a, 423) mukaan kansalaisuuden teoriaa, jossa demokratian kehittäminen otetaan vakavasti. Demokraattisella reformilla tulisi pyrkiä eliminoimaan nykymuotoisia kapitalistisia yhteiskuntia läpäiseviä epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta. Torres puolustaa eräänlaista radikaalia demokratiaa ja näkee, ettei demokratian ja sosialismin välillä välttämättä ole ristiriitaa. Sosialismi muistuttaa meitä siitä, että kapitalistiselle järjestelmälle on vaihtoehtoja (Torres 1998, 170). Ajatus nostaa demokraattisten vaihtoehtojen pohdinnat merkittäviksi kansalaisuuskasvatuksen sisällöiksi. Torres (1998, 255) painottaa, että liberaalin demokratian puutteiden vuoksi koko demokratia tulee miettiä uudelleen vaihtoehtoisin ja laadullisin käsittein. Liberaalin demokratian ongelmat antavat legitimitetin radikaalille demokratialle.

Demokraattisen kansalaisen hyveet

Suvaitsevaisuus, kyky dialogiin, rakkaus ja toivo ovat Torresin (1998) mukaan hyveitä, jotka tukevat demokraattisen kansalaisuuden kasvua. Hyveellä voidaan tarkoittaa pitkälle kehitettyä kykyä aktiiviseen toimintaan. Se on ominaisuus tai aktiviteetti, joka tekee mahdolliseksi päämäärän saavuttamisen. Aristoteelinen hyveen käsite on monimuotoinen luonteenpiirre ja omistajaansa vakiintunut kokonaisvaltainen dispositio, joka sisältää toiminnallisen ja emotionaalisen elementin (Hurthouse 2006, 101, 104). Hyveet voidaan nähdä subjektin sisäisinä ominaisuuksina tai moraaliseen toimintaan kytkeytyvinä dispositioina (Holma 2013). Dispositio on hyveellisen kyvyn taustalla oleva tietty taipumus, joka voi suunnata toimintaa hyveen mukaiseksi (Mittleman 2009, 33–35)⁵.

Torres näkee kansalaishyveiden kultivoimisen sekä koulutuksellisenä että laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen ja demokraattisia toimintaperiaatteita laajentamaan pyrkivänä poliittisena tavoitteena. Valtiollisen koulutusjärjestelmän ja kansalaisten sosialisatioprosessiin osallistuvien yhteiskunnan instituutioiden tulisikin auttaa kansalaisiaan saavuttamaan hyveitä. Kansalaishyveet sisältävät Torresin ajattelussa selkeitä viittauksia sekä moraaliseen että poliittiseen toimijuuteen. Ne viittaavat kansalaisen toimintakompetensseihin julkisen, yksityisen ja kansalaisyhteiskunnan alueella. Hyveet ovat Torresille tarpeellisia kykyjä, joilla demokratiaa uudistetaan. Kansalaishyve tulisi Torresin (1998, 234) mukaan käsittää kykyinä rakentaa moraalisesti toimiva hallintomuoto. Tämä uusi hallintomuoto olisi samanaikaisesti moraalinen, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti elinvoimainen, poliittisesti tehokas sekä taloudellisesti vastuullinen, kun se operoi nykypäivänä vallitsevan poliittisen talouden oloissa (mt.).

Keskeistä on huomioida se taloudellinen konteksti, jossa hyveellisen kansalaisen tulisi toimia. Kapitalistisissa yhteiskunnissa on Torresin (1998, 255) mukaan perustavanlaatuisia jännitteitä ja ristiriitoja. Näin ollen todellinen hyveellinen kansalaisuus ei voi toteutua ennen kuin liberalistiset demokraattiset yhteiskunnat ja kapitalistiset taloudet ratkaisevat demokraattiseen kulttuuriin sisältyviä dilemmojaan (mt.). Hyveellinen kansalaisuus tarvitsee sellaisen poliittisen talouden, joka mahdollistaa hyveiden harjoittamisen (Torres 1998, 139–140; 1998a, 424). Torresin muotoileman vision radikaalista demokratiasta voi nähdä yhtenä mahdollisena ratkaisuna tai vaihtoehtona tämän päivän demokraattisille kapitalismeille.

Radikaalissa demokratiassa yhdistyvät ensinnäkin radikaali tasa-arvo sekä yhteiskunnan oikeudenmukaisempi resurssien jako, mikä viittaa hyödykkeiden jakopolitiikkaan ja kansalaisen universaalien oikeuksien tai kansalaisminimien toteuttamiseen. Kansalaisminimeillä Torres viittaa ratkaisevalla tavalla yksittäisen kansalaisen elämänlaatua määrittäviin vähimmäisvaatimuksiin.

Nämä voidaan ilmaista pääsynä tiettyyn määrään yhteiskunnassa jaossa olevia sekä materiaalisia että symbolisia resursseja. Kansalaisuus minimissään edellyttää oikeutta työpaikkaan, palkkaan, jolla tulla toimeen, koulutukseen, terveyspalveluihin ja asumiseen. Silloin kun ihmiset elävät tietyn hyvinvointi- ja toimeentulorajan alapuolella, ei kansalaishyveiden viljely ole riittävä perusta kansalaisuudelle eikä riitä elävöittämään kansalaisuutta (Torres 1998, 111). Kansalaisuus tulisi Torresin (1998, 255) mukaan ymmärtää jakopolitiikan kontekstissa. Kansalaisuus hyveinä tulee limittyä kansalaisuuden rakenteelliseen dynamiikkaan, jolloin taataan sosiaaliset oikeudet valtaosalle kansalaisista (Torres 1998, 139–140). Näiden on Torresin (1998a, 437) mukaan oltava universaaleja. Ilman pääsyä näihin resursseihin ei voida ylläpitää kansalaisuutta sen poliittisessa merkityksessä (Torres 1998, 101–103; Torres 2009, 89).

Käsitteellä radikaali tasa-arvo Torres viittaa tyypillisimpien eksklusiivisten luokittelujen, kuten sukupuolen, etnisyyden tai luokkataustan, tuottamien ”erojen” ylittävään vuorovaikutukseen sekä kulttuuristen erojen ylittämiseen (ks. mm. Torres 1998, 151). Käsite viittaa yhteiskunnallisesta positioista, sukupuolesta tai etnisyydestä riippumattomaan yhdenvertaisuuteen, erityisesti suhteessa poliittiseen osallistumiseen. Radikaali tasa-arvo perustuu rodun, etnisyyden, luokan ja sosiaalisen sukupuolen väliset vuorovaikutussuhteet huomioivalle yhdenvertaisuudelle. (Torres 1998, 170, 235.) Radikaalin tasa-arvon ja demokratian toteutumista estää ensinnäkin sosioekonominen, materiaallinen eriarvoisuus ja toiseksi ”erojen” huomiotta jättäminen. Radikaalin demokratian edellytys on sekä taloudellinen uudelleenjako että monikulttuurinen tunnustaminen ja tunnustaminen (Torres 1998, 235). Tunnustamisen politiikka on ajautunut erilleen jakopolitiikan kysymyksistä, mikä asettaa Torresin (1998, 233) mukaan esteitä uskottavan ja luotettavan radikaalin demokraattisen vision kehittelylle, sillä näiden tulisi kulkea rinnakkain.

Suvaitsevaisuus

Suvaitsevaisuuteen liitetään usein kyky nähdä ”toiset” itsessään arvokkaina ihmisinä ja tasa-arvoisina kansalaisina, joita ”eroista” huolimatta koskee yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet kuin itseä. Suvaitsevaisuus hahmottuu moniulotteisena kansalaishyveenä. Sen rakentumisessa keskeistä on oman tietoisuuden ja identiteetin rakentumisen historiallisen ulottuvuuden ymmärtäminen. Lisäksi suvaitsevaisuuden hyveen konstituentteja ovat systemaattinen itsereflektiivinen prosessi, itsetietoisuus sekä valppaus (Torres 1998, 254). Valppaus viittaa kykyyn valvoa ja arvioida demokraattisia ja poliittisia prosesseja, mikä edellyttää kriittistä tietoisuutta.

Torres näkee tietoisuuden suvaitsevaisuuden hyveen konstituoitumisen edellytyksenä. Tietoisuus, toisin sanoen kriittinen tiedostaminen, merkitsee todellisuuden syvällisempää tulkitsemista.⁶ Se viittaa analysointiin, joka on ikään kuin maailman lukemista tinkimättömällä ja tarkalla tavalla. Tietoisuuden kautta voidaan ymmärtää paremmin sitä, miten erilaiset intressit ja vallan muodot operoivat elämässämme. Se on kyky havaita, miten yhteiskunta todella toimii. (Freire 1995, 177.) Suvaitsevaisuuden hyveen tukeminen kansalaisuuskasvatuksessa edellyttää tietoisuuden sekä itsereflektion tukemista. Tietoisuuden harjoittamisella tavoitellaan yhteiskunnan toimintojen täsmällisen ymmärryksen saavuttamista. Tiedostaminen auttaa saavuttamaan ymmärryksen yhteiskunnallisten tosiseikkojen ja tapahtumien keskinäisistä suhteista (mt.). Ainoa keino lähestyä todellisuutta on ottaa siitä etäisyyttä. Ottamalla etäisyyttä objekteihin samalla päästään lähemmäs niitä. Tämä on aivan olen- nainen tiedostamista määrittävä tekijä. (Freire 1995, 178.)

Tietoisuutemme konstituoituminen ei tule koskaan lopullisesti valmiiksi, vaan on elinikäisen oppimisen prosessi, jossa tunnistetaan omien ennakkokäsitusten ja ennakkoluulojen juuria ja lähteitä (Torres 1998, 256). Inhimillinen oleminen ei ole koskaan valmis, mikä edellyttää oman ehdollisuuden tunnistamista (Freire 1998b, 54–55). Freiren vapauttavan pedagogiikan ydinajatus ja tavoite eli humanisaatio, inhimilliseksi kasvu, ei voi tapahtua yksin, vaan se tapahtuu oman ehdollisuuden tunnistamisen kautta ja solidaarisessa suhteessa toisiin. Edellytyksenä humanisaation prosessissa on tietoisuus. Freiren (1998b, 54–55) mukaan tietoisuus on keskeinen edellytys inhimilliselle olemiselle, joka on tiedostanut (aware) oman keskeneräisyytensä.

Suvaitsevaisuuden hyveen tärkeä konstituentti on itsetietoisuus, joka tarvitsee kehittyäkseen jatkuvaa itsetutkiskelua. Itsetietoisuus itsensä tutkiskeluna viittaa käytäntöön, jossa yhä uudelleen palataan tarkastelemaan oman tietoisuuden konstituoitumista historiallisena prosessina. Tämä viittaa omien ennakkokäsitusten ja ennakkoluulojen historiallis-kulttuurisen rakentumisen ja juurien tunnistamiseen ja tiedostamiseen. Suvaitsevaisuus edellyttää oman ”minän” historiallisuuden huomioimista sekä jatkuvaa oman tietoisuuden konstituution tarkastelua. Suvaitsevaisuuden syttymisessä avainasemassa ovat modernin historian tuntemus sekä itsensä ja minuutensa tunnistaminen osana modernin historiallisen tietoisuuden ja identiteetin rakentumisen prosessia – sen syvien perustojen ymmärrys, miten on tullut sellaiseksi kuin on. Suvaitsevaisuus edellyttää oman tietoisuutemme konstituoitumisen uudelleentarkastelua. (Torres 1998, 254.)

Itsensä reflektointi osana historiaa ja itsetietoisuus ovat tärkeitä ”erojen” suvaitsemisen kannalta. Suvaitsevaisuuden hyve edellyttää myös diversiteetin ja ”erot” tunnustavan identiteetin konstituoitumista. Suvaitsevaisuuden

hyve on tarpeellinen erilaisuuden kukoistuksen kannalta, sillä olemme jatkuvasti ylittämässä erilaisuuden rajoja monikulttuurisissa yhteiskunnissa. (Torres 1998, 256.) Suvaitsevaisuuteen sisältyy vivahde ”toisen” suvaitsemisesta, mikä assosioituu herkästi suvaitsevan paremmuuteen sitä kohtaan, jota tulisi suvaita. Freirelle nöyryys on ehdoton suvaitsevaisuuden hyveen konstituentti. Suvaitsevaisuus edellyttää välttämättä nöyryyden oppimista, sillä ilman nöyrää asennetta on mahdotonta olla suvaitseva toisille. (Freire 1998c, 279–280.) Vain nöyryyden kautta on mahdollista olla avoin vastavuoroiselle kokemukselle, jossa voi auttaa ja tulla autetuksi (Freire 1997, 73). Suvaitsevaisuuden kehittyminen edellyttää ns. historiallista herkkyyttä (Freire 1997, 81). Torresille oman itsen historiallisuuden tiedostaminen on tärkeää hierarkkisen asetelman välttämässä sekä suvaitsevan solidaarisuuden synnyttämisessä.

Freire (1997, 50–51) painottaa, ettei suvaitsevaisuuden hyve kehity helposti eikä sitä voida oppia mekaanisesti. Suvaitsevaisuuden oppiminen tapahtuu vastavuoroisen hyväksyvän tunnustuksen prosessin kautta, jonka edellytyksenä on avoimuus omasta totuudesta poikkeavalle tiedolle sekä jatkuva ”eroista” oppiminen. (mt.) Dominoivan vallan operaatioissa, erityisesti rotuun, sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, uskontoon ja yhteiskuntaluokkaan perustuvien ennakkoluulojen taustalla on välinpitämättömyyttä. Suvaitsevaisuuden hyve edellyttää avoimuutta sellaiselle tiedolle, joka haastaa välinpitämättömyyden. (Torres 1998, 256.) Tällaisella tiedolla voitaisiin saada aikaan kollektiivisia kamppailuja, jossa alistetut äänet ja vaiennetut kertomukset sekä aivan uudenlaiset tarinat saadaan kuuluviin demokratian toimintakentällä (Torres 1995, 268).

”Eroista” oppiminen on avainkonstituentti suvaitsevaisuuden hyveen rakentumisessa sekä oman toisiin kohdistuvan vastuun ja velvollisuuden ymmärtämisessä. Yksin tieto yhteiskunnan eriarvoisuudesta ja sen epäoikeudenmukaisten käytäntöjen tiedostaminen eivät ole riittäviä edellytyksiä suvaitsevaisuuden syntymiselle. Tarvitaan myös avautumista sellaiselle kokemukselle, joka voi valottaa syrjäytettyjen asemaa. Freirelle tiedostamisen prosessi levittäytyy kahteen suuntaan. Niihin alistettuihin ja sorrettuihin, jotka ovat jatkuvasti dominoivan vallan kohteena tai syrjäytettyinä, sekä toisaalta niihin, jotka ovat pakotettuja todistamaan rakenteellista sortoa. (Torres & Morrow 2002, 152.) Keskeistä on epäoikeudenmukaisuuksien tiedostaminen kuin myös niiden vastavuoroinen tunnistaminen ja tunnustaminen, jotka jatkuvasti kohtaavat rakenteellisen dominoivan vallan seuraukset. Suvaitsevaisuus edellyttää tietoisuutta dominoivan vallan prosesseista ja niiden kanssaihminen vastavuoroista tunnistamista ja tunnustamista, jotka kärsivät dominoivan vallan hiljaisesta toiminnasta. Tietoisuus epäoikeudenmukaisuudesta synnyttää vihaa ja suuttumusta sekä toisaalta rakkautta epäoikeudenmukaisuudesta kärsiviä koh-

taan. Tällainen ”toiseuden” kokemukselle avautuva tiedostaminen synnyttää solidaarisuutta. (mm. Freire 1998; 2004.)

Kyky dialogiin

Demokraattista kansalaisuutta ei voida Torresin (1998, 258) mukaan saavuttaa ilman kykyä dialogiin. Torresin käsitys dialogista rakentuu Habermasin ja Freiren teorioiden pohjalta. Dialogi on tärkeä sekä kriittisen tietoisuuden kehittymisen että jaetun yhteisymmärryksen ja kommunikatiivisen rationaalisuuden saavuttamisen kannalta.⁷ Dialogin tavoitteena on tehdä kansalaisista tietoisia sekä samanaikaisesti mahdollistaa keskinäinen järkevä yhteisymmärrys.

Dialogisuuteen sisältyy riskejä tilanteissa, joissa erilaisista positioista tulevat ihmiset kohtaavat. Erityisesti kohtaamisissa, joissa on korostuneita statukseen, etniseen, uskonnolliseen tai kansalliseen taustaan perustuvia hierarkioita, dialogi voi kääntyä itseään vastaan. Tällöin vaarana on, että ennakkoluulot ”toisia” kohtaan saavat vahvistusta ja syntyikin entistä voimakkaampi vastakkainasettelu vastavuoroisen ymmärryksen ja solidaarisuuden sijaan. Torres kuitenkin ajattelee, että hyveellisen kansalaisuuden välttämätön edellytys on aito pyrkimys ”eroja” ja monimuotoisuutta kunnioittavaan dialogiin. Torresin (1998, 225) mukaan dialogi voi alkaa jopa ”pakotettuna” dialogina mutta silti johtaa vastavuoroisuuteen, toisen kunnioittamiseen sekä ennakkoluuloisuuden vähenemiseen.

Dialogi toimii hyveellisen kansalaisuuden edellytyksenä myös silloin, kun ihmisten positiot tässä dialogissa ovat etäiset ja kun käytetty kieli ei ole yhteismitallista, sekä silloin, kun avoimet dialogit ovat riskejä (Torres 1998, 258). Tällaiselle dialogille keskeinen ominaisuus on kommunikatiivinen rationaalisuus.

Dialogi sisältää kyvyn arvioida esitetyn argumentaation eri käytäntöjä ja niiden oikeellisuutta sekä yhteisymmärryksen saavuttamisen mahdollisuuden. Väitteiden ja argumenttien perustelukyvyn kannalta yksilön asema vuorovaikutustilanteessa on olennainen. Argumentaation tapa vaihtelee lukuisten tekijöiden mukaisesti, kuten luokka-aseman, profession, oman lähestymistavan tai koulukunnan mukaan. (Torres 1998, 258.) Kommunikatiiviseen rationaalisuuteen perustuvan dialogin tunnuspiirteenä on se, että järkevän yhteisymmärryksen saavuttaminen on mahdollista. Jaettuun näkemykseen ja yhteisymmärrykseen pyrkiminen on Torresille aivan keskeinen dialogisuuden hyvettä määrittävä tekijä. Syvä yhteisymmärrys on mahdollista saavuttaa deliberaation avulla.⁸ Kommunikatiivinen rationaalisuus ei ole ainoastaan dialogin ennakkoehto, vaan myös dialogin tavoiteltava lopputulos sekä aivan keskeinen dialogisuuden hyveen konstituentti ja edellytys demokraattisen kansalaisuuden rakentumiselle (Torres 1998, 258). Huomionarvoista on postmodernistinen

jatkuvan liikkeen ja epävalmiuden ajatuksesta nousevan premissin painotus. Ajatus, jonka mukaan lopullisia ja täysin valmiita ratkaisuja voitaisiin saavuttaa demokraattisessa deliberaatiossa, tulee Torresin (1998, 252) mukaan ehdottomasti hylätä. Demokratia ei ole ikinä valmis luomus, vaan sen puolesta on käytävä jatkuvasti kamppailuja.

Freiren vapauttava kasvatusta näyttäytyy Torresille kutsumuksena dialogiin kontekstissa, jossa on käynnissä mitä moninaisimpia poliittisia ja yhteiskunnallisia vapautukseen tähtääviä kamppailuja. Torres näkee Freiren oleellisena kontribuutiona ajatuksen siitä, että vapaus on jotain sellaista, jota ei ole vielä tavoitettu. Tämä merkitsee, että sen saavuttamiseksi tulee jatkuvasti kamppailla. Dialogi on Freiren ajattelussa enemmän kuin vain pedagogiikan väline. Se on myös tärkeä pedagogisten ja myös poliittisten diskurssien dekonstruoinnin menetelmä (Torres 2009, 12). Dialogi on keino toteuttaa koko demokraattisen kansalaisuuden projektia ja myös keino muotoilla uudelleen pedagogisia ja poliittisia diskursseja (Torres 1998, 163–164).

Torres korostaa freireläistä tiedostamista (concientization) dialogin päämääränä. Dialogisen toiminnan tavoitteena on vapautuminen tietoisuutta rajoittavista rakenteista, kriittinen tiedostaminen sekä ”sorrettujen” oma solidaarinen toiminta, jolla voidaan muuttaa epäoikeudenmukaista todellisuutta (Freire 2005, 193). Olennaista on tulla tietoiseksi yhteiskunnassa näkymättömästi ope-roivista dominovan vallan käytänteistä, jotka muokkaavat tietoa juuri tietynlaiseksi. Kansalaisen vapaus kumpuaa alistavien järjestelmien tunnistamisesta ja tiedostamisesta sekä edellyttää oman position hahmottamista tässä järjestyksessä. (Freire 2005, 192–193; ks. myös Burbules & Berk 1999, 51.) Dialogi on erottamaton osa sellaista tiedostamista, joka paljastaa todellisuuden (Freire 2005, 89)⁹.

Vastavuoroinen tunnistaminen (mutual recognition) näyttäytyy tärkeänä sekä edellä mainittujen suvaitsevaisuuden että dialogisuuden hyveen konstituenttina. Toiminta epäoikeudenmukaisuuden voittamiseksi sekä tasa-arvon ja vapauden puolesta kamppaileminen edellyttävät tietoisuutta. Epäoikeudenmukaisuutta vastaan kamppaileminen vaatii niiden sorrettujen vastavuoroista tunnistamista, jotka jatkuvasti kohtaavat rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden. Ihmisen on oltava tietoinen käynnissä olevista dominoivan vallan prosesseista sekä tunnistettava rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus. Dialogi kommunikatiivisena rationaalisuutena pitää sisällään erilaisten yksilöiden keskinäiseen vastavuoroiseen tunnistamiseen perustuvan vuorovaikutuksen (Torres 1998, 258). Tämän hegeliläisestä dialektiikasta Freiren kasvatustilosophiaan kumpuavan ajatuksen voi nähdä edellytyksenä ”erojen” ylittämälle sekä solidaarisuuden syttymiselle. Keskeistä on solidaarisuus toisten kanssa, ei niinkään solidaarisuus jotakin ihmistä kohtaan.

Solidaarisuus edellyttää dominoivan vallan toiminnan tunnistamisen sekä epäoikeudenmukaisuuksien tiedostamista. Freire (1970/1993, 31–32) painottaa aidon solidaarisuuden mahdollisuusehtoja. Aito solidaarisuus voikin mahdollistua vain seuraavassa tapauksessa: yhteiskunnallista valtaa omaava taho, jonka positiosta voi määrittää diskursseja ja joka ei näe ”toisia”, marginaalissa olevia ja ”syrjäytettyjä” abstraktina kategoriana, tunnustaa ja tiedostaa heihin kohdistuneen epäoikeudenmukaisen kohtelun, äänen vaientamisen sekä historian saatossa pitkällisessä prosessissa työssään tapahtuneen riiston ja pettämisen.

Freire on vakuuttunut siitä, ettei konflikteja tule vältellä, vaan ne tulee kohdata aidon, ihmisiin kohdistuvasta rakkaudesta motivoituneen dialogin sekä tästä juontuvan syvän solidaarisuuden kautta (Mayo 2004, 96). Freireläisen dialogin keskeinen dimensio on rakkaus (Torres & Morrow 2002, 153).

Rakkaus

Torres sisällyttää demokraattiseen kansalaisuuteen rakkauden hyveen, joka viittaa sekulaariseen hengelliseen rakkauteen. Rakkauden on Torresin (1998, 257) mukaan kummuttava tarpeesta sovittaa yhteen toimintaamme ohjaava ja siihen sisältyvä järki sekä intohimo. Sen ei tarvitse perustua yliluonnolliseen uskoon, mutta sen on välttämättä perustuttava ihmisluontoa kohtaan osoitettuun uskoon ja luottamukseen. (mt.) Freire korostaa rakkautta ja luottamusta dialogisuuden ennakkoehtoina sekä yhdessä jaetun humanisuuden ja solidaarisuuden perustana (Torres & Morrow 2002, 156). Aito solidaarisuus voi löytyä vain monimuotoisesta rakkauteen pohjautuvasta toiminnasta, sen eksistentiaalisuudesta ja sen praksiksesta (Freire 1993, 32). Mikään ei Torresin (1998, 257) mukaan ole niin voimakas ohjaamaan inhimillistä päätöksentekoa kuin yhteisöllisyyteen ja myötätuntoon pohjaava rakkaus.

Freiren filosofiassa rakkaus on solidaarisuutta synnyttävä moraalinen tunne. Rakkauden hyveen edellytyksenä on Freiren (mm. 1997) mukaan rakkaus maailmaa kohtaan, mikä viittaa maailmaan kohdistuvaan eettiseen vastuuseen ja velvollisuuteen kunnioittaa elämää kaikissa muodoissaan sekä toimia tämän mukaisesti. Tämä viittaa kykyyn kunnioittaa muiden elämää ja ymmärtää, miten oma toiminta vaikuttaa läheisten ja etäällä olevien ihmisten elämään. Erityisesti ympäristöarvoja ja puhdasta luontoa on kunnioitettava. Kapitalismin toimintalogiikka estää tällaisen rakkauden hyveen konstituution. Se ei anna arvoa luonnolle tai millekään maksuttomalle, josta voidaan nauttia ilmaiseksi, sillä tämä ei lisää voittoja. (Freire 2000, 66–67; viitattu Torres 2009b, 1262–1262.) Nykymuotoinen kulutuskulttuuri vaikuttaa Torresin (1998, 109) mukaan heikentävästi solidaarisuuteen sekä kansalaisten poliittiseen tietoisuuteen.

Toivo on kriittisen pedagogiikan filosofiaa taustoittava eettinen periaate, mikä viittaa usein toivoon yhteiskunnallisesta muutoksesta sekä oikeudenmukaisemman maailman mahdollisuudesta. Alun perin toivo kumpuaa kriittiseen pedagogiikkaan juuri Freiren ”Toivon pedagogiikasta” (ks. Freire 1998), mikä nähdään yhä ajankohtaisena kasvatuksen praksikselle. (Mm. Beckett 2013; Webb 2010; Rautins & Ibrahim 2011; Farahmandpur 2009; Fischman 2009; Greene 2009; Mayo 2007; Denzin 2007; Giroux 2003, 2001; 1997; McLaren & Jaramillo 2009.)¹⁰

Toivo on Torresille tärkeä demokraattiseen kansalaisuuteen kuuluva hyve. Toivon hyveenä tulee Torresin (1998, 257) mukaan välttää kyynisyyden että nihilismin kaksoispositiota, mikä toisaalta asettaa toivon hyveelle tiukkoja vaatimuksia. Toivo on vastamyökkä kyynisyydelle ja nihilismille (mt.). Kriittisen pedagogiikan filosofiassa kyynisyys ja nihilismi on kytketty postmodernin olosuhteisiin ja vallitsevaan globaaliin uusliberaaliin ideologiaan. Näiden katsotaan synnyttävän kansalaisissa politiikasta ja yhteisestä osallistumisesta vieraantumista sekä poikivan yleistä epäluottamusta. Ongelmien keskiössä nähdään erilaiset fragmentoitumisen prosessit ja niiden tuottamat irralliset yksilöt, jolloin julkiset asiat eivät hahmotu yhteisinä, eikä mahdollisuuksia kollektiivisiin ratkaisuihin huomata.¹¹ Giroux´n (2001) mukaan kyynisyys ilmenee epäpoliittisuuden kulttuurina, jossa kansalaisilla ei ole minkäänlaista visiota yhteisestä hyvästä, puhumattakaan hyvästä yhteiskunnasta. Kyynisyyden vallitessa nämä eivät näyttäydy edes tarpeellisina.

Kyynisyys on tila, jossa toivoa ei ole. Se on vakuuttuneisuutta siitä, ettei mikään kuitenkaan koskaan muutu, jolloin helposti sopeudutaan vallitsevaan asioiden tilaan ja hyväksytään ”business as usual” -lähestymistapa asioihin. (Torres 1998, 257.) Kyynisyys on antiutopistinen filosofia, jossa realiteetit hyväksytään annettuina ja otetaan vastaan sellaisenaan. Se on vallitsevan todellisuuden ja yhteiskunnan järjestyksen brutaalia hyväksymistä itsestäänselvyytenä, juuri sellaisena kuin se on. Kyynisyyden katsotaan vahvistavan uskomusta, jonka mukaan inhimillinen kärsimys ja valtava epätasa-arvo ovat sisäsyntyisiä ihmisluonnolle ja ovat näin erottamaton osa sosiaalista ja yhteiskunnallista elämää (Giroux 2001, 60). Kyynisyyden tilassa kansalaisuus ilmenee pyrkimyksinä hyötyä yhteisistä hyödykkeistä ja resursseista omien intressien turvaamiseksi, jolloin kansalaisuuteen sisältyvät oikeudet ja velvollisuudet jäävät harjoittamatta (Torres 1998, 257). Nihilismi näyttäytyy kammottavan sairaalloisena tunteena luovuttamisesta ja toivottomuudesta (Torres 1998; 1998a, 447). Nihilismi on sen hyväksymistä, että kun kerran ei ole mitään toivoa, ei ole mitään tarvetta pyrkiä muuttamaan yhteiskunnan sosiaalista järjestystä. Nihilismin ottaessa vallan ei katsota yhteiskunnalliseen muutokseen edes olevan mitään mahdollisuutta. (Torres 1998, 257.)

Toivon hyve kyynisyyden ja nihilismin vastakohtana ilmentää taipumusta tai suuntautumista toimintaan yhteiskunnallisen muutoksen puolesta. Kriittiselle pedagogiikalle ominainen kritiikki uusliberalismin ja globalisaation seurauksista auttaa näkemään sen, että helpompaa kuin olla toiveikas, tavoitella muutosta tai etsiä vaihtoehtoja, on vajota toivottomuuteen suurempien merkitysten puuttuessa.

Toivon ja mahdollisuuksien diskurssien rinnakkaisuus on vaikea tehtävä kyynisyyttä ja nihilismiä synnyttävässä ajassa. Tärkeää toivon hyveen kannalta on ylläpitää ajatusta siitä, mikä ylipäänsä on inhimillisessä elämässä mahdollista. Todellisten historiallisten vaihtoehtojen syvälinen ja systemaattinen pohdinta on Torresille avaintekijä, kun yhdistetään toivo mahdolliseen. Torres (1998, 257) kritisoi, että pelkäämme edes aloittaa keskustelua ”mahdollisesta”, saati että kykenisimme tarkastelemaan sitä systemaattisesti. Muutoksen mahdollisuuden ylläpitäminen edellyttää kykyä nähdä olemassa olevan yli, kuvitella vaihtoehtoisia järjestyksiä ja jopa toisenlaisia maailmoja. Tämä puolestaan edellyttää mielikuvitusta. (Vrt. Greene 1995; 2000; 2009.)

Freire (1998b, 72–79) puhuu välinpitämättömyyttä vastustavasta tiedosta, josta kumpuaa solidaarisuutta. Tällaisen tiedon kehittyminen on keskeinen niin edellä mainitun. suvaitsevaisuuden hyveen, kuten myös toivon hyveen kannalta. Se on tietoa, josta kumpuaa yhteistä ja jaettua kanssaoloa. Sen valossa maailma näyttäytyy keskeneräisenä, jatkuvan tulemisen tilassa. Tällaisen tiedon kautta kyetään tulkitsemaan historia mahdollisuutena, ei ennalta määrättyinä. Ennalta määrättyneessä maailmassa olisi mahdotonta kuvitella toivoa. (Freire 2004, 99.) Jotta historia voidaan hahmottaa mahdollisuutena, tietoisuus on otettava huomioon kriittisen tiedonmuodostamisen prosessissa. Tietoisuus mahdollistaa maailmaan puuttumisen ja sen muuttamisen. (Freire 2004, 113.) Kamppailu vapaudesta on mahdollista silloin, kun tulemme tietoisiksi siitä, että tietyt dominoivan vallan toiminnan tuottamat kokemukset estävät vapautta. Tietoisuus sellaisesta vallan ideologisesta toiminnasta, mikä saa ympärillä tapahtuvat tai tulevaisuuden asiat näyttämään determinoiduilta, on vapauden ehdoton edellytys. (Freire 2004, 108.) Demokratiaan, vapauteen, eettiseen vastuuseen ja velvollisuuksiin kasvattaminen tulee mahdottomaksi silloin, kun historia nähdään deterministisenä (Freire 2004, 113).

Toivo on tärkeä hyve epäoikeudenmukaisuuden tiedostaneen ja tunnistaneen kamppailun kannalta. Freiren (1998, 8–9) mukaan toivo inhimillisenä ontologisena tarpeena tulee kytkeä käytäntöön tullakseen historiallisesti konkreettiseksi, sillä ilman toivoa kamppailusta tulee heikkoa. Tietoisuuden ansiosta eettinen läsnäolo maailmassa ja suuntautuminen huomiseen ja tulevaan on mahdollista (Freire 2004, 100). Huomisen tai tulevaisuuden suunnittelu on mahdotonta ilman todellista kosketusta tuleviin ongelmiin, jotka puolestaan

kumpuavat tämän hetken yhteiskunnassa vallitsevista epäoikeudenmukaisuuksista sekä epätasa-arvoisista olosuhteista. Yhteiskunnassa tapahtuvat valtavat epäoikeudenmukaisuudet nostattavat vihaa ja raivoa, jotka puolestaan synnyttävät solidaarisuutta. (Freire 2004, 103.) Freiren filosofiassa rakkaus sekä viha ja suuttumus ovat tärkeitä solidaarisuutta sytyttäviä moraalisia tunteita. Ilman suuttumusta ja rakkautta ei ole myöskään toivoa (Freire 1998, 10). Torresin (1998, 94) mukaan moraalinen närkästys tai suuttumus ovat autenttisia vain silloin, kun ne on elävöitetty vihan ja toivon tuntemuksilla. Tällainen viha ja toivo ovat tärkeimmät asenteet yhteiskunnan transformaation kannalta. (mt.)

Freiren (1970/1993, 33) mukaan alistettujen tehtävä on vapauskampppailu yhdessä niiden kanssa, jotka osoittavat aitoa solidaarisuutta. Aito solidaarisuus niiden kohdalla, jotka eivät ole alistettuja, edellyttää kriittistä tietoisuutta alistavista ja syrjivistä yhteiskunnan käytännöistä, mikä voi syttyä osallistumalla vapauskampppailun praksikseen (mt. 33). Puuttuminen ympäröivään todellisuuteen ja siinä havaittuihin epäoikeudenmukaisuuksiin on Freiren (2004, 101) mukaan luonnollinen seuraus inhimillisestä ja eettisestä läsnäolosta maailmassa. Toivon pohja lepää tällaisessa toiminnassa, jolla puututaan maailmaan pyrkien muuttamaan sitä kauniimmaksi, humaanimmaksi ja paremmaksi. Tietoiseen läsnäoloon maailmassa ei voi sisältyä eettisen velvollisuuden ja vastuun väistäminen. Toisin sanoen tietoinen läsnäolo maailmassa edellyttää eettisen velvollisuuden ja vastuun kohtaamista. Jos vastuuntunto tai velvollisuudentunto puuttuu, ei voida puhua eettisyydestä eikä toivosta (Freire, 2004, 99). Vastuullisuus ja velvollisuudentunto ovat keskeisiä eettisiä asenteita toivon hyveelle. Vastuullisuuteen kasvattaminen on keskeisintä eettisyyden ja moraalisuuden konstituutiossa (Torres 1998, 238). Vastuullisuus ja velvollisuudentunto voidaan tulkita freireläisittäin eettisenä asenteena, jolloin ne viittaavat ”toisiin” kohdistuvaan, rakkaudesta ja toivosta kumpuavaan solidaarisuuteen.

Solidaarisuus hyveellisen demokraattisen kansalaisuuden perustana

Kansalaisia yhdistävän solidaarisuuden syttyminen voidaan nähdä hyveitä kultivoivan kasvatuksen tavoitteena tai hyveiden teloksena.¹² Torresin käsitys solidaarisuudesta näyttää eettisenä dispositiona, jota suvaitsevaisuuden, dialogisuuden, toivon ja rakkauden hyveitä kultivoimalla tavoitellaan. Se sisältää toimintataipumuksen, joka on moraalisesti ja poliittisesti suuntautunut. Solidaarisuus viittaa yksilöiden henkilökohtaisten intressien sekä yksilökeskeisen eettisen position ylittämiseen (Torres 1998, 11, 135). Puhdas oman edun tavoittelu ja yksilöiden välinen, ainoastaan omien intressien ajamiseen perustuva kilpailu näyttävät Torresille solidaarisuuden vastakohtina (Torres 1998, 79,

90–91). Solidaarisuus perustuu freireläiseen vastuullisuuden etiikkaan, jonka mukaan ihmisellä on kyky tehdä päätöksiä. Tämä tekee ihmisestä eettisen olennon, jolla on eettinen velvollisuus sekä vastuu ”toisesta”.

Freireläisen käsityksen mukaan solidaarisuudelle on ominaista jokin yhteinen ja jaettu tavoite. Solidaarisuus on samalla jotain sellaista, mikä edellyttää aitoa rakkautta, huolehtimista ja hoivaa sekä todellista sitoutumista toisiin. (Beckett 2013, 59.) Kansalaishyveet suuntaavat kohti sellaista solidaarisuutta, joka voi yhdistää kansalaisia ja sitouttaa yhteiseen tavoitteeseen (Torres 1998, 247; 2009, 103; 1998a, 439). Yhteisen tavoitteen on Torresin (1998, 247) mukaan oltava vähintään sellainen, että voimme tulla yhdessä toimeen eli elää ja toimia yhdessä monikulttuurisessa ja moniarvoisessa, ”eroille” rakentuneessa ja kiihtyvään tahtiin globalisoituvassa maailmassa.

Yhteisen tavoitteen tulisi olla vielä laaja-alaisempi ja kunnianhimoisempi. Torres korostaa, että olisi tärkeää pohtia, kuinka saada syttymään ”yhteisöjen yhteisö” tai ”kulttuurien kulttuuri”, joka kumpuaisi kulttuurisesta monimuotoisuudestamme ja näyttäytyisi kulttuurisena vahvuutena. Keskeistä tavoitteen kannalta on vähemmistöjen puolesta tapahtuva affirmatiivinen toiminta, joka tulkittaisiin myönteisenä ja käyttökelpoisena yhteiskuntapolitiikan käytäntöinä. (Torres 2009, 103; 1998, 247; 1998a, 439.) Jotta yhteisö tai kulttuurien kulttuuri voisi kummuta diversiteetistä, näyttäytyä voimavarana sekä samalla viritteää myönteisiä mielikuvia, ”eroja” ei tule tulkita voitettavana haasteena, josta tulisi päästä eroon, tai ylitettävänä epäkohtana, johon tulee puuttua. ”Eroja” tulee aina olemaan, jolloin on tärkeää oppia elämään niiden kanssa. Demokratian ydinajatus on oppia elämään haasteiden ja jännitteiden kanssa sekä jatkuvasti oppia sellaisesta oppimisprosessista, jonka lähtökohtana ovat demokraattiset ”erot” (Torres 1998, 251). Torresin (1998, 252) mukaan tulisikin pyrkiä ratkaisemaan, miten demokraattisessa elämässä voitaisiin sovittaa yhteen intressejä, identiteettejä, kokemuksia ja ideologioita koskeva diversiteetti kuitenkin vahingoittamatta demokraattisen diskurssin hienoista kudelmia. Freiren filosofiassa on aivan keskeisenä ajatus siitä, että yhteisyys ”erojen” ja diversiteetin vallitessa on mahdollista. (Mm. Freire 1998c, 278; ks. myös Freire 1997.)

Kulttuurisen diversiteetin kysymykset ovat Torresille tärkeitä yhteisen kulttuurin, etnisyyden, luokan ja sukupuolisten erojen ylittävän solidaarisen maaperän synnyttämiseksi. Torresin (1998, 247) mukaan on kehitettävä joustavia solidaarisuuden kehyksiä sekä yhteistä poikkikulttuurista, etnisyyden, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan ”eroja” ylittävää yhteistä perustaa. Hyveellinen ja joustava solidaarisuus on avain ”erojen” ja rajojen ylittämiseen ja pluralismin perustan vaalimiseen sekä yhteisesti jaettavan perustan etsintään. Torresin käsitys solidaarisuudesta voidaan nähdä eräänlaisena yrityksenä yhdistää kommunitarismille ja republikaaniselle lähestymistavalle tyypillinen ajatus

yhteisöstä ja yhteisesti jaetusta perustasta sekä toisaalta yksilöllisiä eroja painottava pluralismi.

Torresin kansalaisuus käsityksessä oletetaan että hyveellinen kansalainen, jolla on solidaarinen eettinen dispositio, haluaa poistaa yhteiskunnan rakenteellisia epäoikeudenmukaisuuksia ja kansalaisten osallistumista estäviä tekijöitä. Inhimillisinä subjekteina olemme kykeneviä ja toisinaan myös motivoituneita menemään rakenteellisten rajoitteiden sekä historian asettamien rajojen läpi kohti sosiaalisen todellisuuden ja yhteiskunnallisen elämän muutosta – toisinaan jopa vallankumouksellisin keinoin (Torres 2009, 42; 1999, 95–96). Solidaarinen demokraattinen kansalainen pyrkii kaikkien epäoikeudenmukaisuudesta kärsivien elämänolosuhteiden parantamiseen (Torres 1998, 209, 247).

Solidaarisuus on eettinen dispositio, jonka mukaan on moraalitonta antaa epäoikeudenmukaisuuksien vain jatkuvasti tapahtua eli on eettisesti kyseenalaista olla puuttumatta eriarvoisuuteen. Kansalaisella nähdään olevan eettinen vastuu yhteiskunnassa tapahtuvista epäoikeudenmukaisuuksista siten, että niiden vähentämiseen tähtäävä toiminta on velvollisuus ja hyve. Vastuullisen ja hyveellisen kansalaisuuden edistäminen on Torresin (1998, 111) mukaan kiireellinen ja tärkeä yhteiskuntapoliittinen tavoite. Torresin demokraattisen kansalaisuuden rakentumista koskevana ydinkysymyksenä onkin se, kuinka voitaisiin kultivoida ”erojen” rajat ylittävää solidaarista henkeä, joka kohdistuu kaikkiin alistettuihin ja epäoikeudenmukaisuudesta kärsiviin (Torres 1998, 209, 247).

Torresin esiin tuomien kansalaishyveiden taustalla on demokraattisen kansalaisuuden rakennusprojekti, joka tavoittelee demokraattisten periaatteiden laajentamista. Koulussa tulisi kehittää solidaarisuutta, joka mahdollistaa laajemman demokratiaan tähtäävän muutoksen, sekä sellaisia joustavia solidaarisuuden kehyksiä, joiden puitteissa otetaan vakavasti demokraattisen uudistamisen tarpeet (Torres 1998, 247). Radikaali käsitys demokratiasta viittaa demokratian periaatteiden laajentamiseen. Se tulkitsee demokratian syvempänä ilmiönä, ei vain järjestelmänä. Radikaali demokratia merkitsee Torresille demokratiaa, jossa yhteiskunnallinen osallistuminen epäoikeudenmukaisuuksien korjaamiseksi tulee osaksi ihmisen elämäntapaa. Se on ajatus demokratiasta, jossa osallistuminen viittaa aktiivisuuteen yhteiskunnassa vallitsevan epäoikeudenmukaisuuden lieventämiseksi sekä niiden eksklusiivisten käytäntöjen ehkäisemiseksi, jotka puolestaan estävät kansalaisten tasapuolista osallistumista. (Ks. Torres 2009, 97; 1998, 149–151; 1998a, 432–433.) Radikaalin demokratian mukainen tasa-arvoinen osallistuminen tarkoittaa kansalaisen osallistumista kaikilla elämänalueilla, julkisesta yksityiseen (Torres 1998, 151). Keskeistä on nähdä osallistuminen monipuolisena, yhteiskuntaan ja julkisiin asioihin osallistumisena, joka perustuu tasa-arvoisuuteen.

Torres katsoo hyveiden voivan laajentaa demokratian toimintamahdollisuuksia nykyisissä kapitalistisissa yhteiskunnissa (ks. Torres 1998, 110–111, 247, 255). Hyveet rakentavat sellaista solidaarista subjektia, joka on sitoutunut tavoittelemaan yhteisyyttä sekä aivan uudenlaista, entistä radikaalimpaa demokratiaa. Yhteiseen jaettuun tavoitteeseen suuntautunut solidaarinen toiminta näyttäytyy Torresille epäoikeudenmukaisuuden vähentämisenä maailmasta. Tämä tarkoittaa kamppailua radikaalin demokratian ja radikaalin tasa-arvon puolesta sekä sellaisten käytäntöjen rakentamista, jotka edistävät kansalaisten yhdenvertaista pääsyä demokraattiseen osallistumiseen ja yhteiskunnan resursseihin. Tällainen radikaalin demokratian mukainen osallistuminen saa sytykkeen hyveiden synnyttäessä yhdistävää solidaarisuuden henkeä. Solidaarisuus kumpuaa ”toisen” tunnustamisesta sekä ”toiseen” kohdistuneen epäoikeudenmukaisuuden tiedostamisesta ja siitä nousevista vihan ja rakkauden tunteista (ks. Freire 1997; 1998; 2004).

Kasvatus demokraattiseen kansalaisuuteen

Perinteisesti liberaalissa kontekstissa halutaan kasvattaa demokraattisia kansalaisia liberaalin demokratian säilyttämiseksi ja sen vakauden vaalimiseksi. Torresin ajattelu eroaa tästä asettaessaan kansalaisuuskasvatuksen tavoitteeksi demokratian reformin. Torres (1998, 259) näkee mahdollisena tehdä paljon nykyistä enemmän sen tavoitteen edistämiseksi, että kouluista tulisi kollektiivisten taitojen ja solidaarisuuden keskeisiä kasvualustoja. Koulutuksella on keskeinen rooli hyveellisten kansalaisten kasvattajana, demokratian periaatteiden syventämisessä sekä demokraattisten periaatteiden juurruttamisessa yhteiskuntaan. Torresin (2009, 102; 1998a, 438; 1998, 246) mukaan tämän päivän koulutusta koskeva keskeisin kysymys on, miten koulutuksella ja koulutuspolitiikalla voidaan osallistua demokratiaa toteuttavan yhteiskuntasopimuksen rakennustyöhön.

”Erojen” rajat ylittävän ja yhteiseen tavoitteeseen suuntautuneen solidaarisuuden saavuttaminen on vaikea tehtävä, johon koulutuksen tulisi ottaa selkeä positio. Torresin (1998, 247; 1998a, 439) mielestä on varmaa, ettei solidaarisuus syty kansalaisissa spontaanisti, sillä kansalaisten muodostamat ryhmät ovat historian kulussa muodostuneet ”erojen” perusteella eli eri ryhmien jatkuvassa, toisista ryhmistä erotteluja tekevässä prosessissa. Torres asettaa kolme edellytystä sellaiselle kansalaiskasvatukselle, jossa kyettäisiin parhaassa tapauksessa kasvattamaan hyveellisiä demokraattis-monikulttuurisia kansalaisia. Kansalaiskasvatuksen tulee sisältää eettiset käyttäytymisnormit, normatiivinen perusta sekä tietämys demokratian toiminnasta (Torres 1998, 162). Nämä hyveet muodostavat Torresin kansalaiskasvatuksen ytimen. Eettiset käyttäy-

tymisnormit koskevat erityisesti opettajan toimintaa, jota ”epistemologisen uteliaisuuden” hyveen tulee ohjata. (Mm. Torres 1998, 256.) ”Epistemologinen uteliaisuus” viittaa eksistentiaaliseen tiedonjanoon sekä uteliaaseen ja rakastavaan suuntautumiseen ympäröivää maailmaa kohtaan (ks. Torres 1998b, 94).¹³

Normatiivinen perusta muodostuu julkilausutuista kasvatuksellisista tavoitteista sekä selvästi muotoilluista yhteiskunnan haluttua kehityssuuntaa koskevista päämääristä. Keskeistä on muodostaa yhteisesti näkemys siitä, mikä on demokraattisessa elämässä ja globaalissa maailmassa tavoittelemisen arvoista, mikä osoittaisi kulkusuunnan. Normatiivisen käsityksen pohjalta voidaan rakentaa yhteinen demokraattista julkista elämää ohjaava tavoite sekä konkreettinen poliittinen ohjelma. (Ks. mm. Torres 1995, 301; 1998, 236.) Kasvatustavoitteiden eksplikoiminen on tärkeää, jotta kasvatuksen ideologisoituminen voidaan välttää.

Torres (1998, 132–133) katsoo, että voittoa tavoittelemattomat yhteiskunnalliset liikkeet voisivat toimia hedelmällisinä kriittisen tietoisuuden sekä yhdistävän solidaarisuuden kasvualustoina. Torres (2003, 99–101) esittää, että yhteiskunnallisten liikkeiden agenda tulisi ottaa vakavasti osana kansalaisuuden teoriaa, sillä niiden praksis tarjoaa mahdollisesti hedelmällisen perustan freireläiselle tiedostamiselle. Erityisesti historiallisen perspektiivin huomiointi on keskeistä suvaitsevaisuuden hyvettä konstituoivan tietoisuuden muodostumisen kannalta. Suvaitsevaisuus edellyttää sellaista tiedon rakentumisen prosessia, jossa huomio kiinnitetään merkitysten historialliseen muodostumiseen. Tähän merkitysten rakentumisen prosessiin on kietoutunut erilaisia dominoivan vallan käytänteitä, jotka tulee tunnistaa ja reflektoida tietoisesti osana kansalaiskasvatusta.

Yhteiskunnalliset liikkeet rakentuvat tyypillisesti kansalaisten historiassa käymien kamppailujen sekä heidän aiemman tietopohjansa mukaiselle perustalle. Siihen sisältyy myös heidän historiassa ja elämänkulussaan kohtaan vääryydet eli koettu yhteiskunnallinen epäoikeudenmukaisuus. (Torres 1998a, 432.) Tämä on tärkeää suvaitsevaisuuden hyveen kuin myös solidaarisuutta konstituoivien moraalisten tunteiden syttymisessä. Suvaitsevaisen ja solidaarisen kansalaissubjektin konstituoituminen edellyttää, että koulujen kansalaiskasvatuksessa tiedostetaan ja tunnistetaan historiallisia merkityksiä ja ymmärretään kasvatuksen syvällistä ”poliittisuutta”. Tämä koskee sekä opettajia että oppilaita.¹⁴

Kansalaisuuden keskeisenä komponenttina voidaan pitää diversiteettiä. Suvaitsevaisuuden hyveen kehittymisen kannalta erojen ja diversiteetin kunnioittaminen sekä nöyryys erilaisuuden edessä nousevat keskeisiksi. Yhteiskunnalliset liikkeet ovat laajentaneet demokratian mahdollisuuksia luomalla sellaisia puitteita, joissa demokratia saattaisi kehittyä ja kukoistaa. (Torres 1998,

243.) Ne voisivat auttaa ohjelmallisten uudistusten rakentamisessa siten, että muutoksen sytyke lähtee ns. ruohonjuuritasolta kansalaisista itsestään ja mahdollistaa asioiden eteenpäin viemisen solidaarisessa hengessä kansalaisten kanssa. (Torres 1998a, 432.) Freireläinen tiedostaminen ei tarkoita, että jotain voidaan tarjota ns. ylhäältä päin alistetuille kansanryhmille. Kun yhteiskunnallisten liikkeiden kontribuutio otetaan huomioon kansalaisuuden teoretisoinnissa, inhimillisen toiminnan spontaanius ja kollektiivinen luonne tulee esiin. Tällainen kollektiivinen ja spontaani toiminta kykenee haastamaan vallitsevia yhteiskunnan institutionaalisia rakenteita ja kulttuurisia normeja. (Torres ja Morrow 2003, 100.)

Kommunikatiivisen rationaalisuuden ideaali osana dialogisuuden hyvettä on valtava haaste kansalaisuuskasvatuksessa. Se viittaa aitoon pyrkimykseen jaetun yhteisymmärryksen muodostamiseen eroja kunnioittaen. Dialogisuuden hyveen rakentumisen kannalta olennaista olisi koulun keskustelukulttuurin avoimuus ja sen rakentaminen dialogisille rakkauden ja kunnioituksen periaatteille. Dialogisen tiedon viljely voisi mahdollistaa yksittäisten kansalaisten ja kansalaisten ryhmien poliittisen osallistumisen. Se voisi mahdollistaa sellaisten elinvoimaisten julkisten, ”deliberatiivisten tilojen” luomisen, jotka voivat toimia emansipaation, kollektiivisen toiminnan ja rationaalisuuden kehittymisen alueina. Niissä voidaan yhdessä myös pohtia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Dialogisessa toiminnassa avautuu tila tietoisuudelle sekä yhteiselle jaetulle perustalle (common world).

Demokraattisen julkisen alueen osana koulut voisivat konstituoida sellaisia diskursiivisia tiloja, joissa yhdistyvät erilaiset tiedonintressit sisältäen empiiris-analyttisen, historiallis-hermeneuttisen sekä kriittis-emansipatorisen tiedon (Torres 1995, 268). Tässä ideassa koulut näyttäytyvät erottamattomana osana demokratiaa, julkista sfääriä ja kansalaisyhteiskuntaa. Edellytys dialogisuuden hyveen kultivoinnille on tietoisuuden ymmärtäminen kokonaisvaltaisena elinikäisen oppimisen prosessina sekä yhteys rakkauden hyveeseen. Dialogia ei tule tulkita menetelmänä, jota voidaan mekaanisesti toteuttaa tavoiteltaessa kriittistä tiedostamista.

Rakkauden hyveen kehittyminen edellyttää, että rakkaus maailmaa kohtaan saadaan heräämään kansalaisuuskasvatuksessa. Rakkaus maailmaan tarkoittaa ennen kaikkea rakkautta luontoon, mikä on puolestaan edellytys kanssaihmissiin suunnatulle rakkaudelle. Tämän vuoksi on tärkeää kehittää ihmisen ontologiseen olemukseen kohdistuvaa luottamusta. Rakkauden ja toivon hyveet näyttäytyvät erottamattomasti yhteen kietoutuneina.

Torres tekee virkistävän poikkeuksen kriittisen pedagogiikan keskusteluun ehdottaessaan toivon olevan juuri kansalaishyve. Toivo kansalaishyveenä määrittyy ainoastaan kyynisyyden ja nihilismin negaationa. Avoimeksi jää näin

ollen se, mitä pitää sisällään sellainen toivon hyve, joka kykenee vastustamaan kyynisyyttä ja nihilismia. Ennen kaikkea, miten tällaista toivon hyvettä voidaan tukea kasvatuksessa. Erityisen haasteellisenä näyttäytyy se, miten kasvatetaan tunnistamaan ja tunnustamaan yhteiskunnassa tapahtuva epäoikeudenmukaisuus ja samanaikaisesti ylläpitämään toivon hyvettä. Miten kasvatustyössä voidaan pyrkiä paljastamaan maailmassa tapahtuvat vääryydet siten, ettei lopputulema ole kyynistymisen ja lamaantumisen eriarvoistavien käytäntöjen edessä? Miten kyetään sytyttämään ja säilyttämään ”toivon” hyve, joka ohjaa toimimaan yhteiskunnan muutoksen ja paremman maailman puolesta? Tämä edellyttää uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin, mikä edellyttää mielikuvitusta ja merkitsee mahdollisuuksien näkemistä. Se tarkoittaa myös vaihtoehtojen sekä yhteisen tavoitteen etsintää, mutta turhan toiveikkaaseen, tyhjään optimismiin ei tule vajota. Yhteiskunnan käytäntöjen kyseenalaistamisesta kumpuava tietoisuus ei saa tarkoittaa kyynistä kriittisyyttä, vaan sen tulee kytkeytyä toivon ja dialogisuuden elementteihin.

Kolmantena kansalaisuuskasvatuksen edellytyksenä on tietämys demokratian toiminnasta. Koulujen kansalaisuuskasvatuksessa ei juuri ole pohdittu sitä, mitä demokratialla tarkoitetaan, saati kyseenalaistettu vallitsevan järjestelmän epäkohtia. Erityisesti sellaisten yhteiskunnallisten kysymysten pohdinnat, kuten mitä demokratia on ja mitä sen tulisi olla, jäävät tämän päivän kasvatuksessa vähälle huomiolle. Kansalaisuuskasvatuksen seurauksena on demokraattisten vaihtoehtojen pohdinta ja vallitsevan poliittisen järjestelmän kyseenalaistaminen. Demokraattisten yhteisöjen, koulujen ja yliopistojen tulee olla entistä enemmän sitoutuneita demokraattisen diskurssin laajentamiseen sekä asettamaan haasteita kapitalismin poliittista ekonomiaa kohtaan (Torres 1998, 259).

Tietämys demokratian toiminnasta viittaa myös kriittiseen tietoon liberaalin demokratian puutteista ja niistä epäoikeudenmukaisuuksista, joita sen prosesseihin liittyy. Lisäksi se viittaa tietoon demokratian ja kapitalismin välisistä kytköksistä. Kansalaiskasvatuksen tulee vastustaa ”virallista tietoa” uusintavaa tallettavaa kasvatusta.¹⁵ Ensinnäkin tietämys rakentuu erilaisissa tietoon ja valtaan liittyvissä kamppailuissa, joissa määritellään ”virallista tietoa”. Tällaiseen tietoon tulee suhtautua kriittisesti. Tietoisuus viittaa niiden prosessien tunnistamiseen, joilla virallinen tieto rakentuu, ja joilla se operoi tuottaen epäoikeudenmukaisuutta. Torres (1998, 246) esittää, että demokraattisen julkisen elämän kannalta on aivan olennaista tunnistaa dominoivan vallan toimintatavat kriittisen pedagogiikan ja Freiren argumentaation mukaisesti.

Lopuksi

Artikkelin tavoitteena oli analysoida hyveiden roolia demokraattisen kansalaisuuden kasvussa Torresin ajattelua syventäen. Freiren kasvatusfilosofiaan kytkeytyen hyveet näyttäytyvät limittäisinä ja keskenään päällekkäisinä, jolloin yksikään hyve ei nouse ylitse muiden. Kaikilla hyveillä on tärkeä rooli solidaarisen demokraattisen kansalaisuuden rakentumisessa. Torresin esittämät hyveet ovat eettisesti ja poliittisesti latautuneita ja tavoittelevat solidaarista kansalaissubjektia, joka on sekä kyvykäs että halukas tavoittelemaan radikaalia demokratiaa ja toimimaan epäoikeudenmukaisuuksien poistamiseksi. Hyveet yhdistävät moraalisen ja poliittisen sekä emotionaalisen ulottuvuuden. Epäoikeudenmukaisuuden tiedostamisesta ja vastavuoroisesta tunnistamisesta kumpuavat moraaliset tunteet ovat keskeisiä hyveiden osatekijöitä.

Tavoitteena oli myös tuoda näkyväksi hyveiden taustalla olevia oletuksia. Torres korostaa erilaisten ryhmien välistä, ”erojen” rajat ylittävää solidaarisuutta. Solidaarisuus on hyveiden telos tai päämäärä. Solidaarinen eettinen dispositio rakentuu ”eroja” kunnioittavalle ja samanaikaisesti kansalaisia yhdistävälle joustavalle yhteisyydelle. Samalla se tarkoittaa suuntautumista yhteisille tavoitteille pohjautuvaan osallistumiseen sekä epäoikeudenmukaisuuden voittamiseen tähtäävään toimintaan. Tässä taustalla on ajatus radikaalista demokratiasta, jonka keskiössä on radikaali tasa-arvo sekä radikaalin demokration mukainen osallistuminen. Radikaali tasa-arvo pitää sisällään kulttuurisen diversiteetin ja ”erot” tunnustavan ja tunnistavan vastavuoroisuuden. Tällainen radikaali tasa-arvoinen demokraattinen osallistuminen voidaan nähdä vastarintana ja kamppailuna, jolla voittaa yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuudet sekä poistaa tasapuolisen poliittisen osallistumisen esteet.

Artikkelissa käsiteltiin kansalaishyveitä, jotka ovat ainoastaan kapea osa Torresin kansalaisuuskäsitystä. Torresin teoreettinen esitys ei ole aukoton tai ristiriidaton, sillä se huomioi samanaikaisesti kansalaisuus-, valtio- ja monikulttuurisuuden teorioita. Sen keskeisin merkitys on tuoda esiin kriittisesti ajankohtaisia vallitsevissa teorioissa esiintyviä dilemmoja ja tutkimusaukkoja, sekä liittää näitä dilemmoja empiiriseen, erityisesti koulutuspoliittiseen globaaliin kontekstiin. Torresin teorian kriittinen arvioiminen on kiinnostavaa jatkotutkimuksen kannalta. Kriittinen näkökulma jatkoanalyysissä olisikin se, miten Torres huomioi historiallis-rakenteellisen perspektiivin. Sitä tarvitaan, jottei normatiivinen teoretisointi näyttäydä tyhjänä utopiana.

Torresin kansalaiskasvatukselle asettama tavoite – kansalaisia yhdistävä solidaarisuus – sekä käsitys radikaalista demokratiasta näyttäytyvät utopioina. Kiinnostavaa on, että Torres näkee valtion yhä kansalaisten solidaarisuuden perustana, ja heijastelee näin republikanismin ajatteluperinnettä. Se, mitä täl-

lainen solidaarisuus voi tarkoittaa globaalissa ajassa tai mitä se merkitsisi kansalaisuuskasvatuksen kannalta, jää Torresin teksteissä osin avoimeksi. Lisäksi Torresin ajattelu nostaa esiin kysymyksen, miten voidaan saavuttaa kansalaisia yhdistävä ja yhteiselle tavoitteelle rakentuva solidaarisuus ”erojen” ollessa lähtökohtana. Erityisen haasteellista on rakentaa sellaista solidaarisuutta, joka voisi yhdistää sekulaarisia ja ei-sekulaarisia ryhmiä. Torres käsittelee ”eroja” sekä moninaisen identiteetin rakentumista, mutta jättää avoimeksi sen, mitä kansalaisia yhdistävä solidaarinen yhteisyys lopulta on. Jatkotutkimuksen ja kansalaisuuskasvatuksen teorian kannalta olisi kiinnostavaa, miten solidaarisuutta voidaan tavoitella kultivoimalla tiettyjä hyveitä. Voisiko tällainen normatiivinen tulkintakehys eli halu ja kyky toimia ”hyvin” ja ”oikein” rakentaa todellista perustaa solidaarisuudelle? Kiinnostavaa on erityisesti se, miten moraaliset ja poliittiset emootiot kytkeytyvät hyveisiin sekä solidaarisuuteen ja miten näitä voitaisiin viljellä kasvatuksessa.

Viitteet

- 1 Torresilla on myös suomalaisia kytköksiä. Ari Antikainen ja Päivi Harinen ovat toimittaneet yhteistyössä Torresin kanssa koulutussosiologisen teoksen *An international handbook of sociology of education* (2003). Käsitteitä kriittinen kasvatustiede ja kriittinen pedagogiikka käytetään usein suomalaisessa keskustelussa rinnakkain. Samoin suomalaisessa keskustelussa käytetään termiä radikaali kasvatustiede (ks. mm. Suoranta 2005). Kriittisellä kasvatustieteellä voidaan tarkoittaa julkilausutusti poliittista ja ideologiakriittistä tutkimusta (Siljander 2002, 145). Suomessa kriittistä pedagogiikkaa ovat esitelleet ja kehittäneet mm. Juha Suoranta, Olli-Pekka Moisio ja Tapio Aittola. Keskeisiä lähteitä suomalaiseen keskusteluun voi mainita mm. seuraavia: Suoranta (2005), Aittola & Suoranta (2001), (2005), Hannula (2000), Kiilakoski & Vuorikoski (2005), Tomperi & Piattoeva (2005), ks. myös Uusilahti & Fizzimmons (2013), Siljander (2002). Ks. lisää suomalaisesta keskustelusta *Kasvatus-lehden* teemanumero (2006) sekä Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä Vol. 1, 2 ja 3. Suomessa kriittisestä pedagogiikasta käydyssä keskustelussa keskiössä yhdysvaltalaisista edustajista ovat olleet erityisesti mm. Michael Apple mm. (1993), Henry Giroux mm. (1997), (2001) ja Peter McLaren mm. (1985) sekä erityisesti Paulo Freiren Sorrettujen pedagogiikka (suom. 2005). Viittauksia Torresin tuotantoon ei joitain poikkeuksia lukuun ottamatta juuri ole.
- 2 Kansalaishyveitä Torres tuo esiin teoksessa *Democracy, education and multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world* (1998). Muut mainitut teokset eivät eksplisiittisesti käsittele näitä ulottuvuuksia. Ne ovat olleet kuitenkin tarpeellisia kattavan ymmärryksen saavuttamiseksi siitä, mistä nämä käsitykset hyveistä ja demokratiasta kumpuavat. Analyysi on edellyttänyt jatkuvaa peilaamista Torresin laajempaan teoreettiseen ajatteluun.
- 3 Hegemonian käsitteen tärkeimpänä kehittäjänä pidetään Antonio Gramscia. Ihmiset oppivat Gramscin mukaan arvostamaan yleispätevyyksiä ja uskomuksia sekä poliittisia olosuhteita ja periaatteita, jotka lopulta toimivat heidän todellisten etujensa vastaisesti ja valtaa pitävien etujen mukaisesti (Brookfield 2005, 43). Torres korostaa erityisesti uusmarxilaista vastarinnan näkökulmaa. Tällöin korostuu, ettei vallassa olevien eliittien hegemoni-

nen ideologia kokonaisvaltaisesti ennalta määrää yksilöä. Vallassa oleva ideologia kohtaa aina vastustusta ja vastavuoroisen hegemonian muotoja (counter-hegemonic) siellä, missä kamppaillaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhteiskunnallisen muutoksen puolesta. (ks. myös Anyon 2011, 34–35).

- 4 Torres (1998; 1998a) käyttää käsitettä *democratic multicultural citizenship*. Tässä artikkelissa viitataan tähän silloin, kun puhutaan Torresin kansalaisuuskäsityksestä. Selkeyden vuoksi käytän myös termiä *demokraattinen kansalaisuus*. Tässä monikulttuurisuuden tarkastelu on esityksen selkiyttämiseksi sekä tilarajoitusten vuoksi jätetty vähemmälle, sillä fokus on kansalaishyveissä. Monikulttuurisuus tarkoittaa Torresin teoriassa kasvatuksellista ja koulutuksellista ”erojen” kunnioittamiselle pohjaavaa reformia sekä yhteiskunnallista ajattelusuuntausta ja affirmatiivista toimintapolitiikkaa. Moninainen identiteetti oppimisprosessina on monikulttuurisuutta koskevan ajattelun keskiössä. Torresin moninaisten identiteettien teoretisointi on rajattu tilarajoitusten vuoksi ulkopuolelle. Demokraattis-monikulttuuriseen kansalaisuuskäsitykseen sisältyvät ulottuvuudet ovat limittäisiä ja kerroksisia, jolloin joidenkin ulottuvuuksien pois rajaaminen ei ole täysin mahdollista eikä toisaalta tee oikeutta hienosyisen kansalaisuuskäsityksen kokonaisuudelle. Lisäksi postkolonialismin ja feminismin suuntaukset täydentävät Torresin kansalaisuuskäsitystä, mikä voidaan tulkita vastauksena liberalismiin diversiteettiä ja pluralismia koskeviin ongelmallisuuksiin.
- 5 Aristoteelisessa etiikassa hyve ei ole ainoastaan väline päämäärän saavuttamiseksi, vaan lisäksi nähdään, että onni itse muodostuu hyveistä. Torresin näkemys eroaa perinteisestä aristoteelisestä republikanismista, sillä Torres ei ota kantaa osallistumisen sisäiseen palkitsevuuteen. Torres ei tee viittauksia aristoteeliseen hyveperinteeseen.
- 6 Tietoisuus (*concientization*) on Torresin Freireltä omaksuma käsite. Freire on kehittänyt teorian tietoisuuden kehittymisestä kuuluisassa Sorrettujen pedagogiikassa (ks. Freire 1970). Freiren popularisoima portugalilainen käsite *conscientizacao* on kääntynyt englanninkielisessä kirjallisuudessa tietoisuudeksi tai kriittiseksi tiedostamiseksi, ks. *Education for critical consciousness* (1974). Freire käytti em. käsitettä varhaistuotannossaan, mutta luopui siitä turhan yksinkertaistavien ja väärin tulkintojen vuoksi.
- 7 Torres on analysoinut dialogista subjektia kytkien Freiren ja Habermasin teorioita dialogista ja kommunikatiivisesta toiminnan teoriasta, ks. Torres ja Morrow (2002). Kehittäessään dialogisuuden hyvettä osana kansalaisuuskäsitystä Torres (1998) mainitsee Habermasin mutta ei Freireä. Hegeliläisestä herran ja rengin dialektiikasta kumpuava freireläinen vastavuoroinen tunnistaminen (*mutual recognition*) on kuitenkin Torresin mainitsema keskeinen dialogia määrittävä tekijä, joka tekee Freiren filosofiasta olennaisen Torresin dialogisuuden hyveen ymmärtämiselle.
- 8 Torresin ajattelun taustalla olevaa dialogin käsitettä voidaan paikantaa Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta, ks. Habermas 1981. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa keskustelun tavoitteena nähdään konsensus ja ymmärryksen saavuttaminen (Burbules 2005, 194). Habermasin teoriassa kommunikaatio jo itsessään sisältää sellaisen oletuksen, jossa kansalaiset ovat motivoituneita deliberaatioon eli perustelemaan argumenttejaan pitkällisessä keskustelussa sekä avoimesti kuuntelemaan toisia. Habermasin ajattelussa kansalaisuuteen liittyykin eräänlainen deliberatiivinen kompetenssi.
- 9 Dialogi on kytkeytynyt kriittiseen pedagogiikkaan eniten Freiren vapauttavan pedagogiikan kautta, ks. mm. Sorrettujen pedagogiikka (1970/1993). Dialogi pedagogisena menetelmänä tarkoittaa vastavuoroista tilannetta, jossa opettaja ja oppilas yhdessä osallistuvat tiedon tutkimisen ja merkityksenannon prosessiin. Tällöin dialogi nähdään monologin vastakohtana, jota Freire kutsui tallettavaksi kasvatustavaksi tai autoritaariseksi ope-

tustyyliksi. Freire kritisoi koulua tallentavan kasvatuksen välineeksi, jonka avulla voidaan välittää eteenpäin ”virallista tietoa” ja samalla vieraannuttaa opiskelijat omasta koulutuksesta ja oppimisestaan (Torres 2009, 12).

- 10 Freiren työllä on ollut perustavanlaatuinen vaikutus koko kriittisen pedagogiikan filosofialle tyypillisen kritiikin, toivon ja vastarinnan diskurssin kehittelylle sekä Henry Giroux’n kehittämälle toivon politiikalle (ks. mm. Giroux 1997; 2001).
- 11 Postmoderni ja sen synnyttämä fatalismi sekä näiden jyrkkä vastustus olivat tärkeitä teemoja jo Paulo Freirelle erityisesti myöhäistuotannossa (ks. mm. 1998; 1998a, 1998b; 2004). Näiden nähdään synnyttävän pelon ja epätoivon kulttuurin (ks. mm. Giroux 1997; 2001; 2003).
- 12 Torres ei suoraa käytä termiä telos eikä tee viittauksia aristoteeliseen hyve-etiikkaan. Aristoteelisessa hyve-etiikassa puhutaan ihmisen teloksesta, jolla tarkoitetaan päämäärää eli käsitystä siitä, mihin hyveiden mukaisessa elämässä tulee tähdätä.
- 13 Torres mainitsee epistemologisen uteliaisuuden hyveen, joka asettaa opettajuudelle tiukoja eettisiä vaatimuksia. Tästä artikkelista epistemologinen uteliaisuus rajataan ulkopuolelle. Ks. Freire (1998) *Pedagogy of liberation*.
- 14 Sellainen yhteisö tai ryhmä, joka hakee muutosta kulttuurisen toiminnan valta-suhteisiin, eettisiin arvoihin, tieteesen tai tuotannon toimintaan, voidaan määritellä ns. uusiksi yhteiskunnallisiksi liikkeiksi tai valtiohallinnosta riippumattomiksi ja voittoa tavoittelemattomiksi organisaatioiksi. (Torres 1998, 127.)
- 15 Valta on kriittisissä koulutuksen teoretisoinneissa nähty tiiviisti linkittyneenä tietoon erityisesti Applen (mm. 1993) työn pohjalta.

Kirjallisuus

- Aittola, Tapio & Juha Suoranta (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Tapio Aittola & Juha Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, Pertti (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Vastapaino.
- Allman, Paula (1999/2001). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Critical studies in education and culture series. Henry A. Giroux (toim.) Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Anyon, Jean. (2011). *Marx and Education*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Beckett, Kelvin. S. (2013). Paulo Freire and the Concept of Education. *Educational philosophy and theory*, 45 (1), 49–62.
- Burbules, Nicholas. C. (2005). Dialogue and Critical Pedagogy. Teoksessa Iian Gur-Ze’ev (toim.) *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Towards a New Critical Language in Education*. Studies in education. University of Haifa, 193–207.
- Burbules, Nicholas C. & Carlos A. Torres (2000). Globalization and Education: an introduction. Teoksessa Nicholas C. Burbules, Carlos A. Torres. (toim) *Globalization and Education*. New York: Routledge, 1–26.
- Burbules, Nicholas. C. & Rupert, Berk. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Rela-

- tions, Differences and Limits. Teoksessa Thomas S. Popkewitz & Lynn Fendler (toim.) *Critical Theories in Education*. New York: Routledge, 45–66.
- Callan, Eamonn (1997). *Creating Citizens – Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon press.
- Cho, Seehwa (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (3), 310–325.
- Darder, Antonia & Martha. P. Baltodano & Rodolfo Torres (2009). Critical Pedagogy: an Introduction. Teoksessa Antonia Darder & Martha P. Baltodano & Rodolfo Torres (toim.) *Critical Pedagogy Reader*. New York Routledge, 1–23.
- Denzin, Norman K. (2007). The Politics and Ethic of Performance Pedagogy: Toward a Pedagogy of Hope. Teoksessa Peter McLaren & Joe Kincheloe (toim.) *Critical Pedagogy: Where are we Now?* New York: Peter Lang. 127–143.
- Duarte, Eduardo (2006). Critical Pedagogy and the Praxis of Wordly Philosophy. Review article. *Journal of Philosophy of education*, 40 (1), 105–114.
- Farahmandpur, Ramin (2009). A Critical Pedagogy of Hope in Times of Despair. Teoksessa Sheila L. Macrine (toim.) *Critical Pedagogy in Uncertain Times*. New York: Palgrave Macmillan, 97–117.
- Fischman, Gustavo E. (2009). Afterword. Teoksessa Sheila L. Macrine (toim.) *Critical Pedagogy in Uncertain Times*. New York: Palgrave Macmillan, 207–216.
- FizSimmons, Robert & Uusilahti, Satu. (2013). Critical Revolutionary Pedagogy Spiced by Pedagogical Love. *The journal of critical education policy studies*, 11 (3), 230–243.
- Freire, Paulo (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin books.
- Freire, Paulo (1995). Learning to read the World – Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. Teoksessa Carlos A. Torres (toim.) *Education and Social Change in America*. Somerville: James Nicholas Publishers, 175–183.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo (1998a). *Politics and Education*. Los Angeles: UCLA Latin American Center publications.
- Freire, Paulo (1998b). *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowan & Littlefield publishers inc.
- Freire, Paulo (1998c / 2000). *The Paulo Freire Reader*. Ana Maria Freire & Donald Macedo (toim.) New York: Continuum.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogy of Indignation*. London: Paradigm publishers.
- Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Greene, Maxine (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, Maxine (2000). Imagining Futures: the Public School and Possibility. *Curriculum studies*, 32 (2), 267–280.
- Greene, Maxine (2009). Teaching as Possibility: A Light in Dark Times. Teoksessa Sheila L. Macrine (toim.) *Critical pedagogy in Uncertain Times*. New York: Palgrave Macmillan, 137–150.
- Giroux, Henry A. (2003). *The Abandoned Generation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, Henry A. (2001). *Public Spaces, Private lives: Beyond the Culture of Cynism*. New York: Rowan & Littlefield.

- Giroux, Henry A. (2001a). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin and Garvey.
- Giroux, Henry A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope – Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview press.
- Habermas, Jurgen (1987 alkup. 1981). *The Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Hannula, Aino (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia, 167.
- Hurthouse, Rosalind (2006). Are Virtues the proper Starting Point for Morality? Teoksessa James Dreier (toim.) *Contemporary Debates in Moral Theory*. Oxford: Blackwell, 97–112.
- Holma, Katariina (2013). Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *Niin & näin*, No. 3. 97–103.
- Hyytinen, Heidi (2011). Biggsin linjakkaan opetuksen perusteista. Teoksessa Katariina Holma & Kaisu Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla – metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 94–107.
- Isin, Engin F. & Bryan S. Turner S. (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. An introduction. London: Sage.
- Jussila, Juhani & Kaisu Montonen & Kari Nurmi (1992). Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Terttu Göhn & Juhani Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Kellner, Douglas (2005). Toward a Critical theory of Education. Teoksessa Iian Gur-Ze'ev (toim.) *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Towards a New Critical Language in Education*. Studies in education. University of Haifa, 49–69.
- Kiilakoski, Tommi & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (2005). Teoksessa Tommi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 1–28.
- Kymlica, Will (2001). *Politics in the Vernacular – Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford university press.
- Kymlica, Will (2002). *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: University press.
- Rautins, Cara & Awad Ibrahim (2011). Wide-awakeness: Toward a Critical Pedagogy of Imagination, Humanism, Agency, and Becoming. *International journal of critical pedagogy*, 3 (3), 24–36.
- Mayo, Peter (2004). *Liberatin Praxis – Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*. Critical studies in education and Culture series. Giroux, H. (toim.) London: Praeger.
- McIntyre, Alasdair (2004). *Hyveiden jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus
- McLaren, Peter & Nathalia E. Jaramillo (2009). Critical Pedagogy, Latino/a Education, and the Politics of Class Struggle. Teoksessa Sheila L. Macrine (toim.) *Critical pedagogy in Uncertain Times*. New York: Palgrave Mcmillan, 55–78.
- Mittleman, Alan (2009). *Hope in a Democratic Age: Philosophy, Religion, and Political theory*. Oxford: University press.
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Taloukasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nussbaum, Martha C. (2009). Education for Profit, Education for Freedom. *Liberal Education*, 95 (3), 6–12.
- Suoranta, Juha (2005). *Radikaali kasvatusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiainen, Katariina (2013). Kansalaisuuskäsityksen rakentuminen Carlos Alberto Torresin

- kriittisessä kasvatuksen teoriassa. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustiede. Käyttätymistieteidenlaitos. Helsingin yliopisto.
- Tomperi, Tuukka & Nelli Piatteneva (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Tommi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustiede? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Torres, Carlos A. (1995). The State and Education Revisited: Or Why Educational Research Should Think Politically About Education. *AERA, Review of research in education* 21, 255–331.
- Torres, Carlos A. (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism – Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowan & Littlefield.
- Torres, Carlos A. (1998a). Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. *Comparative Education Review*, 42(4), 421–447.
- Torres, Carlos A. (1998b). *Dialogues with Critical Educators*. New York: Routledge.
- Torres, Carlos A. (1999). Critical Theory and Political Sociology of Education: Arguments. Teoksessa Thomas Popkewitz & Lynn Fendler (toim.) *Critical Theories in Education – Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge, 87–116.
- Torres, Carlos A. (2002) The State, Privatization and Educational Policy: a Critique of Neoliberalism in Latin America and some Ethical and Political Implications. *Comparative Education*, 38 (4), 365–385.
- Torres, Carlos A. (2009a) *Education and Neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- Torres, Carlos A. (2009b). *Globalizations and Education. Collected essays on Class, Race, Gender and the State*. New York: Teachers College Press.
- Torres, Carlos A. (2013a) *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Torres, Carlos A. (2013b). *The Sacred Adventures of Order: Globalization, Education and Transformative Social Justice Learning*. Estudos: RBEP.
- Torres, Carlos A. & Moacir Gadotti (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40 (6), 1255–1267. Institute of social studies. Oxford: Blackwell Publishing.
- Torres, Carlos A. & Raymond A. Morrow (2000). The State, Globalization, and Educational Policy. Teoksessa Nicholas Burbules & Carlos A. Torres (toim.) *Globalization and Education. Critical perspectives*. New York: Routledge, 27–56.
- Torres, Carlos A. & Raymond A. Morrow (2002). *Reading Freire and Habermas – Critical Pedagogy and Transformative Social Justice Learning*. New York: Teachers College press.
- Torres, Carlos A. & Raymond A. Morrow (2003). The State, Social Movements and Educational Reform. Teoksessa Robert F. Arnove & Carlos A. Torres (toim.) *Comparative Education – The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowan & Littlefield publishers inc, 92–114.
- Vuorikoski, Marjo & Tommi Kiilakoski (2005) Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tommi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustiede? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Webb, Darren. (2010) Paulo Freire and the Need for a kind of Education in Hope. *Cambridge journal of education in hope*, 40 (4), 327–339.