INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT

Lisensiaattityö
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto

7.4. AD 1997
Rauno Huttunen
“Anch’io sono tutore enkä mikään ylimoudin puhe- ja palkkarenki - loppukoon alaikäinen viattomuus. Amen!”

Johann Georg Hamann

“Ennen uskoin järjen voittoon
oli tapanani lukea filosofiaa aamunkoittoon

Kunnes vastaan tuli kas
sulkapallokuningas

Se mulle sano
se on liha joka puhuu
ja se meidät yhdistää

Must’on tullu urheiluhullu ::”

Eppu Normaali
SISÄLLYS

JOHDANTO ........................................................................................................ 6

1. INDOKRINAATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKRINAATION DILEMMA ....................................................................................................... 10
  1.1. Modernisatioprosessi nykyisen indoktrinaation käsitteen edellytyksen kasvatusfilosofiassa ......................................................... 15
  1.2. Indoktrinaation käsitteen synty pragmatistisessa ja analyytisessä kasvatusfilosofiassa ................................................................. 16
  1.3. Indoktrinaation dilemman synty ....................................................................................................................... 17
  1.3.1. Opetusmetodi indoktrinaation kriteerinä .................................................................................................................. 20
  1.3.2. Opetussisältö indoktrinaation kriteerinä .................................................................................................................. 25
  1.3.4. Opetuksen intentio indoktrinaation kriteerinä ........................................................................................................ 27
  1.4. Rationaalisuus-teorian vaatimus indoktrinaation määrittelyssä, osa I ................................................................................... 29
  1.4.1. Länsimaisen tieteen rationaalisuus indoktrinaatio-kritiikin ihanteena .................................................................................. 29
  1.4.2. Tieteeseen kytkemätön rationaalisuus indoktrinaation määrittelyssä ............................................................................... 39
  1.3. Indoktrinaation traditionalisesta teoriasta kohti indoktrinaation kriittistä teoriaa .......................................................... 41

2. KRIITTINEN TEORIA .......................................................................................... 43
  2.1. Varhainen kriittinen teoria ........................................................................................................ 43
  2.1.1. Frankfurtin koulun synty ja kriittisen teorian synty ..................................................................................... 43
  2.1.2. Horkheimerin ja Marcusen perustus kriittiselle teorialle ............................................................................... 44
  2.1.3. Frankfurtin koulun tutkimusotteet .................................................................................................................. 48
  2.1.4. Valistuksen dialektiikka ............................................................................................................. 51
  2.1.5. Maisema taistelun jälkeen ......................................................................................................................... 54
  2.2. Habermasin kriittinen teoria ............................................................................................................. 56
  2.2.1. Kommunikatiivisen toiminnan teoria ....................................................................................................... 58
  2.2.1.1. Puheaktiivien ja toiminnan ideaalityypit ................................................................................................. 58
  2.2.1.2. Kommunikatiivinen rationaalisuus ja länsimainen rationalisoituminen ......................................................... 64
  2.2.1.3. Elämismaailman ja systeemin erkaantuminen .................................................................................. 68
  2.2.1.4. Elämismaailma ................................................................................................................................. 70
  2.2.1.5. Systeemi ja sen tunkeutuminen elämismaailmaan .................................................................................. 75
  2.2.1.5. Kriittikheiä Habermasin elämismaailma-systeemi -jaottelua kohtaan .................................................. 79
  2.2.2. Diskurssietiikka ............................................................................................................................. 81
3. KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN THEORIA JA INDOKRINAATION
ONGELMA .............................................................................. 90
3.1. Kasvatustieteen kriittisiä teorioita .................................. 90
3.2. Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria ......................... 92
3.3. Youngin kriittinen teoria opetuksessa .......................... 96
3.4. Mezirowin kriittinen itsereflektio aikuisopetuksessa ...... 100

4. INDOKRINAATION KRIITTISEN THEORIAN SUUNTAVIIVAT ........ 106
4.1. Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II .......................................................... 106
4.2. Yliopisto ja elämismaailman uusintaminen .................... 108
4.3. Uudet indoktrinoivan opetuksen kriteerit ....................... 110
4.3.1. Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri .......... 110
4.3.2. Reflektiivisyyden sisältö-ja seuraus-kriteerit ............ 111

5. ASIANTUNTIJAKOULUTUS JA INDOKRINAATIO-KRITIIKKI ........... 114
5.1. Modernisaatio professionalisoitumisena ja spesialisointuminen indoktrinaationa ............................................ 114
5.2. Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongELMA 116

6. OPETUKSEN JA OPPIMISEN DIALOGISUU .. ............................ 120
6.1. Buberin minä-sinä-dialogiikka ...................................... 121
6.2. Romaanin dialogisuus Bahtinilla .................................. 122
6.3. Dialogisuus Gadamerilla .............................................. 124
6.3.1. Pelin ontologia vihjeenä dialogin tapahtumisen hahmottamisessa ................................................................. 125
6.3.2. Hermeneuttimen kokemus ......................................... 126
6.3.3. Suhde perinteeseen Minä-Sinä -suhteena .................... 127
6.4. Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa ..... 129
6.5. Dialogi, moderni ja toiseus .......................................... 130
6.7. Dialogipelin säännöt ...................................................... 132
6.8. Epädialogisia suhteita opetuksessa .............................. 133

7. YLIOPISTON PERIAATE, FILOSOFIAN OPETUS JA INDOKRINAATION
ONGELMA .............................................................................. 135
7.1. Yliopiston periaatteet asettamisen vaatimuksesta - alustavia huomioit.. 135
7.2. Indoktrinaation ongelmia ja filosofian opetus - alustavia huomioita 139

PÄÄTÄNTÖ ........................................................................... 142

ABSTRAKTI ....................................................................... 144

ABSTRACT ....................................................................... 145
INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT

JOHDANTO


jossain määrin omaa vapaata harkintakykyä ja suotuisissa olosuhteissa ovat kommunika-

tiivisesti kykeneviä esittämään mahdollisen oman eriävän näkökulmansa opetettavasta

asiasta. Nämä ollen voin konstruoida ankarimmat mahdolliset indoktrinoivan opetuksen

kriteerit. Indokrinaation ongelma on erittäin tärkeä kasvatusfilosofinen tutkimuskohde

niin teoreettisella kuin käytännölliselläkin tasolla.

Virikkeenä tutkimukselleni ovat olleet muun muassa omakohtaiset kokemukset indok-

trinoivasta opetuksesta sekä Suomessa että entisessä DDR:ssä. Suomessa on käyty

tiellellistä keskustelua indokrinaatiosta suhteellisen vähän. Pidän elintärkeää suomalaisen

koulutuspolitiikan ja opiskelijoiden mielipiteen vapauden kannalta, että indokrinaation

ongelma nostetaan suomalaiseen tieteelliseen diskurssiin. Se, että indokrinaation

ongelma tiedostetaan opetuksen suunnittelussa edes jollain tasolla, parantaa opetuksen

laatua. Kun asiaa tarkemmin, voidaan joutua tähän indokrinaation dilemmasta, mikä

seikka jo sinänsä on osoitus indokrinaatiota koskevan reflektion kehittyneestä asteesta.

Minun väitteeni kuitenkin on, että yli puolivuosisataa kestäneessä indokrinaation

kriteereitä koskevassa keskustelussa ei ole kehitetty käsitteellisesti tyyydyttävää ja

käytännölliseltä kannalta toimivaa indokrinaation käsitettä. Luvussa yksi käsitteinen tätä

indokrinaatio-keskustelua ja arvioin siinä esitettyjen indokrinaation kriteereiden

hyödyllisyyttä.

Väheksymättä pragmatistisen ja analyyyttisen kasvatusfilosofian piirissä harjoitettua

indokrinaatio-keskustelua, tulen siihen johtopäätökkeen, että siinä esiin tulleet indok-

trinoivan opetuksen kriteerit eivät ole tyyydyttäviä esitetystä muodossaan. Yksi syy tähän

on näiden kriteereiden taustalla olevan rationaalisuuden käsitteen rajoittuneisuus. On

ajateltu esimerkiksi, että on olennaista tietty rationaalisten opetusmenetelmien joukko,

joiden käyttö sulkee pois indokrinaation vaaraa. On myös esitetty, että opetussisällön

rationaalisuuden varmistaminen eliminoi indokrinaation. Lisäksi rationaalisuuden

käsitettä on käytetty opetuksen lopputulosta arvioidessaan siinä, että jos opetuksen seurauksena

on rationaalinen persoono eikä epärationaalinen indoktrinoitu persoona, opetusta ei

pidetä indoktrinoivana. Kaikkisessa näissä on takana sellainen rationaalisuuden käsitys,

jonka mukaan luonnontiede ja luonnontieteellinen ajattelu ovat paras mita rationaalisuud-

delle. Kapaleessa 1.4.1. käsitteilen sitä, onko käsitteistä toiseen siirtyminen luonnontie-

teissä rationaalista eli voidaanko luonnontieteellistä ajattelua pitää esimerkkillisenä sen

kysymyksen suhteen, milloin on rationaalista vaihtaa näkökantaa tai käsitettä. Tämä

nimenomainen kysymys on ratkaiseva seikka indokrinaation seurauks-kriteerissä.

Uskon löytävänä uutta verta käyttyyn indokrinaatio-keskusteluun kriittisestä teoriasta -

sekä varhaisemmasta kriittisestä teoriasta että Habermasin kriittisen teorian rekonstruk-

tiosta. Se mitä Max Horkheimer ohjelmallisessa artikkelissaan Traditionaalinen ja


Indoktrinaation ongelman tiedostaminen akateemisessa opetuksessa on erityisen tärkeää asiantuntijakoulutuksen osalta. Ensinnäkin indoktrinoiva asiantuntijakoulutus voi aiheuttaa siirtovaikutuksena sen, että professionaalisen praktikan asiakkaat asettuvat samantapaisina objekteina kuin opiskelijat asiantuntija koulutuksessa. Esimerkiksi autoritätiivisesta ja indoktrinoivasta sosiaalityön opettamisesta voi seurata sosiaalityötä, jossa asiakkaat asetetaan vain sosiaaliteknologisten menetelmien kohteeksi luonn
objektien tavoin. Toiseksi modernin asiantuntijan kompetenssi modernina aikana koostuu sellaisista osatekijöistä, joiden syntymistä ei voida edesauttaa indoktrinoivalla asiantuntijakoulutuksella. Tarkastelen indoktrinaation ongelmaa asiantuntijakoulutuksessa kehittämieni indoktrinaation kriteereiden pohjalta luvussa viisi.

1. INDOKTRAINAATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKTRAINAATION DILEMMA

1.1. Modernisaatioprosessi nykyisen indoktrinaation käsitteen edellytyksenä


Aristoteles puolestaan piti lapsia lähinä pieninä paholaisina, joiden toimintaa ohjaa vain haluava sielun osa. Kasvatuksen avulla uudelle sukupolvelle saadaan kehitettyä kansalaisille kuuluvaa phronesis (käytännöllinen järki), joka sublimoi impulsiiviset halut polikesen (kaupunkiyhteisö) kannalta funktionaalisiksi luonteenhyveiksi tai hyvää elämää edistäviksi toimintavalmiuksiksi3. Argumentit ja opetus eivät tehona halusieluun ennen kuin sielu on jo pakoon perustuvin menetelmin totutettu (ts. indoktrinoitu) iloitsemaan ja vihaamaan halutulla tavalla (EN X, 9, 1179b24-31).

---

1 Termi doktriini on johdettu latinan docere sanasta, joka tarkoittaa opettamista.
2 Menon dialogissa Platon antaa hedelmällisemmän kuvaoksen opetuksen käytännöstä, mutta sekin on altis indoktrinaatio-kritiikille. Platonin sokraattista dialogeista voidaan kyllä löytyä aineksia dialogiselle opetusfilosofialle, jolla voidaan hahmottaa indoktrinaatiosta vapaan opetuksen ihannetta.
3 Kaikissa valtioissa kansalainen ei välttämättä tarvitse käytännöllistä järkeä, riittää kun hän osaa vain toella, mutta "hyvän kansalaisen on opittava kykenemäksi hallitsemaan ja olemaan hallittuna" (Pol. III, 4, 1277b14-15)

On olemassa myös elämismailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyviä seikoja, jotka mahdollistivat sen, että indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelmasi moderniassa yhteiskunnassa. Länsimaita syvältä juuraisut modernisaatio-prosessi on tarkoittanut muunmuassa elämismailmojen pluralisoitumista, yksilöllistymistä, avoimemman ja reflektiivisemmän identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1977, 63-77), maailmankuvien sekulärisoitumista sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriyttymistä (Habermas 1979, 171-2).

Sekä Marx että Durkheim kiinnittivät huomion varsinaisen yksilöllisyyden syntymiseen modernin yhteiskunnan myötä. Marxin mukaan vaihtoarvojen tuottamiseen pohjautuvaa kapitalistinen yhteiskunta on tuottanut vieraantumisen lisäksi myös monipuolisen yksilöllisyyden. "Se kykyjen kehityksen aste ja universalisuu, 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 yleisyden ja kaikinpuolisuuden" (Marx 1986, 109). Yhteiskunnalliset suhteet ovat kehitymmättömän vaihdon ja rahajärjestelmän vallitessa luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Ihmiset asettuivat suhteisiin toistensa kanssa rajoituneina yksilöinä "vain tässä tai tuossa määritteleydessä, feodaaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn

1 "Alaikäisyyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta" (Kant 1990, 77). Indoktrinaatio voidaan määritellä oppilaan tarkoitukselliseksi alaikäisenä pitämisiksi. Indoktrinoiva opetus ei vapauta oppilasta käyttämään omaa järkeään ilman opettajan tai jonkun muun auktoriteetin johdatusta.
kuuluvinä jne" (110). Kapitalismi puolestaan pitkälle kehittyneenä vaihtoyhteiskuntana rikkoo henkilökohtaiset riippuvuussuhteet.


Modernissa yhteiskunnassa elämän eri osa-alueet erkaantuvat toisistaan ja näiden eri maailmojen merkityskokonaisuuudet ovat toisistaan poikkeavia ja jopa ristiriidassa keskenään. Peruseriytyminen tapahtuu kun yksityissfääri erkaantuu julkisuuden sfääristä (63). Ihmisten elämismailmat eriyttävät myös toisistaan. Eivät ainoastaan eri sukupolvi-
en elämismaailmat ole erilaisia vaan myös samaa sukupolvea edustavat yksilöt kasvavat ja sosiaalistuvat yhteiskuntaan erilaisten merkityksellisten kokemusten¹ muokkaaminia.

Modernissa yhteiskunnassa ihminen päivittäin vaihtaa maailmasta toiseen. Tässä modernissa tilanteessa yksilöt pyrkivät ylläpitämään omaa yksityistä ”kotimaailmaansa”, joka palvelee merkityksellisenä keskuksena yksilön yhteiskunnallisessa elämässä (64). Berger, Berger & Kellnerin mukaan tämän kotimaailman ylläpito on epävarmaa ja hazardimaisia. Elämismaailma on kadottamassa keskuksensa ja mieli on joutu massan kodittomaksi².

Elämismaailmojen pluralisointuminen on mahdollistanut avoinaen identiteetin, joka puolestaan mahdollistaa elämänuran (life plans) suunnittelun. Modernissa yhteiskunnassa elämänurien suunnittelu tulee ensisijaiseen identiteetin lähde ja se on myös identiteetin ja itseyyden ”suunnitelma” (70-71). Monien seikkojen takia elämänura on avoin (open ended) ja epävarma sekä jatkuvan uudelleenarvioinnin kohteena.


Maailmankatsomusten privatisointuminen on osa sitä prosessia, jota Jürgen Habermas kutsuu maailmankuvien rationalisointumiseksi. Maailmankuvien rationalisointumisella Habermas ei tarkoita sitä, että maailmankuvat olisivat tulleet paremmiksi tai järkevimmiksi niiden "tutuussisällön" kasvamisen mielessä, vaan tämä rationalisointuminen liittyy Max Weberin teoriaan länsimaisesta rationalisaatiosta. Weberin mukaan länsimainen rationalisaatio ilmenee maailmankuvien tasolla siten, että maailmasta katoaa lumo, taika. Nykyihminen ei usko taikavoimiin, joilla voitaisiin hallita henkiä, vaan hän luottaa

¹ Kokemukset, jotka ovat ratkaisevia identiteetin muodostumiselle.


³ Suomessa kirkko ei ole samalla tavalla virallisesti irrotettu valtiosta ja koulusta kuin muualla länsimaisissa, mutta valtio ja koululaitos ovat kyllä muuten samalla tavalla sekularisointuneet.
tekniisiä välineisiin (Weber 1987, 28). Habermas yhdistää Weberin ajatukseen lumouksen haihtumiseen maailmojen (maailmankuvien) desentralisoitumisen sekä Kohlbergin idean moraalisen kehityksen tasoista.


<table>
<thead>
<tr>
<th>ULKOINEN MAAILMA</th>
<th>PERUSASENNOITUMINEN</th>
<th>PÄTEVYYSVAATIMUS</th>
<th>PÄÄMÄÄRÄ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>objektivoiva</td>
<td>totuus</td>
<td>tosiasioiden esittäminen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SISÄINEN MAAILMA</td>
<td>ekspressiivinen</td>
<td>autenttisuus</td>
<td>itsensä ilmaisemia</td>
</tr>
<tr>
<td>normisidonnainen</td>
<td>oikeudellisuus</td>
<td>vaateiden esittäminen</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Modernin maailma-käsitteen osa-alueet ja niihin liittyvät asennoitumiset ja pätevyysvaatimukset Habermasin mukaan.


Seuraten Kohlbergin teoriaa yksilön moraalikehityksen vaiheista Habermas jakaa yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden tasot prekonventionaaliseen, konventionaa-

Heimoyhteiskunnassa ja traditionaalisessa yhteiskunnassa ei voitu käsitteelliselläkään tasolla erottaa indoktrinaatiota ja opetusta toisiastaan, koska maailmakäsitys oli niin eriyhmätön, että esimerkiksi moraalisia normeja ei ollut mahdollista nostaa praktiseen diskurssiin kriittisen arvioinnin kohteeksi. Ei myöskään ollut erityneitä identiteettejä, jotka olisivat voineet harjoittaa tätä kriittistä keskustelua huomioonottaa eri maailmankatsomuksien näkökulmat. James McClellan on pannut merkille sen, että kulttuurissa, joka ei tunnista muita uskomusjärjestelmiä kuin omansa (esimerkiksi heimoyhteiskunnan monoliittinen ja differentioitumaton maailmankuva), ei voi olla indoktrinaation käsitettä (McClellan 1976, 143).

1.2. Indoktrinaation käsitteen synty pragmatistisessa ja analyyttisessä kasvatusfilosofoissa

Valistusajattelijoiden ihanteet demokraatiasta sekä yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta esiintyvät erittäin voimakkaina vuosisadan vaiheen USA:ssa, jossa poliittista julkisuutta eivät rasittaneet sääty-yhteiskunnan ja aristokratian perinteet. 1890-luvulla amerikkalaisen kasvatustieteeseen uudistajat Francis Wayland Parker ja John Dewey

---

1 Ne esiintyvät julkisessa keskustelussa, mutta on eri asia, miten ne käytännössä toteutuvat. Esimerkiksi afroamerikkalaisten toisiasiallinen ääniokius (naisilla ei ollut ääniokieutta ja heidän rajoitetut mahdollisuudet koulutukseen niin kuin muuallakin) tai lehdistön vapaus on vaihdellut suuresti eri osavaltioissa.


1.3. Indoktrinaation dilemmien synty

Indoktrinaation ongelma on erikoistunut kasvatusfilosofin Ivan Snook jakaamalla indoktrinaation määrittelyyn tarkoitetut kriteerit (i) metodi-kriteeriin, (ii) sisältö-kriteeriin, (iii) vaikutuskriteeriin sekä (iv) intentio-kriteeriin (Snook 1972, 16-67):

(i) Amerikkalaisessa keskustelussa erityisesti Deweyn vaikutuksesta on pyritty liittämään indoktrinaatio tietyälaiseen opetusmenetelmään. Tämän epäilyttävän opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä: a) opetus on autoritaarista, b) opetussisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksi jonkinlaista uhkaa ja d) vapaav keskustelul kielletään. Monesti näitä seikat on lyhennetty "epärationaaliseksi opetusmenetelmäksi". Metodikriteerissä metodi voidaan myös käsitellä yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi (Puolimatka 1995, 153).


(iv) Ensimmäinen **intentio-kriteerin** käyttäjä oli jo mainittu Kilpatrick. Hän ei kiellä tahattoman indokrinaation mahdollisuutta, mutta pitää intentioa kielteisessä merkityksessä käytetyn indokrinaation käsitteen tärkeimpiä kriteerinä (Snook 1972, 41). Whiten mukaan opettaja on indokrinoija, jos hänen intentiona on saada oppilas uskomaan P:hen (P=väite, uskomus, doktriini ja niin edelleen) sellaisella tavalla, jossa mikään ei horjuta tätä uskomusta (White 1973, 179).

1.3.1. **Opetusmetodi indokrinaation kriteerinä**


---

1 Puolimatkhan **määritellyssä** metodikriteerin "merkitys b".

2 *Rationaalisuuden käsittetä ja indokrinaation ongelma käsittelen tarkemmin kappaleessa 2.3.*

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 hahmotelemassani indoktrinaation kriittisessä teoriassa tällä periaatteellisemmalla metodi-näkökulmalla on hyvin tärkeä asema.

Jo Kilpatrick käsitteli opetusta periaatteellisesta arvo-orientaation näkökulmasta. Hänen mielestä opettajat usein kantavat enemmän huolta opetettavasta asiasta ja omasta esintynmisesätään kuin oppilaasta inhimillisenä persoonana. Opettamisessa on Kilpatrickin mukaan kysymys oppilaan persoonan tosi kunniottamisesta. Sen sijaan indoktrinaatioissa loukataan räikeällä tavalla oppilaan persoonaa; seurauksena on pahimmillaan sisäinen orjuus (inner slavery), jossa yksilöllä ei ole edes halua kampalla vapautensa puolesta: "Kasvatus, josta on tähän asti keskusteltu, on kasvatusta, joka on suunniteltu vapauttamaan oppijan koko persoonallisuus täyteen elämään, kaikkien omien voimavarojen parhaaseen ja itsenäisimpiään käyttöön, oman päämäärän kontrolliin. Vain tätä pidämme persoonan tosi kunniottamisena... auttaa yksilöä täyteen voimavarojen käyttöön, täyteen älylliseen ja vastuulliseen itse-ohjautuvuuteen ja tehokkuuteen, on samaa kuin antaa suurin mahdollinen kunnioiden oppijan persoonallisuudelle" (Kilpatrick 1972, 47).

Kilpatrick liittää persoonan kunniottamisen myös demokratian vaatimuksen. Demokratioan ja persoonan kunniottamisen takia indoktrinaatio opetusmenetelmänä täytyy ehdottomasti hylätä. Hän torjuu yrtkäistä vaatimuksen itse demokratiaan indoktrinoimisesta (esimerkiksi Pittinger 1941). "Indoktrinaoida demokratiaa' on sekä ristiriitaisesti käsitteessä että sen saman demokratian kielästä miitä yritetään opettaa" (Kilpatrick 1972, 52).

Se mitä McClellan kutsuu indoktrinaation kontrolli-kriteeriksi, kuuluu nähdäkseni tähän metodi-kriteeriin, jossa metodi ymmärtetään yleisellä tasolla arvo-orientaationa (merkitys a)\(^1\). Kysymys on siitä, että opettajia tai luennoitsijaa osana yhteiskunnallisia valtasuhteita käyttää väärin auktoriteettiasemaansa kontrolloidakseen oppilaan ajattelu ja käyttäytymistä; palkinnoin ja rangaistuksin opettaja saa oppilaan omaksumaan X:n (sisällön, jonka opettaja haluaa indoktrinooida 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 häntä on opetustilanteessa tehty. Esimerkkeinä McClellan käyttää

\(^1\) McClellan on tehnyt kontrollista oman kriteerinsä, koska hän käyttää metodikriteeria merkityksessä b.
katolisia kouluja sekä marxismi-leninizmiin perustuvaa opetusta Neuvostoliitossa (McClellan 1976, 142).

McClellan on tuonut tärkeän ja analyyytisessä kasvatusfilosofiassa harvinaisen yhteiskunnallisten valtasuhteiden näkökulman induktrinaatio-keskusteluun. Sen sijaan hänen ratkaisunsa induktrinoivien metodien ja kontrollin ehkäisemiseksi opetuksessa analyyytisen filosofian asenteen mukaisesti unohtaa tämän yhteiskunnallisen ulottuvuuden. McClellanin perusteesi on, että niin sanottu opetuksen ehto 'P' (pellucidity) eliminoi induktrinoivien metodien ja kontrollin käytön (148). P:n hän määrittelee seuraavasti:

P: A luennoi _(*)_:ä B:lle -->
Pii: B haluaa tietää (ta ymmärtää tai kunnioittaa) _(*)_:n.
P1ii: B uskoo, että A tietää molemmat
   (a) Mitä B:n täytyy tehdä tai läpikäydä tunteakseen (ta ...) _(*)_:en, ja
   (b) Että B haluaa tietää _(*)_:en.
P1iii: B uskoo, että A on X:äämässä Y:stä 1 B:lle intentiolla auttaa B:stä tulemaan tietämään (ta ...) _(*)_.
P1iv: B seuraa Y:tä, jota A on X:äämässä, koska P1ii.
P1v: B uskoo, että A tietää, että (P1ii & P1iv).
P2i: A uskoo, että B haluaa tietää (ta ymmärtää tai kunnioittaa) _(*)_.
P2ii: A uskoo, että Y:n X:äminen B:lle auttaa B:stä tulemaan tietämään (ta ...) _(*)_.
P2iii: A X:ää Y:tä B:lle intentiolla auttaa B:stä tulemaan tietämään (ta ...) _(*)_.
P2iv: A uskoo, että (P1ii & P1iv).

Tämä P-ehto itse asiassa palauttaa induktrinoivien metodien ja kontrollin torjunnan intentio-kriteeriin, jossa opettajan (A) intentiot ovat vilpittömiä eikä hän käytä väärin oppilaan luottamusta. Mutta McClellanin muotoilema intentio-kriteeriikään (P-ehto) ei sulje pois rakenteellisista tekijöistä johtuvaa induktrinaatiota. Voidaan esimerkiksi ajatella, että koulutusinstitutio toteuttaa joitain julki- tai piilofunktioita (piilop-opperus-suunnitelma), jotka voidaan altistaa induktrinaatiokriitikille tai jotka eivät olisi puolustettavissa avoimessa ja tasaveroisessa diskurssissa. Uskon, että sekä katolisen koulun opettaja että marxismi-leninizmin sisäistäyt opettaja pystyisivät puolustautumaan sellaisia induktrinaatio-syytöksiä vastaan, jotka perustuvat McClellanin määrittelemään P-ehtoon.

1 McClellan on ennen tätä määritellyt X:äämisen ja Y:n seuraavasti: "X:ääminen" on muuttuja jonkun näyttämiselle-ja-kertomiselle... joku niiden yhdistelmä mikä A:n täytyy performoida luennoideoissaan, ja Y on jokin tehty, näyttely, sanottu tai kerrottu". John A ustin terminologian käännettynä Y on puheaktin lokutiivinen osa ja X:ääminen on puheaktin illokutiivinen osa.
1. INDOKTRAINATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKTRAINATION DILEMMA

1.1. Modernisaatioprosessi nykyisen indoktraination käsitteen edellytyksenä


Aristoteles puolestaan piti lapsia lähinnä pieninä paholaisina, joiden toimintaa ohjaa vain haluava sielun osa. Kasvatuksen avulla uudelle sukupolvelle saadaan kehitettyä kansalaisille kuuluvaa *phronesis* (käytännöllinen järki), joka sublimoi impulsiiviset halut *poliksen* (kaupunkiyhteisö) kannalta funktionaalisiksi luonteenhyviksi tai hyvävää elämää edistäviksi toimintavalmiuksiksi. Argumentit ja opetus eivät tehoa halusieluun ennen kuin sielu on jo pakko perustuvin menetelmin totutettu (ts. indoktrinoitu) iloitsemaan ja vihaamaan halutulla tavalla (EN X, 9, 1179b24-31).

1 Termi doktriini on johdettu latinan *docere* sanasta, joka tarkoittaa opettamista.

2 Menon dialogissa Platon antaa hedelmällisemmän kuvaoksen opetuksen käytännöstä, mutta sekin on altis indoktraatio-kritikille. Platonin sokraattista dialogeista voidaan kyllä löytää aineksia dialogiselle opetusfilosofialle, jolla voidaan hahmottaa indoktraatiosta vapaan opetuksen ihannetta.

3 Käikissä valtioissa kansalaisen ei välttämättä tarvitse käytännöllistä järkeä, riittää kun hän osaa vain totella, mutta "hyvän kansalaisen on opittava kykenväksi hallitsemaan ja olemaan hallittuna" (Pol. III, 4, 1277b14-15)

On olemassa myös elämismailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyviä seikoja, jotka mahdollistivat sen, että indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma moderniin yhteiskunnassa. Länsimaita syvältä juuraissut modernisaatio-prosessi on tarkoitanut muunmuassa elämismailmojen pluralisoitumista, yksilöllistymistä, avoimemman ja reflektiivisenmman identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1977, 63-77), maailmankuvien sekulaarisointumista sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriyttymistä (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. "Se kykyjen kehityksen aste ja universaalisuus, joka tekee tämän yksilöllisyyden mahdolliseksi, edellyttää juuri vaihtoarvojen pohjalta tapahtuvaa tuotantoa, joka sitten synnyttää paitsi yksilön yleisen vieraantumisen itsestään ja muista, myös hänen suhteidensa ja kykyjensä yleisyyden ja kaikinpuolisuuden" (Marx 1986, 109). Yhteiskunnalliset suhteet ovat kehittymättömän vaihdon ja rahajärjestelmän vallitessa luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Ihmiset asettuvat suhteisiin toistensa kanssa rajoittuneina yksilöinä "vain tässä tai tuossa määritteisydessä, feodaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn

1 "A laikäsyyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta" (Kant 1990, 77). Indoktrinaatio voidaan määritellä oppilaan tarkoitukselliseksi alaikäisenä pitämiseksi. Indoktrinoiva opetus ei vapauta oppilasta käyttämään omaa järkeään ilman opettajan tai jonkun muun auktoriteetin johdatusta.
1.3.2. Opettussisältö indoktrinaation kriteerinä


Imre Lakatosen mukaan "vuosisatojen ajan tieto merkitsi todistettua tiedoja - todistettua joko älyn voimalla tai aistien evidenssillä" (Lakatos 1994, 91). Renessanssista aina tähän tälle vuosisadalle asti ajateltiin, että tiede on kasaantuva kokoelma oikeaksi todistettuja ikuisia totuksia. Ajattelutapa, jossa tieto samastetaan oikeaksi todistettuun tiedoon Lakatos kutsuu justifikationismiksi. Hänen mukaansa muun muassa epäeuklidisen geometrian, ei-newtonilaisen fysiikan sekä induktiivisen logiikan synynnä myötä kävi selväksi, että viime kädessä kaikki teorian ovat yhtä todistamattomia (95).

Kun tieteenfilosofisessa keskustelussa Karl Popperin falsifikaatio-teoria syrjäytyi sekä justifikationismin että probabilismin (uuusjustifikationismi), se vaikutti myös

---

1 Kasvatusfilosofin John Wilsonin tapa erottaa epärationaalinen uskonosuvarmasta tiedosta on lohella probabilistien käsitystä tieteellisestä (just/findosta) tiedosta todennäköisenä tiedona. Wilsonin mukaan varma tieto, jonka opettaminen ei missään tapauksessa ole indoktrinaatiota, on todennäköistä tai vahvasti todennäköistä ja sillä on takanaan julkisesti hyväksytty evidenssi (Wilson 1964, 28).


---

⁴Esimerkiksi Popper piti sekä Marxin taloustiedettä että Freudin psykoanalyyssia pseudotieteinä tämän falsifikaatio-kriteerin perusteella.
McClellanilla on hyvin hänärä tapa määritellä doktriinit ja sitä kautta indoktrinaation sisälökriteeri. McClellanin mielestä on helppo kuvitella yhteiskunta, jossa ei tehdä eroa kasvatuksen ja indoktrinaation välille. "Monien ihmiskunnan historiassa esiintyvien yhteiskuntien keskuudessa, tämä joko minkäkin osi, ollut ymmärrettävissä. Jako indoktrinaatioon ja kasvatuksen edellyttää ensisijaisesti jakoa ajattelun kanooneihin ja sisällöllisiin uskomuksiin, jotka voivat tulla näiden kanoonien kritiikin alaiseksi" (McClellan 1976, 139). Kun ihmiskunnan historiassa syntyy tämä joko "ajattelun kaanoneihin" (~spekulatiivisen järjen imperatiiveihin) ja "sisällöllisiin uskomuksiin", ei se enää helposti unohdu. "...doktrinaalinen systeemi ei tee selvä eroa sisällöllisten uskomusten ja seuraavan tason kriteereiden välille, siinä missä grammatiikan, geometrian ja tieteellisten teorioiden voidaan osoittaa tekevän tämän eron selvästi. Doktrinaalisia systeemijä ei ole muotoiltu sillä tavoin, että peruskanoonit uskomuksen tutuudelle olisivat ensin erotettavissa ja sitten sovellettavissa tämän systeemin sisällöllisiin uskomuksiin. Ja niin kauan kuin tällaista analyysiä ja testi ei ole tehty, ei voi olla justifikaatioriota väitteelle, että doktrinaalinen systeemi tiedetään olevan toota" (140).

Tarkastellaanpa geometriaa, jota siis McClellanin mukaan voidaan oikeutetusti opettaa kouluiissa, koska se ei ole doktrinaalinen systeemi. Se geometria, jota ainakin Suomen kouluiissa opetetaan, on euklidista geometriaa. Euklidinen geometria ei mahdollista nousua sellaiselle refleksion tasolle, jossa olisi nähtävissä sen itsensä rajallisuus. Voidaan ajatella, että moderni epä-euklidinen geometria on osoittanut euklidisen geometrian rajat ja sen ehdottomina pitämiän aksioomien suhteellisuuden. Euklidista geometriaa ei ollut muotoiltu tavalla, joka olisi mahdollistanut siihen sisältävien "substantiaalisten uskomusten" tutuuden kriteerien itse-arvioinnin tai testauksen. McClellanin mukaan ennen tällaisen testin suorittamista kyseessä on doktrinaalinen systeemi, josta ei voi välttää, että sen tiedetään olevan toota. Näin euklidinen geometria paljastuisi doktrinaaliseksi systeemiksi, jonka opettaminen sitten olisi indoktrinaatiota. Löytyykö koko länsimaisesta tieteestä teoriaa, joka todella täyttäisi McClellanin ei-doktrinaalisten järjestelmien kriteerit?

Tottahan on, että luonnontieteiden - niin kuin monien muidenkin tieteenalojen - opettaminen on aika dogmaattista, ja siihen voidaan kohdistaa oikeutettua indoktrinaatio-kritiik-
kiä. Tieteennilofsi Thomas Kuhnin mukaan "tieteet opettaminen pysyy suhteellisen
dogmaattisena initaationa valmiaksi asetettuun ongelman ratkaisu -perinteeseen, jota
opiskelija ei ole kutsuttu eikä varustettu arvioimaan" (Kuhn 1963). Kuhnin idean
mukaisen normaalitieteen opettaminen yliopistossa ainakin Popperin mielestä täytyy
indoktrinoivan opettamisen kriteerit. Normaalitieteessä akateeminen kommunikaatio on
rajoittunutta, ja kriittistä asennetta sekä kriittistä tutkimusta käytetään hyväksi vain
olemassa olevan paradigm man paikkaamiseen. Silloinkin, kun kriittikiiä käytetään "aidosti"
vanhan paradigm man korvaamiseksi uudella, se tapahtuu luonnnonvoimaisesti ilman
refleksiot ja tieteenkritiikiiä (Habermas 1990, 192). Normaalitieteen vallitessa opiskeli-
jet ja jatko-opiskelijat ohjataan ja jopa pakotetaan (tutkintovaatimuksien, kirjastohankinnat,
tenttiin ja opinnäytetöiden arvostelu, apurahat, tutkijan paikat ynnä muut) vallitsevan
paradigman mukaiseen ajatteluun. Vaihtoehdoisia paradigmoja tarjoavat tutkijat yliopiston
sisällä tai maallikot ja itseoppineet yliopiston ulkopuolella suljetan tieteellisestä
diskurssista erilaisilla menetelmillä, joita Michel Foucault on eritellyt.

Luennossaan Diskurssin järjestys Foucault jakaa diskurssista sulkemisen mekanismit
kolmeen luokkaan: (i) Diskurssin ulkoiset menetelmät, joihin kuuluvat kielto ja tabu
(tietyistä asioista on vaiettava), eristäminen ja torjunta (esimerkiksi jonkun hulluksi
leimaaminen tai nauralaiseksi tekeminen) sekä "tahto totuuteen" (tutuuden nimissä
tapahtuva diskurssin rajaus). (ii) Diskurssin sisäiset menetelmät, joka viittaavat muun
muassa siihen, mistä Kuhn käyttää nimeä esoteerinen tutkimus. Esoteerisessa tutkimuk-
sessa monet asiat otetaan itsestäänselvyyksinä, informaatiota luokitellaan ja karsitaan
vallitsevan paradigm man mukaisesti; se informaatio, jota ei pystytään sulattamaan
paradigmaan sysätään marginaaliin. (iii) Diskurssin menettelytavat ovat rituaaleja, joita
on noudatettava, jotta saisi oikeuden ja mahdollisuuden osallistua diskurssiin. Ritualei-
hin kuuluvat sekä käyttäytymissäännöt että tutkimuskäytännöt.

Toisessa yhteydessä Kuhn ilmaisee pettymyksensä uusimman paradigm mukaisiin
dogmaattisiin oppikirjoihin luonnontieteisä. Hänen mielestään historiassa, filosofiassa ja
yhteiskuntatieteisä jopa alkeikursseilla opastetaan opiskelijoita oppikirjojen rinnalla
lukemaan klassikkojen alkuperäistekstejä. "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 tieteilijen kirjallisuuden aivan tiedemiesten koulutuksen loppuvaiheisiin... Kun tiedemies hylkää vanhan paradigm, se julistaa samalla, että useimmat tähän paradigmaan perustuvat kirjat ja artikkelit eivät ole ammatilliseen tarkasteluun soveliasta. Tiedeopetuksessa ei ole taidemuseon tai kirjaston klassikohyllyjen vastineita ja sen tuloksena syntyvät tiedemiesten toisinaan voimakkaasti väärystyneet 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 edistyksennä” (Kuhn 1994, 175-7).

Triviaali sisältökriteeri ei tunnista tätä tieteen opettamiseen sisältyvää indoktrinaation vaaraa.


Puolimatkaisen mukaan sisältö-kriteeriä olisi mielekkäämpää soveltaa itse asiassa päinvasta-
toin kuin doktrinin käsitteeseen perustuvissa sisältö-kriteereissä tehdään. "Indoktrinoivaa on opetus, joka sivuuttaa opetettavan aineksen maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät. Siinä oppilaita viedään mahdollisuu arvioida opettavaa ainesta maailmankatsomuksellisessa viitekehyksessään... ja heidät jätetään vaille tarvittavia valmiuksia oman maailmankatsomuksensa ja arvomaailmansa kehittämiseksi" (Puolimatka 1995, 140). Tässä on se sisältö-kriteerin uudistamisen suunta johon indoktrinaation kriittisessä teoriassa pyrín. Opetussisältöjä tulisi arvioida sen mukaan miten paljon ne edesauttavat oppilaan arvostelukyvyn (Kant) tai diskurssikyvyn (Mollenhauer) kasvua niin maailmankatsomuksellisten taustoletusten kuin opetettava tieteenalan omien sisäisten perusoletusten arvioinnin suhteen. Myös McClellainen ehdotus mahdollisten indoktrinoivien sisältöjen vaikutusten ehkäiseminen "loogisesti avoimen" tilan avulla on mielestäni samaa tarkoittava: "Kun A luennoi (***) B:lle, A asettaa kaikki taustaukumo-muksensa - kaikki olettamuksensa tai minkä tahansa, joka saa hänet ottamaan (***):n luennoi tavaksi (todistettuna, selvitettynä, asianmukaisesti kuivattuna ja niin edelleen) -, alistettuna monenkeskiselle tutkimiselle ja yhteiselle kriitikille interaktioissa itsessään... Se on tämä looginen avoin-loppusuus (openendedeness), joka tuottaa Platonin sokraattisien dialogien epätietoiset lopetukset (inconclusive endings)" (McClellan 1976, 147).

1.3.3. Opetuksen seuraus indoktrinaation kriteerinä

seuraus-kriteerissä huomio kiinnitetään opetuksen vaikutukseen oppilaassa. Onnistuneen indoktrinaation seurauksena on indoktrinoitu persoona, joka on epärationalisessa tavalla omaksunut oppimansa asiat ja pitää niistä järkähtämättömästi kiinni. Määritellessään indoktrinoidun persoonan käsittää John Wilson erottaa toisistaan pakon (compulsion), ehdollistamisen (conditioning) ja indoktrinaation.

"Yleisesti ottaen, jos minä illegitiimisti (mitä se tässä sitten tarkoittaneekaan) suostuttelen lapsen ajattelemaan, että Jumala rankaisee häntä itsetyydytksen takia, tämä on indoktrinaatiota; Jos yksinkertaisesti annan hänelle pelon tunteen ja ilmaisen inhoni asian johdosta, tämä on ehdollistamista; Jos sidon hänen kätensä selän taakse, tämä on pakkoa. Ominaista indoktrinaatiolle on, että persoonan tahtoa ei suoraan nujerreta" (Wilson 1972, 17). Pakko ja ehdollistaminen eivät Wilsonin mukaan puutu ihmisen uskomuksiin (beliefs). Hänen mielestään indoktrinoidut uskomukset ovat sellaisia uskomuksia, jotka
indoktrinoitu persoonaa voi kuvitella omaksuneensa vapaasti ja hyvillä syillä, mutta tosiasiallisesti hän on omaksunut ne silloin, kun hänen tahtonsa ja järkenä on pantu nukkumaan (18).

tuntuu siltä, että he puhevat kuuroille korville, ja he kumpikin ajattelevat opponentin olevan mieleltään rajoitunut. Millä perusteella toisella tai ei kummallakaan on evidenssi takanaan? Evidenssi on evidenttiä suhteessa yhteisesti jaettuihin taustaoletuksiin. Kummakin pitää taustaoleutuksiaan niin ilmeisänä, että ei kykene kommunikoimaan toistensa kanssa. Se, että jokin väite on vahvasti evidentti suhteessa jonkin yhteisön tai yhteiskunnan taustaoleutuksiin tai vaikutushistorialliseen horisonttiin, tekee vääteestä nimenomaan reflektiota ja haastamista vaativan eikä päinvastoin.

Olen sitä mieltä, että Greenin ja Beehlerin tapa määritellä indoktrinoitu persoonaa on käyttökelpoton, mutta seuraus-kriteerin näkökulmalla on sen sijaan käyttöä. Voi olla, että kumpikin kuvitelluista keskustelijoista on käynyt läpi onnistuneen indokrinaation, mutta ei sen takia, että heidän uskomuksiltaan puuttuisi evidenssi tai että ne olisivat epätieteellisiä vaan siksi, että heidän tiedolliset ja maailmankatsomukselliset ovat hyvin lukkiutuneita tai lukkoon lyötyjä. Voi olla, että kummakin näkemysten metafyysiset ja ontologiset premissit on juurrutettu niin syvälle heidän identiteetteihinsä, että he ovat täysin kyyttömiä pelkän parhaan argumentin voimalla edes epäilemään näkemyksäään. Haluan kehitellä tätä indokrinaation vaikutus-aspektia siihen suuntaan, että se huomioi
eläismailmojen pluralisoitumisen ja modernisaation vaikutuksen identiteetteihin.


1.3.4. Opetuksen intentio indoktrinaation kriteerinä

John Whiten mukaan ainut pätevä indoktrinaation kriteeri intentio. White erottelee neljänlaiset opettajan omaamat intentiot, joista vain yhden avulla voidaan määrittellä indoktrinaatio:

i) opettajan intentiona on saada oppilas oppimaan sana tai fraasi niin, että oppilas kykenee sen toistamaan rutinimaisesti;
ii) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että propositio "p" on tosi. Tässä oppilaaan täytyy ymmärtää "p", jotta hän voisi uskoa siihen. Intentiossa i) sitä ei edellytetä;
iii) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että propositio "p" on tosi sillä tavalla, että mikään ei horjuta oppilaan uskomusta;
iv) 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 iii) ja iv) ovat yhteneviä intention ii):n kanssa, mutta ne ovat keskenään yhteen sovittamattomia. Whiten mukaan osa indoktrinaatio-keskustelun ristivedoista on syntynyt, koska intentiota indoktrinaation kriteerinä on käytetty kaikissa neljässä merkityksessä.
- Ne, jotka vaittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän vain laittaa oppilaat oppimaan asioita rutininomainen, määrittelevät indoktrinaation intentiolla merkityksessä i).
- Ne, jotka Greenin tavoin vaittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän yrittää saada oppilaan epä-rationaalisella tavalla uskomaan p:stä ilman syitä, määrittelevät indoktrinaation intentiolla merkityksessä ii).
- Ne lapsikeskeiset teoreetikot, jotka vaittävät, 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 vaittää, että 'indoktrinaatio’ on määriteltävissä intention käsitteellä sen merkityksessä (iii). Jonkun indoktrinoiminen tarkoittaa yritystä saada hänet uskomaan proposition "p" on tosi, sellaisella tavalla, että mikään ei horjuta (shake) tätä uskoa" (White 1972, 120).


Samoin kuin muidenkin kriteereiden kohdalla, en tahdo heittää hukkaan intentiokriteerin mahdollisuuksia. Tarkoituksenani on määritellä intentiokriteeri uudelleen liittämällä se metodikriteeriin. Tulen tässä uudelleen määrittelyssä käyttämään hyväksi Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa. Tämän tapaista indoktrinaation käsitetä on Robert Young hahmotellut omassa kasvatuksen kriittisessä teoriassaan. Tarkastelen Youngin indoktrinaation käsitetä omassa luvussaan. Nämäkseni mukaan uudelleen määriteltyynä kään intentio-kriteeri ei ole riittävä, niin kuin Young tahtoisin ajatella, vaan tarvitaan myös indoktrinaation sisältö- ja seuraus-kriteerien perspektiiviä.

1.4. Rationaalisuus-teorian vaatimus indoktrinaation määrittelyssä, osa I

1.4.1. Länsimaisen tieteen rationaalisuus indoktrinaatio-kritiikin ihanteena

Lähdes kaikissa edellä mainituissa indoktrinaation kriteereissä on takana implisiittinen tai eksplisiittinen käsitys rationaalisuudesta ja rationaalisesta ajattelusta. Rationaalisuuteen nojataan kun väitetään, että indoktrinoitu persoono ajattelee ja toimii epärationaalisesti,

Kuhnin mukaan normaalitieteellä on kolme tavoitetta: i) paradigmaa tukevien faktojen määrittely ja kerääys, ii) havaintojen ja teorian yhteensovivuuden aikaansaaminen sekä iii) paradigmaattisen teorian tarkempi artikuloiminen testeillä (38-40). Kuhnille normaalitiete teen harjoittaminen on palapeli-ongelmien ratkaisemista. Kysymys ei ole niinkään uusien tutuuskien löytämisestä luonnosta, sillä viime kädessä itse paradigma on jo totuus, vaan se on ikään kuin tämän jo valmiaksi tiedetyn totuuden paljastamista etsimällä puuttuvia paloja.

"Normaalitieteet tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itseasiassa lokeroon sopimatomia [Paradigma pakottaan ennalta rakennettuun lokeroon, RH] ilmiöitä ei nähdä lainkaan" (36-37).

Jos tätä 'totuuden paljastumista' ei tieteellisissä kokeissa tapahdu niin joko itse koetta pidetään epäonnistuneena tai tunnustetaan anomalinen havainto. Anomalia on sellainen testeissä (hyväksytysjä) havaittu ilmiö, jota paradigma ei kunnolla pysty selittämään. Anomalisessa havainnossa luonto ei täytäkään paradigmahan synnyttämiä odotuksia (64-64).

Normaalitieteet hehkyksen alkuvaisheeessa paradigmaattisen teorian ja testitulosten yhteensovivuus on suurimmillaan. Kun paradigma hehkyy ja artikuloituu yhä tarkemmassi tämä yhteensovivuus alkaa rakoilla ja havaitaan yhä useampia anomalisia ilmiöitä. "Mitä täsmällisempi ja kattavampi p on, sitä herkempi anomalian ja siitä seuraavan paradigm on muutoksen tarpeen ilmaisija se on" (77).

Kun tiete on joutunut syvään kriisiin, ilmaantuu yleensä useita uusia paradigmakanditaatteja. Tässä tilanteessa ei Kuhnin mukaan ole mitään rationaalista tapaa valita paradigmaa. "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" (106).

Kuhnin mielestä pelkästään logiikka ja kokeet eivät milloinkaan ole kiistatta ratkaisseet paradigmans valintaa. Näyttäisi siis Kuhnin teorian valossa siltä, että "rationaalin" tieteentutkimus on samanlaista kuin muukin ihmisten välinen toiminta yhteiskunnassa; politiikointia, retorikkaa, suostuttelua, indoktrinaatiota, valtataistelua ynnä muuta inhimillistä toimintaa. Jos näin on, ei tieteellisestä rationaalisuudesta ole esikuvaksi muulle inhimilliselle toiminnalle kuten opettamiselle.


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 (ei-kumulatiivinen) edistys on väistämätöntä tieteellisessä toiminnassa (180).

ilmiöistä voidaan tehdä useita konjektiureja. Tieteellisesti mielenkiintoinen konjektuuri ratkaisee tieteellisiä ongelmia ja siinä itsessään asetetaan sen faksifiointumisehdot ts. mitä täytyy tapahtua, jotta teoria osoittautuisi väääräksi. Vain tällaiset teoriat ovat tiedettä. Toisekseen tieteellisiä teorioita ei koskaan voida verifioida oikeiksi, minkä vuoksi verifiointumisproseducuri eivät ole rationaalisuuden malleja, vaan juuri tämä falsifikaatio-kriteeri.


Popperin mielestä Kuhnin kuvaama normaalitiede on varsin surkea tila tieteessä ja "normaalitetemie" on kaukana tiedemienideaalitypistä. "Kuhnin kuvaama 'normaaliteeties' on kurjasti opetettu. Hän on opetettu dogmaattisessa hengessä: hän on indoktrinaaion uhai" (Popper 1994, 53). Popper myöntää, että Kuhnin normaali tiede voi olla hyvinkin tosi kuvaus tiedemien toiminnasta, mutta tälläinen tila ei ole ainoastaan vaaraksi tieteelle 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 normaalii-
tieteen palapeliongelmia.


Popperin tavoin Imre Lakatos syyttää Kuhnin tiedekuvaa irrationaalisuudesta. Lakatoksen

Toisaalta Lakatos Kuhnin tavoin kritisoi Popperia siitä, että ei ole mitään varmaa tapaa tunnistaa virheellistä teoriaa empiiristen testien perusteella. Negatiiviset kokeelliset tulokset voidaan aina absorboida muokkaamalla olemassaolevaa teoriaa tai paradigmaa. Samoin kuin Popperin mielestä testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista verifiikaatiota, Lakatosin mukaan testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista virheellisten teorioiden eliminointia. Mistä sitten saadaan kriteerin sille milloin on rationaalista hylätä jokin teoria tai käsitys? Lakatos ehdottaa, että korvaisimme Kuhnin paradigmän 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 degeneroituivia vain suhteessa toisiinsa. Aina johonkin kontekstiin verrattuna tutkimusohjelma on edistyvä. Toiseksi tutkimusohjelman hedelmällisyys ja edistyvyys riippuu asetetuista kysymyksistä ja tavoitteista, jotka puolestaan paradigma tai tutkimusohjelma määrittää. Kun jokin taantuva tutkimusohjelma orientoi-

\(^1\) Siinä missä Carnapin käsitys on induktiivinen (verifioiduista havaintolauseista johdetaan teoria) ja rationaalinen sekä Popperin käsitys ei-induktiivinen ja rationaalinen.
daan uudestaan, se saattaa hyvinkin osoittautua edistyväksi. Periaatteessa mikä tahansa
muinainen tutkimusohjelma voitaisiin saattaa edistyväksi. Esimerkiksi maan pannukakku-
teoria voitaisiin saada jollain tempulla edistyväksi teoriaksi (Roemer 1983).

Paul Feyerabendilla on niin ikään suuria vaikeuksia hyväksyä Kuhnin normaalitiedettä
tieteellisen toiminnan tavoiteltuna tilana. Jos tutkimusyhteisö nojaan vain yhteen paradig-
maan, se ehkäisee tiedon kasvua, edistää ahdasmielistä ja itserkasta asiantuntijuutta ja lisää
entisestään post-newtonilaisen tieteen antihumaaneja piirteitä (Feyerabend 1994, 197-8).
Feyerabend pitää myös Kuhnin mallia normaalitiede-kriisi-normaalitiede2 huonona
kuvauskensa tieteen historiasta. Feyerabendin mielestä Kuhn on väärrässä erottaessaan
jyrkästi tieteellisten teorioiden jähmeyden (tenacity) ja prolerfaation omiksi periodeikseen.
Proferaatio tarkoittaa sitä, että vallitseva teoriaa jatkuvasti vertaillaan ja kilpailutetaan
vaihtoehtoisten teorioiden kanssa. Feyerabendin mielestä prolferaation ideaa ovat kannat-
teet muun muassa erisokraatikot, John Stuart Mill ja Charles Darwin (211). Feyerabendin
omana ihanteena on eräänlainen jähmeyden ja prolferaation dialektiikka, mitä aina on
esiintyynkin tieteenhistoriassa.

Näistä Feyerabendin ideoista voisi mahdollisesti kasvattaa mallin rationaalisesta tieteellisestä
ajattelusta, mutta se olisi ristiriidassa hänen omien intentioidensa kanssa. Feyerabend ei
pidä tiedettä rationaalisenä projektina. Hän julistaa anarkistisen tieteen ohjelmaa, jossa
kuuluksan sloganin mukaan "everything goes". Tämä ei tarkoita sitä, että ihan mikä tahansa
käy. Viimekäsinen 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 pidättäydätään pyrkimyksistä
säättää jokin rationaaliseksi propagoitu menettelytapa tieteenharjoitusta sitovaksi" (Pietilä
1983, 112). Feyerabendin tieteenfilosofialla on vissi sija luonnontieteiden opettamista
koskevassa indoktrinaatiokritiikissä, mutta rationaalisen ajattelun puolustaja hän ei ole.

Veli Verronen puolustaa Kuhnia irrationaalisuus-syytöksiä vastaan. Lakatosin irrationaalisi-
suus-syytöshän koski tilannetta, jossa entinen paradigma on murhumassa, ja uusi pitäisi
valita useiden kandidaattien joukosta. Verrosen tulkinnan mukaan Kuhniltä löytyy muutamia
paradigmoista riippumatonta standardia tai normia, jotka auttavat tässä murros vaihees-
sa. Verronen käyttää niistä nimitystä arvokonstellatio:

"i) Teorian yksinkertaisuus;

ii) Teorian laaja-alaisuus: sen pitää selittää enemmän kuin se partikulaarinen ilmiö, missä yhteydessä introdusoitiin;

iii) Teorian tarkkuus: sen seuraukset pitää olla hyvässä ja ajankuluessa vielä paremmassa harmoniassa havaintojen kanssa¹;

iv) Teorian hedelmällisyys: ensiksi yllätyss elementti (tähän asti odottamattomat ratkaisut), toiseksi ratkaistujen ongelmiin määrä, kolmanneksi näiden ongelmiin luonne;

v) Teorian konsistenssi: sen pitää olla hyvin yhden pitävä muun tiedon kanssa" (Verronen 1986, 160).


Larry Laudan on tieteennäköisiä saakkeensa kohdistanut kritiikkiinsä juuri tähän yhteismitattomuus-teesiin ja siihen, että tieteellinen heikkoisessa olisi havaittavissa mitään jyrkkää siirtymää yhteismitattomasta paradigmasta toiseen. Laudanin tulkinnan mukaan

¹ Mutta paradigmahan määrtää mitä havaintoja tehdään ja miten. Kohta (iii) ei voi olla kilpailuvien paradigmaiden välillä kriteeri tai se voi olla sitä vain hyvin läheisille paradigmoille.

MAAILMANKUVA 1 (ontologia 1, metodologia 1 ja tavoitteet 1)

3

3

""

MAAILMANKUVA 2 (ontologia 2, metodologia 2 ja tavoitteet 2)

Kuhnilainen hyppäys paradigmasta toiseen Laudanin tulkinnan mukaan (Laudan 1984, 72).

Laudanin oman niin sanotun tieteellisen rationaalisuuden verkkomallin mukaan (reticulated model of scientific rationality) tieteen kehityksessä ei ole kyseä 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 eksempaleareissa on riittävästi yhteistä pohjaa, jotta olisi toivoa kilpailevien teorioiden väliltä löytää 'arkimediain piste', josta voidaan rationaalisesti ohjata valintaa" (75). Laudanin mukaan paradigma-kanditaateilla on niin paljon yhteisyyttä, että kyseessä ei ole irrationaalinen valinta yhteismitattomien maailmankuvien väliiltä. Se, että siirtymät eivät ole jyrkkäitä, 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 kaksi menestyksekästä teoriaa tai paradigmia, 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 tieteenviljelijänen keskustelun valossa ei ole sellaisen rationaalisuuden käsitteen esikuvaksi, jonka perään kuulutetaan indoktrinaatio-keskustelussa. Esimerkiksi vaikutuskriteerin mukaan ei-indoktrinoitu rationaalinen persoonan vaihtaa oppimiaan käsityksiä kun vastakkaisen käsityksen puolesta esitetään riittävä tieteellinen evidenssi. Kuhnin mukaan tieteenhistoriassa paradigman vaihdokset eivät ole koskaan tapahtuneet tällä tavoin. Silti esoteerista tutkimusta harjoittavaa tiedemiestä on vaikea pitää Popperin kuvaamana avuttomana indoktrinaation uhrina. Popperin ja Feyera-
bendin kritiikki normaliitteen legitimiteettiä kohtaan on kohdallista, mutta heidän tieteenviljelijänaan on vaikea rakentaa indoktrinaatio-teorian teoretinen esikuvavali tieteellisen rationaalisuuden käsitettä. Tilanne on sama myös Lakatoksen, Verrossen ja Laudanin Kuhn-
rekonstruktioihin suhteen. Niin ikään ranskalaisen Canguilhemin, Althusserin ja Foucault’n tiedettä koskevat teoretisoinnit osoittavat mielestäni siihen suuntaan, että tieteellä ei ole tarjottavana mitään universaalia rationaalisen ajattelun ideaalia. Tämä ei tarkoita sen enempää tieteenteorian kuin indoktrinaatio-teoriankaan loppua, mutta vaatii radikaalia asioiden uudelleen ajattelua.

1.2. Tieteeseen kytkemätön rationaalisuus indoktrinaation määrittelyssä


---

1 Hyvällä syyllä voidaan kysyä, kuuluvalko länsimaisen modernisaation tuottamat ajattelun ja toiminnat muodot ollenkaan tähän elämän ongelmien rationaalisten ratkaisujen joukkoon.
palautuu ei-doktrinaalisen tiedon ja tieteen rationaalisuuden ongelmaan.

Käytännön opetuksessa länsimaisissa opetussisällöt perustellaan juuri järkisyillä, mutta tämän järjen perusteita ei itse opetustilanteessa nosteta diskurssiin, vaan se otetaan annettuna ja itsestään selvänä ajatusmuotona. Mielestäni rationaalisuuden ja perustelavuuden käsitteistä Huttusen ja Siegelin käyttämässä merkityksessä ei ole apua indoktrinoivan opetuksen kriteereiden määrittelyssä.

Jos tarkoituksella haluamme pituttaa rationaalisuuden käsitteestä pois länsimaisen rationaalisuuden ja puhua siitä vain yleisenä asioiden perustelavuuden vaatimuksena, niin tällainen heikko rationaalisuuden vaatimus on kylläkin välttämätön kaikkeen opetukseen liittyvä elementti, mutta se on liian löyhä indoktrinaation kriteeriksi. Esimerkiksi moraalifilosofian johdantoluennolla luonnoisija voi esittää leegion hyviä perusteita omalle moraalifilosofiaalleen, mutta jättää vaihtoehtoiset näkökulmat esittelemättä (ks. indoktrinaation määritelmä, Hirsjärvi 1983). Tällöin luonnoisija voi saada ujutettua oman näkemyksiensä ohi opiskelijan tietoisien harkinnan, koska opiskelijalla ei ole vaihtoehtoisten näkökulmien perspektiiviä. Perustelavuus sinänsä ilman muita kriteereitä on riittämätön kriteeri ei-indoktrinatiiviselle opetukselle.

1.3. Indoktrinaation traditionaalisesta teoriasta kohti indoktrinaation kriittistä teoriaa

Pragmatistisessa ja analyyytisessä kasvatusfilosofiassa esitettyjä indoktrinaatio-käsityksiä voidaan kutsua indoktrinaation traditionaaliseksi teoriaksi, koska se nojaa sellaiseen tiedekäsitykseen, jota Max Horkheimer kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi. Traditionaali- sen indoktrinaatio-teorian kiistämätön ansio on, että se introdusoi opetuksen 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 traditionaalisessa indoktrinaatio-keskusteluista ei löydy sellaista ajankohtaista indoktrinaation käsitettä, joka vastaisi ihmisten pluralisoituneiden elämis- maailmojen, differentoituneiden maailmankuvien sekä postkonventionaalisen moraalitie-
toisuuden vaateita.

Kriittisen teorian ideaa seuraten haluan kehittää ajankohtaisen indoktrinaation ja indoktrinaatiokritiikan käsitteen, joissa huomioidaan paremmin yhteiskunnallinen ulottuvuus ja syvennetään filosofista reflektiota. Samalla tavoin kuin edellä kriittisesti esitin indoktrinaation käsitteen synnyn, esitän seuraavassa kriittisen teorian käsitteen synnyn sekä Habermasin version kriittisestä teoriasta. Käytän niitä hyväkseni muotoillessani indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivoja. En kuitenkaan osoita indoktrinaation kriittistä teoriaa vain niille, jotka jakavat kriittisen teorian perusoleutukset, vaan tarkoitukseni on luoda sellainen indoktrinaation käsitys, joka voisi tulla hyväksytyksi modernissa praktisessa diskurssissa käytettäväksi opetuksen laadun parantamiseen.
2. KRIITTINEN TEORIA

2.1. Varhainen kriittinen teoria

2.1.1. Frankfurtin koulun synty ja kriittisen teorian synty

Frankfurtin koulun historia alkoivat 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.


Horkheimer vaati, että Instituutin jäsenten täyttyy 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,

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

2.1.2 Horkheimerin ja Marcuse perustus kriittiselle teorialle


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 logiseen varustukseen. Se on teorian olemassa olomuoto sen traditionalisessa mielessä" (Horkheimer 1991, 10).

Matemaattisesta tarkkukudestaan 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. "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 päättelevät voitolle, liittyy konkreettisiin historiallisii in olosuhteisiin, vaikka tieteenharjoittajat pitäisivätkin määärävi- nä tekijöinä tieteensisäisiä tekijöitä" (sama).

Myös tieteen tosiasiat ovat yhteiskunnallisia. Tosiasiat ovat yhteiskunnallisesti tuotettuja. "...mikä tahansa havaittu tosiasia on inhimillisten käsitysten ja käsitteiden määrittämää jo ennen kuin tiedostava yksilö ryhtyy työskentelemään teoreettisesti sen parissa" (17). Toiseksi havainnoinnin kohde on monesti itse yhteiskunnallisen käytännön tuote. Silloinkin kun havainnon kohteena on niin sanottu luonnnon objekti sen luonnollisuus määräytyy vastakohtana yhteiskunnalliselle maailmalle ja on näin tästä riippuvainen. Lisäksi myös tutkijoiden käytäntöä käsitejärjestelmiä 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" (18).

Koska traditionaalinen teoria ei kykene eikä halua nähdä toimintansa yhteiskunnallisia
ehtojia ja seurauksia, se osallistuu olemassaolevan yhteiskunnallisen käytännön legitimointiin ja on tältä osin ideologista. Tältä traditionaalinen teoria ei välty, vaikka se kuinka yrittäisi erottaa arvot tosiasioista. On kuitenkin olemassa toisenlainen suhtautumistapa, jonka kohteena on itse yhteiskunta ja joka suhtautuu kriittisesti olemassaolevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön.


Tilanteestaan johtuen proletariaatti voi kokea porvarillisien 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 kulolloisiinkin tunteisiin

---

1 Kyseessä on kriittisen teorian yleinen ongelma, jota eivät ole tyydittävästi ratkaisseet nykyisetkään kriittisen teorian edustajat. Kysymys on siis siitä, miten luoda elävä ja vastavuoroinen suhde yhteiskuntakriittisen teorian ja yhteiskuntakriittisen toiminnan välille.


Marcusen mielestä tuotantovoimien edistyminen sinänsä ei mitenkään johda järjelliseen yhteiskuntaan. Tarvitaan muutoksen puolesta toimiva ihmisten yhteenliittymä, joka toimii yhteiskunnallisten ratkaisujen subjektina (78). Ratkaisujen subjektina ei toimi porvarillisien 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.

2.1.3. Frankfurtin koulun tutkimusotteet

Kriittisen teorian käsitteen esitteleminen merkitsi Horkheimerille todellakin siirtymää monitieteellisestä ohjelmasta filosofisempaan, teoreettisempaan ja myös pessimistisempään olemassaolevien teorioiden ja yhteiskunnallisten käytäntöjen kriitikointiin. Horkheimer ei enää suuremassa määrin uskonut erityistieteellisen tutkimuksen merkitykseen kriittiselle ajattelulle. Sen sijaan Marcuse, joka halusi kytkeä kriittisen teorian käsitteen vielä tiukemmin filosofiaan, ei nähnyt sen eroavan monitieteellisen materialismin ohjelmasta. Toisaalta Marcuse ei missään vaiheessa itse harrastanut empirististä tai tiukasti erityistieteellistä tutkimusta. Samoin monet muut Frankfurtin koulun toiminnassa olleet jatkoivat sitä samaa projekttia, jonka Horkheimer oli virkaanastujaispuheessaan asettanut.

Mutta kuitenkin tämän projektin lopun ajat olivat käsillä. Jo tässä vaiheessa oli nähtävissä, että Horkheimer, Adorno ja Pollock muodostuivat omaksi ryhmään, joka alkoi siirtää kapitalismin kriitiikistä ja ideologikriitiikistä yleiseen kulttuurikriitiikkiin ja adornolaiseen negatiiviseen dialektiikkaan. Tämä orientaatio näkyy selvästi muun muassa
Horkheimerin artikkeleissa Järjen loppu ja Autoritaarinen valtio sekä Pollockin kirjoituksesssa Valtiokapitalismi: sen rajat ja mahdollisuudet.


(i) Poliittis-talousieteellinen tutkimusote postliberaalisesta kapitalismista.


Horkheimer nojautui Pollockin valtiokapitalismi-teesiin tematisoidessaan autoritaarisen valtion weberiläistä rautahäkki-mallia. Adorno asettui myös Pollockin kannalle, sen sijaan Marcusen kannasta tämän kysymyksen suhteen ei ole saatavilla yksiselitteistä tietoa.
(ii) Sosio-psykologinen tutkimusote yhteiskunnallisesta integraatiosta.


(iii) Kulttuuri-teoreettinen tutkimusote massakulttuurista.

Benjaminin mielestä juuri fasistit käytivät hyväksi auraattista taidetta estetisoidessaan politiikan. He tekivät poliittikasta uskonnollis-mystisen taide-elämäksen. Siksi kommunistien on taistelussa fasismia vastaan politisointava estetiikka eli massakulttuurin avulla nostaa aistetut ryhmät historian subjekteiksi (167). Tässä Benjamin osoitti sympathiansa brechtiläiselle taide-käsitykselle, jota puolestaan muut koulun jäsenet vieroksuivat.


2.1.4. Valistuksen dialektiikka

Adornon ja Horkheimerin kirja Dialektik der Aufklärung on muodostunut Frankfur tin koulun kehityksen eräänlaiseksi kulminaatiopisteeksi. Monitieteellisen materialismin ja


Odysséuksen matkassa seireenien ohi sitä Adorno ja Horkheimer näkevät ilmeisen valistuksen dialektiikan allegorian. Seireenien laulu edustaa kaikkea sitä aito iloa, nautintoa


Valistuksella on silti pieni mahdollisuus sanoutua irti myyttisestä tieteellisestä kunnioituksesta annettua kohtaan. "...peräantamattoman teorian henki saattaisi kääntää itse armottoman valistuksenkin suuntaa." (118)

2.1.5. Maisema taistelun jälkeen


Freudin mielestä kaikenlainen kulttuuri erosta rajoittaaan ja sublimoidessaan on ahdistavaa. Freudin johtopäätökset ovat pessimistisiä: kaikki kulttuurit ovat olemassa eroksen sublimaation kautta. Marcuse mielestä on olemassa ei-repressiivistä eroksen sublimaatiota, joka mahdollistaa vapaan ja tyydytyksellisen kulttuurin luomisen. Tämä ei-repressiivinen sublimaatio on mahdollista, koska erokseen itseensä liittyy sisäinen


mukaansa on yhteydessä yhteiskunnalliseen dominaatioon ja ideologisiin prosesseihin.

2.2. Habermasin kriittinen teoria


Habermas on erittäin tuottoisa ajattelija. Hään on kirjoittanut filosofiasta ja yhteiskuntateoriasta aina 50-luvun lopusta lähtien ja kirjoittaa hyvin paljon edelleenkin. Olen hahmottanut Habermasin pitkän tuotannon kronologialaa kolmella paradigmalla.

Ensimmäistä paradigmaa kutsun julkisuus-paradigmaksi hänen Strukturwandel der Öffentlichkeit -kirjansa nimen mukaisesti. Habermasin mallissa joksus uudella ajalla syntyy ns. porvarillis-liberaalinen julkisuus, joka toteutuu ideaalitilanteessa siten, että persoonat nousevat yksityisestä sfääristä julkisuuden sfäeriin keskustelemaanavoimesti

---

1. Tämän perheyhtäliäisyyyden Hegelin historianfilosofian ja Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian välillä on havainnut muun muassa Stefan Beuer. "Mistä muusta kuin historianfilosofiasta on kyse, kun ... historia esitetään 'kommunikatiiviseen toimintaan sisään rakennutu rationaalisuuspotentialin vapautumisena'" (Breuer 1985, 63; suomennos Tuori 1988, 105).


Toista paradigmka kutsun tiedonintressi-paradigmaksi Habermasin ja Apelin kehittelemän hermeneuttisen tiedonintressiteorian mukaan. Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin objektiivisuus. Hänen mukaansa elämismailman kokemuksen organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Tieto ja tietäminen liittyvät kiinteästi historiallisen ihmisen universaaliin pyrkimyksen tuottaa oma olemassaolonsa sekä uusintaa itsensä lajina. Intressi tekniseen kontrolliin, praktiseen ymmärrykseen ja emansipaation nousue on luontoperäisestä pakosta ja määrittävät "ne erityiset näkökulmat, joista käsin voimme vasta käsittää todellisuuden sinänsä" (Habermas 1976b, 134). Näistä luonnontarhistoriallisista intresseistä muodostuvat kolme tiedonintressiä eli tekninen tiedonintressi, praktinen tiedonintressi ja emansipatorinen tiedonintressi. Nämä kolme tiedonintressiä maailmaan määrittävät 'transsendentaalisella vällämmättömyydellä'


2.2.1. Kommunikatiivisen toiminnan teoria

2.2.1.1. Puheaktien ja toiminnan ideaalityypit

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

1) **Totuus (Wahrheit);** ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on tosi.

2) **Autenttuuus (Wahrhaftigkeit);** sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on autenttinen.
3) **Oikeudellisuus (Richtigkeit);** sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pärtevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyn normikontekstin kanssa (Habermas 1987, 82).


<table>
<thead>
<tr>
<th>toiminta-orientaatio</th>
<th>päämäärä-orientoitunut</th>
<th>ymmärrys-orientoitunut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>toimintatilanne</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ei-sosiaalinen</td>
<td>välineellinen</td>
<td>Toiminta</td>
</tr>
<tr>
<td>sosiaalinen</td>
<td>Strateginen</td>
<td>kommunikatiivinen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Toiminta</td>
<td>toiminta</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Habermasin toimintatypologia (Habermas 1981, 384).

Kritiikille altis on Habermasin väite, että yhteisymmärrykseen pyrkiminen olisi puheen sisään rakennettu tarkoitus tai kielen käytön alkuperäinen tapa. 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 nähdään epäsuora-ymmärrys, ymmärrettäväksi antaminen välineellinen kielen käyttö ovat parasiittisia” (Habermas 1984, 288). Tämän väitteen perustelemiseksi Habermas esittää oman rekonstruktionsa Austinin puheaktiteoriasta. Austinin mukaan kielellisen teon eli puheaktin perusmuoto on Mp. Esimerkiksi:

---

1 Sitaatti on nimenomaisesti 'Kommunikatiivisen toiminnan teorian' englanninkielisestä laitoksesta, koska siinä Habermas on muokannut tätä kohtaa merkitystä selventävään suuntaan. Alkuperäinen teksti kuuluu seuraavasti: “...der verständigungorientierte Sprachgebrauch der Originalmodus ist, zu dem sich die indirekte Verständigung, das Zu-verstehen-geben oder das Verstehen-lassen, parasitär verhalten” (Habermas 1981, 388).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Väitän,</th>
<th>että sataa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>p</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tämän perusmuotoa olevan puheaktin suorittaminen merkitsee, että puhuja
a) ilmasee 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) (Habermas 1981, 389; Austin 1962).


Muun muassa näistä aineksista Habermas muotoilee oman puheaktien puhtaiden typyyppien luokittelunsa. Habermasin mielestä siis illoktiiviset aktit (M; "Väitän, julistan, tunnen...") ja lokutiiviset aktit (p; "että sataa") ovat puheaktien alkuperäiset ja välttämättömät piirteet. Nämä piirteet määrittävät puheaktin yleensä mutta eivät erillisä
puheaktin tyyppejä. Habermasin mielestä puheaktin tyyppi määräytyy sen toiminta-tyypin1 (Handlungstypen), puheenfunktion (Sprachfunktionen), perusasennoitumisen (Grundeinstellung), pätevyysvaatimuksen (Geltungsansprüche) ja maailmasuhteen (Weltbezüge) mukaan. Habermasin mukaan on olemassa kolme puheaktien tyyppiä, jotka kuuluvat varsinaisen kommunikatiivisen toiminnan piiriin (konstantiiiviset, regulatiiviset ja ekpressiiviset puheaktit) ja yksi puheaktin tyyppi, joka edustaa strategista toimintaa (perlokutiivis-imperatiivinen puheakti).


---

1 Kommunikatiivisen toiminnan Habermas jakaa Bühleriä sekä Searlea hyväksikäyttäen kolmeen osaan eli keskusteluun, normatiivisesti ohjattuun toimintaan ja dramaturgiseen toimintaan.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Strateginen toiminta</th>
<th>Karakte-risoiva pu-heakti</th>
<th>Puheen tar-koitus</th>
<th>Toiminta-orientaatio</th>
<th>Perusasenne</th>
<th>Pätevyys-vaatimus</th>
<th>Maailma-suhde</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Perlokutiivi-nen,</strong> <strong>imperatiivi-nen</strong></td>
<td>Toiseen vaikuttami-nen</td>
<td>Päämääri-orientoitu-nut</td>
<td>Objektiivoiva</td>
<td>[todellisuus]</td>
<td>Objektiivinen maailma</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Keskustelu</td>
<td>Konstantiivi-nen</td>
<td>Tosiiasioiden esittäminen</td>
<td>Ymmärrys-orientoitu-nut</td>
<td>Objektiivoiva</td>
<td>Totuus</td>
<td>Objektiivinen maailma</td>
</tr>
<tr>
<td>Normi-ohjattu toiminta</td>
<td><strong>Regulatiivi-nen</strong></td>
<td>Interpersoonalisten suhteiden asettaminen</td>
<td>Ymmärrys-orientoitu-nut</td>
<td>Normi-konformisti-nen</td>
<td>Oikeudelli-suus</td>
<td>Sosiaalinen maailma</td>
</tr>
<tr>
<td>Dramaturginen toiminta</td>
<td>Ekspressiivi-nen</td>
<td>Itse-repren-sentaatio</td>
<td>Ymmärrys-orientoitu-nut</td>
<td>Ekspressiivi-nen</td>
<td>Autenttisuus</td>
<td>Subjektiivi-nen maailma</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kielellisesti välittyneen vuorovaikutuksen ideaalityyppit (Habermas 1981, 439).

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

```
  sosiaalinen toiminta
  /                   /
  kommunikatiivinen toiminta   strateginen toiminta
  /                   /
  peitetty               avoin
  strateginen toiminta   strateginen toiminta
  /                   /
  tiedostamaton   tietoinen
  Harhauttaminen   harhauttaminen
  (systemat.   (manipulaatio)
  Häiriintynyt   Kommunikaatio)
```

Systeemisesti väärityneen kommunikaation sijoitus kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan jaottelussa (Habermas 1981, 446).
Yksi traditionaalisen indoktrinaatio-keskustelun puutteista oli se, että siinä ei tunnisteta mahdollisuutta habermasilaissitaita sanottuna systemaattisesti vääristyneen kommunikaation tuottamaan indoktrinaatioon. Siinä tunnistetaan vain se indoktrinaation mahdollisuus, jota Habermas nimittää tietoiseksi harhauttamiseksi (Täuschung bewusst). Hahmottelemassani kriittisessä indoktrinaation käsitteessä indoktrinaatio on peitelyvä strategista toimintaa (verdeckt strategischen Handeln), joka sisältää sekä tietoisen uskomusten muokkauksen että tarkoittamattoman uskomusten systemaattisen muokkaantumisen.


2.2.1.2 Kommunikatiivinen rationaalisuus ja länsimainen rationalisoituminen

Habermas suhteuttaa rationaalisuus-käsitteen inhimillisen toiminnan orientaatioon. Näin rationaalisuuden aspektit voidaan jakaa kognitiivis-väljeneelliseen rationaalisuuteen sekä kommunikatiiviseen rationaalisuuteen (Habermas 1981, 28). Kognitiivis-väljeneellinen rationaalisuus liittyy siihen väljeneelliseen toimintaa, jolla me manipuloimme luonnnon

---

1 Universalipragmatiikka on Habermasilla edellä kuvatuina kielellisesti välittyneen kommunikaation yleisten ja välttämättömien ehtojen analyysiä.

Välineellistä ja strategista toimintaa voidaan pitää rationalisena silloin kun aktori saavuttaa tehokkaasti haluamansa päämääriin ulkoisessa (välineellinen) tai sosiaalisessa (strateginen) maailmassa. Kommunikatiivista toimintaa voidaan pitää rationalisena kun puhuja suorittaa vaadittavat lokutionaraiser ja illokutionaraiser puheaktit niin tyydyttävästi, että hän pääsee yhteisymmärrykseen jostakin asiasta maailmasta vähintäänkin yhden kommunikaatioon osallistujan kanssa (29).


Nämä kummatkin rationaalisuuden aspektit perustuvat Habermasin evolutionistiseen

---

1 Tämä jako realisteihin ja fenomenologeihin on sukua C.P. Snown (1967) jaolle "runoilijoihin" ja "insinööreihin". Kysymys on siis kahdesta eri rationaalisuus-typistä, jotka esiintyvät nykymaailmassa osin sovussa osin konfliktissa.
historian käsitteen, johon ovat vaikuttaneet niin Weber kuin Kohlberg ja Piaget’kin.


Kommunikaatiivisen toiminnan rationalisoituminen edellyttää maailmankuvien ja tie toisuusstruktuurien piaget’ilaista desentralisaatiomista sekä yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden evoluutiota post-konventioonaiselle tasolle (Habermas 1976, 171-2). Desentralisaatuneen maailmankuvan omaava, puhuva ja toimiva subjekti, kykenee erottamaan ulkoisen, sosiaalisen ja sisäisen maailman sekä niihin liittyvät pätevyysvaati mukset. Habermasin mukaan maailmankuvat kolmesta maailmasta ovat meidät yhteisesti oletettu koordinatiisto, jossa voidaan saavuttaa yhteisymmärrys siitä, mitä voidaan pitää faktaana, mitä pätevänä normina ja mitä subjektiivisena kokemuksena. Nämä differentioi tuneet maailmat ja pätevyysvaatimukset ovat olemassa elämismaailmassa, siinä yhteisessä tulkintojen horisontissa, jossa yhteisymmärkkyseen pyritään. Modernista elämismaailmasta katsoen Habermas pystyy sanomaan, että differentioitumattomat myyttiset maailmankuvat eivät mahdollista racionaalisen yhteisymmärryksen saavuttamista. Myyttisestä maailmankuvasta ei pystytä erottamaan normatiivista ilmaisia erikseen ja arvioimaan sen pätevyyttä suhteessa siihen kuuluvaan pätevyysvaatimukseen.

Habermas jakaa yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden tasot prekonventioonaisen, konventioonaisen ja postkonventioonaisen tasoon soveltaen Kohlbergin skeema yksilön moraalikehityksen vaiheista. Prekonventioonaisessa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä (Kohlbergin tasot 1-
2). Konventionaalisessa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin (Kohlbergin tasot 3-4). Postkonventionaalisessa vaiheessa normit menettävät "itsestäänselvyyntensä" ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittiseen arviointiin (Kohlbergin tasot 5-6) (Habermas 1975, 51-2). Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen valtio ja moderni yhteiskunta. Habermasin idean mukaan modernissa yhteiskunnassa moraali ei voi perustua auktoriteettiin tai traditioon, vaan sen tulee perustua rationaalisesti saavutetuun yhteisymmärrykseen praktisessa diskurssissa.


Habermasin mielestä kommunikatiivisen rationaliteetin käsitteellä voidaan osoittaa, että emansipoituneen yhteiskunnan välttämättömänä ehtona on maailmankuvien desentralisoituminen sekä elämismaalman rationalisointuminen. Emansipoitunut yhteiskunta ei
kuitenkaan ole Hubermassille mitään utopiaa, vaan "utopistista on ainoastaan korkealentoiisten madollisten elämän muotojen sekoittaminen konkreettisessa historiallisessa artikulaatiossa toimiviin elämän muotoihin" (113)\(^1\).

2.2.1.3 Elämismaailman ja systeemin erkaantuminen

Samalla kun länsimainen rationalisaatio antaa kommunikaatioon osallistujalle madollisuuden entistä laajemmin toteutta subjektiviteettiaan kehittyneemmän kommunikatiivisen kompetenssin ja rationalisoituneen maailmankuvan ansiosta, se aiheuttaa myös yhteiskunnan kompleksitoimunen 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". *Sosialisesta työnjaosta* -kirjassaan Durkheim tutkii muun muassa yhteiskunnallisten järjestelmien funktionaalista differentioitumista. Hän erottaa toisistaan segmentoituneet ja funktionaalisesti erityyppiset yhteiskunnat. Erottavana tekijänä on työnjaon aste ja sitä vastaava solidaarisuuden laji; mekaaninen versus organinen solidaarisuus. Mekaanisessa ja organisessa solidaarisuudessa sosialisaatio ja sosiaalinen integraatio perustuvat eri seikkoihin. "Sosiaalinen elämä on peräisin kahdesta lähteestä, nimitiin 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 hänen hehkulökohtaisesti ominaisia ja niiden erottaessa hänet muista hän on heistä riippuvainen samassa määrin kun hän erottuu heistä, ja siis myös yhteiskunnasta, joka on heidän yhteenliit-

---

\(^1\) Tämä hämärä sitaatti on ainut kohta koko kommunikatiivisen toiminnan teoriassa, missä Habermas puhuu emansipaatiosta ja emansipoituneesta yhteiskunnasta. Tämä voidaan tulkitta tarkoittavan Habermasin kriittisen teorian muuttumista defensiiviseksi siinä, missä tiedonintresseiteorian perspektiivinä oli selvästi olemassaolevien teknisen rationaalisuuden dominoivien elämänmuotojen ylittäminen.
tymisenä tulos" (Durkheim 1990, 211; lihavointi RH). Habermasin tulkinnan mukaan siirtymä solidaarisuuden muodosta toiseen tarkoittaa muutosta yhteiskunnallisen integraation perustassa. "Siinä missä primitiivinen yhteiskunta integroituu normatiivisen peruskonsensuksen kautta, integraatio kehitteyneissä yhteiskunnissa tapahtuu funktionaalisesti eriżytyneiden toimintavaatimusten systeemisten yhteiskytkentöjen kautta" (Habermas 1981b, 175).


Durkheimin analyysissä on merkitävä se huomio, jonka Durkheim antaa yhteiskunnallisen työnjaon ja funktionaalisen eriytymisen sekä yhteiskunnan integraation ongelman väliselle suhteele. Tätä suhdetta voidaan Habermasin mielestä pätevästi analysoida erottamalla sosiaalinen ja systeeminen integraatio. Ensimmäisessä tapauksessa toiminta

1 Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen ovat Giddens-käännöksessään suomentaneet nämä käsitteen sellaisilla suomen kieleen paremminti uusin termillä kuin yleinen yhteiskunnallinen integraatio ja järjestelmän integraatio, mutta suomenkielisessä Habermas-komentaareissa puhutaan yleisesti systeemistä ja sosiaalista integraatiosta. Tämän

Erottamalla systeemisen elämismaailmasta Habermas ikään kuin irrottaa kollektiivistajan-nasta kaikki funktioalaiset ohjausmekanismit omaksi sfäärikseen. Näin yhteiskuntaa ohjaa myös "ei-normatiivinen järki". Spenceristä poiketen Habermas ei hylkää "moraalisia faktoja", vaan ne säilyvät tärkeässä osassa elämismaailman komponentteina.

2.2.1.4 Elämismaailma


käsiteparin on luonut David Lockwood (1964) paljon viitatessa artikkeliissaan Social integration and system integration.
normeihin ja kokemuksiin (Erlebnisse), joiden kohdalla yhteisymmärrykseen saavuttaminen on mahdollista (sama).

Seuraavalla kuvilla Habermas haluaa esittää sen, että elämismaailma konstituoitaa itse keskinäisen yhteisymmärryksen, kun taas muodolliset maailma-käsitteet konstituovat sen, mistä tuo yhteisymmärrys on mahdollista saavutetta. Puhujat A1 ja A2 tulevat yhteisymmärryksen yhteisessä elämismaailmassaan (Kultur und Sprache) jostain seikasta objektiivisessa, sosiaalisessa (A1+A2) tai jomman kumman subjektiivisessa maailmassa.

Kommunikatiivisen aktin maailmasuhteet (Habermas 1981b, 193). Paksu viiva kuvaa maailmasuhteita, jotka aktorit (A) asettavat väitteillään (KA).
Kun elämismaailmaa uusinnetaan, täytyy kielen vähityksellä toteuttaa kolme perusfunktioita. a) Tullessaan yhteisymmärrykseen jostain seikasta kommunikaatioon osallistujat sekä käyttävät että uusintavat kulttuurista traditioita. b) Koordinoidessaan toimintojaan - intersubjektiivisesti tunnistettuihin normatiivisin pätevyysväitteisiin vedoten - toimijat nojaavat ryhmän jäsenyyteen ja ryhmä integraation voimakkauuteen. c) Osallistuessaan kielelliseen vuorovaikutukseen kommunikatiivisesti kompetenttien puhujen kanssa, kasvava lapsi omakuu ryhmän arvo-orientaatiot ja toimintadispositiot. “Keskinäisen yhteisymmärryksen funktionalisesta aspektista” kommunikatiivinen toiminta palvelee traditioita ja kulttuurillisen tiedon uudistamista; toiminnan koordinoinnin aspektista se palvelee sosiaalista integraatiota sekä solidaarisuutta; ja lopulta sosialisointi aspektista kommunikatiivinen toiminta palvelee personallisen identiteetin muodostumista” (Habermas 1981b, 208). Elämismaailman symboliset rakenteet uusinnetaan ensisijaisesti tiedon uusintamisella, ryhmä solidaarisuuden stabilisuudella ja uusien jäsenten sosialisatiolla. Uusintamisen prosessi kytkee uudet tilanteet olemassa olevaan elämismaailmaan. Tämä tapahtuu kulttuurisen tradition merkityssältöjen semanttisessa dimensiossa, sosiaalisen tilan (integraatio) dimensiossa sekä historiallisen ajan (sukupolven uusiutuminen) dimensiossa. Luonnollisesti elämismaailma täytyy säilyttää ja uusintaa myös materiaalisesti. Tämä tapahtuu päämäärärationaalisen toiminnan kautta.

Modernin elämismaailman symboliset rakenteet Habermas jakaa analogisesti kolmeen komponenttiin: (i) Kulttuuriin, mikä tarkoittaa sitä tietovarastoa, josta kommunikatiiviset toimijat saavat valmiin tulkintaavion yrittäessään päästä yhteisymmärrykseen jostain seikasta maailmassa; (ii) yhteiskuntaan, mikä tarkoittaa sitä legitimoitua järjestystä, millä toimijat säätelvät jäsenyyttään yhteisössä ja turvaavat solidaarisuuden; (iii) personallisuuteen, mikä tarkoittaa sitä kompetenssia, joka tekee toimijoista kykeniä puhumaan ja toimimaan ja näin ottamaan osaa yhteisymmärryksen saavuttamisen prosessiin ja täten asettamaan oman identiteettinsä (209). Riistintaulukoimalla elämismailman komponentit sen uusintamisprosessin osien kanssa Habermas saa aikaiseksi seuraavan taulukon.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Rakenteelliset komponentit</th>
<th>kulttuuri</th>
<th>yhteiskunta</th>
<th>personallisuus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>uusintamis-prosessi</td>
<td>konjunktiot soppiset tullinto kevyttä</td>
<td>legitimaatio</td>
<td>sosialisation muodon kasvatukseisen tavoitteet</td>
</tr>
<tr>
<td>kulttuurillinen uusintaminen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sosiaalinen integraatio</td>
<td>velvoitteet</td>
<td>legitimisesti järjestetyt ihmisten suhteet</td>
<td>sosiaalinen yhteekuuluuvuus</td>
</tr>
<tr>
<td>sosialisointi</td>
<td>tulkintasaavutukset</td>
<td>normisidonnaisen toiminnan motivaatio</td>
<td>kommunikatiivinen kompetenssi (&quot;hetskillohtausnen identiteet&quot;)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Kulttuurisessa uusintamisessa turvataan ensisijaisesti riittävä määrä konsensukseen tarvittavaa pätevää tietoa (gültiges Wissen), lisäksi säilytetään olemassa olevien instituutioiden oikeutus (Legitimationen) sekä sosialisation mallit ja kasvatusohjekset. Sosiaalisessa integraatiossa ensisijaisesti järjestetään ihmisten suhteet legitiimillä tavalla (legitim geordnete), säilytetään kulttuuriset velvoitteet (Obligationen) sekä yksilöiden yhteenkuuluuvuuden tunne (Zuhörigkeiten). Sosialisointiassa ensisijaisesti turvataan yksilöille riittävä kompetenssi puhumiseen ja toimintaan (Interaktionsfähigkeiten), säilytetään kulttuuriset tulkintasaavutukset (Interpretationsleistungen) sekä normatiivisen toiminnan mielekkyyys (Motivationen für normenkonforme Handlung).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rakenteelliset komponentit</th>
<th>kulttuuri</th>
<th>yhteiskunta</th>
<th>personallisuus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>uusintamishäiriöiden piiri</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>kulttuurillinen uusintaminen</td>
<td>merkityksellinen</td>
<td>legitimaation katoaminen</td>
<td>sosialisatio- ja kasvatusmallien kriisi</td>
</tr>
<tr>
<td>sosiaalinen integraatio</td>
<td>kollektiivisen identiteetin kriisi</td>
<td>anomia</td>
<td>vieraantuminen</td>
</tr>
<tr>
<td>sosialisatio</td>
<td>tradition katkeaminen</td>
<td>motivaation katoaminen</td>
<td>psychopathologien</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Koulutusinstituutioiden eräs tehtäväähan modernissa yhteiskunnassa on näiden elämismaailmojen komponenttien "terveen" uusintamisen turvaaminen. Probleemanä indoktrinaatio-
teorian kannalta on se, miten koulutusinstituutiot voivat 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 uusintamistehtävissä on vaativempi. Mutta esimerkiksi professionaalisen koulutuksen antajana yliopistolla on hyvin tärkeä rooli uusintamistehtävissä.

2.2.1.5. Systeemi ja sen tunkeutuminen elämismaailmaan


Habermasin systeemin käsitettä voidaan selkeyttää tarkastelemalla heimoyhteisön toimintamekanismeja. Varhaisessa heimoyhteisössäkin oli systeemisiä mekanismeja, mutta ne olivat kiinteä osa elämismaailmaa, normatiivisia toimintojen koordinointimekanismeja sekä sosiaalista integraatiota. Esimerkiksi esineiden vaihtoa heimoyhteisöjen sisällä ja niiden kesken ei voida käsitellä puhtaasti taloudelliseksi toiminnaksi tai ylipää-tään taloudelliseksi toiminnaksi. Arvokkaiden esineiden rituaalinen vaihdo palveli lähinnä sosiaalista integraatiota. Myös vallan muodostus oli kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen

1 Heimoyhteisössä taloudellisen toiminnan erottaminen ei-taloudellisesta toiminnasta on hyvin vaikeaa.
Tunnuksomaisesta systeemille on päämäärärationaalinen toiminta. Täytyy silti huomata ensinnäkin, että myös elämismaailmassa tarvitaan päämäärärationaalista toimintaa materiaalisessa uusintamisessa ja toiseksi, että systeemin välisiden rationaalisuus ei aina käy yhteen päämäärärationaalisuuden kanssa. Kun Habermas varhaisemmassa tuotannossa 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-päämäärärationaalisuutta". Monet talouden alueella tapahtuneet kriisit johtuvat ennemminkin vähäisestä päämäärärationaalisuudesta kuin sen vallitsevudesta. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa systeemin järki ei aina ole päämäärärationaalista (Gronow 1984, 162).


---

1 Tai siisii kokonaisuuteen minkä eriyttymätön sosiaalinen ja systeemin integraatio muodostivat.

2 Tämä on nimenomaanesti Parsonsin ja Luhmannin näkemys elämismaailmasta.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Elämismaailman institutionaaliset järjestysmuodot</th>
<th>Vaihtosuhteet</th>
<th>Ei-kielellisesti ohjatut alasysteemit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>yksityissääri</td>
<td>V &lt;-------------------------&gt; työvoima</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>R &lt;-------------------------&gt; työtulot</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>&lt;-------------------------&gt; tavarat ja palvelut</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>R &lt;-------------------------&gt; kysyntä</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>talouden alasysteemi</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>julkisuuden sääri</td>
<td>R &lt;-------------------------&gt; verot</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>V &lt;-------------------------&gt; organisat. suoritukset</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>&lt;-------------------------&gt; poliittiset päätökset</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>V &lt;-------------------------&gt; massalojaliteetti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hallinnon alasysteemi</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Länsi-eurooppalaisessa hyvinvointivaltiossa tämä elämismaailman kolonialisoituminen tarkoittaa käytännössä elämismaailman normatiivisesti säätämyseten alueiden monetarisoitumista ja byrokratisoitumista eli joutumista kommunikaatiivisen rationalisuuden sijasta taloudellisen ja hallinnollisen rationalisuuden alaan. Talouden määrittelemät työläisen ja kuluttajan roolit sekä hallinnon määrittämät asiakkaan (verot/organisatoriset

\(^1\) Toisin sanoen elämismaailma ei enää pääse rationalisoitumaan.

\(^2\) Indoktrinaatio-teorian kannalta voisi ajatella, että koulutuksen muuttuminen arvovapaksi pelkästään systeemiä vaatimuksia toteuttavaksi mekanismiksi lopettaisi indoktrinaation koulutuksessa, koska siellä ei siirretä mitään arvoja eikä kulttuurillisia tulkintasaavutuksia vaan puhtaita faktoja. Totta toinen puoli, mutta puhtaita faktoja ei ole olemassa ja sellaisen pyrkivää opetusta kohtaa voidaan kohdistaa myös indoktrinaatikritiikiksi. Toiseksi koulutus pelkänä systeemin vaatimusten toteuttajana on myöskin arvo, johon voidaan kohdistaa indoktrinaatiokritiikkiä. Habermas itse toteaa, että juridikfaation ja byrokratisaation tukeutuminen opetus- ja oppimisprosessseihin vaarantaa pedagogisen vapauden ja opettajan initiatiiivin (Habermas 1981b, 545)

2.2.1.5. Kritiikkiä Habermasin elämismaailma-systeemi -jaottelua kohtaan

Habermasin tapa erottaa elämismaailma ja systeemi sekä avaa että sulkee näkökulmia yhteiskuntaan. Tarkastelen vielä näitä sulkeutuvia näkökulmia. Kaarlo Tuorin mielestä elämismaailman ja systeemin käsitteellisessä erottelussa on kyse integraatioperiaatteiden "ontologisomisesta". Systeemin ja sosiaalinen integraatio eriytetään kahden eri sfäärin järjestysperiaatteeksi. Tuorin mielestä kuitenkin kaikki yhteiskunnan toiminta-alueet ovat sekä systeemisesti että sosiaalisesti integroituja. "Niinpä se yhteiskunnan symbolisuskulttuurinen uusintaminen, joka Habermasin mukaan on Lebensweltin funktiona, edellyttää myös systeemisiä, yhteisön jäsenten tietoisen yhteistoiminnan ylittäviä mekanismeja, jotka liittävät yhteen yksittäiset kommunikaatio- ja yhteistoimintaprosessit... Toiselta puolen talous ja hallinto, joita Habermas luonnehtii Systeemin muodos- taviksi alajärjestelmiksi, eivät voi täysin irrottautua sosiaali-integratiivisista mekanismeista... tästä todistavat vaikkapa organisaatososiologian tulokset informaalisten organisatoristen rakenteiden merkityksestä" (Tuori 1988, 113).

Habermasin jako elämismaailmaan ja systeemiin vastaa Habermasin aikaisemmin tekemää Parsonsiaista jakoa työhön ja interaktioon, mikä sekin on mieletäni ongelmallinen. Työ ja tuotanto kuuluu nyt systeemin sfääriin, jossa ei-normatiivisina ohjausmekanismeina toimivat raha ja dominaatio. Normatiiviseen yhteisymmärrykseen kiinteästi

Habermasillahan kommunikaation sisältämää rationaalisuuden potentiaalia, toisin sanoen vapauden potentiaalia eivät rajoita epäsymmestisesti jakautuneet allokatiiviset ja auktori-
tatiiviset resurssit vaan anonyymiset systeemiset mekanismit (Tuori 1988, 117). Systeemi-elämismaailma jaottelussa Habermas etenee yksilöistä ja heidän toimintansa perspektiivistä suoraan systeemisten toimintajärjestelmien tasolle ottamatta huomioon yhteiskunnallisten luokkien ja muiden kollektiivisten subjektien merkitystä.

Tuorin tulkinnan mukaan ainakin osa Habermasin jaottelua kohtaan esitetystä kriitikistä voidaan väittää, jos systeemisen ja sosiaalisen integraation analyyttistä jakoa ei "ontologisoida" vaan painavostoin lievennetään. Tuorin tulkinnan mukaan sosiaalinen ja systeemi-

---

1 Yhteiskunnallisen toiminnan resurssien jakautuminenhan määrittää olemassaolevat luokat ja muut sosiaaliset kiertostunesuudet.
nen integraatio ovat vain näkökulmia yhteiskuntaa uusintaviin prosesseihin ja suhteisiin, eivätkä ne muodosta omia erillisisiä sfäärejään. Tällainen tulkinta ei edellytä Habermasin teorian kaikkien osien hylkäämistä. "Markkinatalouden ja byrokrattisesti organisoidun hallinnon itsenäistyminen yhteiskunnan jäsenten arkitodellisuudesta, jota voidaan Habermasin tapaan luonnehtia kommunikatiivista toimintaa edellyttäväksi Lebensweltiksi, on kiistämätön modernille (kapitalistiselle) yhteiskunnalle ominainen eriytymisprosessi; Systeemi-käsitteestä luopuminen ei edellytä tämän kieltämistä" (118). Rahaa ja valtaa voidaan edelleen pitää systeemisinä ohjausvälineinä, jotka toimivat pääasiassa talouden ja hallinnon alueilla, mutta ne toimivat myös muilla toiminta-alueilla ilman, että kyseessä olisi elämismailmaa kolonialisoivien systeemisten mekanismien ulkopuolinen intervención.

2.2.2. Diskurssietiikka


Habermasinkin diskurssietiikan versio on perussäävyltään hyvin kantilainen. Hänen omien sanojensa mukaan kantilaisen diskurssietiikasta tekee sen kognitivistisuus (a), universalistisuus (b), formalistisuus (c) ja deontologisuus (d) (Habermas 1992b). (a) Kognitivistisilla etiikoilla tarkoitetaan niitä eettisiä teorioita, joiden mukaan normatiivinen pätevyys on analoginen ulkoista maailmaa koskeviin vääteiden pätevyysvaatimuksen kanssa (ts. totuus). Normin pätevyyttä ei haeta moraalisten tunteiden introspektiosta tai uskonollisista teksteistä vaan samantapaisesta kognitiosta, joka kohdistetaan ulkoista maailmaa koskeviin vääteisiin. Artikkelissa 'Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan' Habermas kirjoittaa seuraavasti: "Diskurssietiikka rakentuu siis täysin oletuksille, että normatiivisilla pätevyysvaatimuksilla on kognitiivinen mieli ja niitä voidaan käsittää totuusvaatimuksien tapaan..." (Habermas 1994, 121).
(b) Kantin moraaliteorian tavoin diskurssiiikka on universalistinen moraaliteoria. Habermas asettaa diskurssiiikkan perusprinsipiiksi universalisuuisperiaatteet yleisestä yleisestä kunnin intressien työntymisen kannalta. Rawlsin oikeudenmukaisuusteorian tavoin diskurssiiikka pyrkii pääsemään selvytteen yhteisestä intressistä. Universalisuuisperiaatteet tarkoituksena on auttaa löytämään sellainen normi, jonka kaikki asianosaiset voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, kansalaisuudesta, maailemankatsomuksesta ja jopa olemassaolosta riippumatta (tulevat sukupolvet).

(c) ja (d) Niinikään diskurssiiikka on kantilaisittain formalistinen ja deontologinen, koska se ei ole tarkoitettu minkään substantiaalisen moraalisen arvon kasittelyyn ja koska siinä on kysymys velvoittavista toimintanormeista (Verhaltunsnormen) 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 hyvä ja hyödyllistä tai huona ja epäedullista 'minulle' tai 'meille'. Binäärikoodattu (normatiivinen, RH) komento julistaa sen, mikä toimintatapa - ilman riippuvuuttakäskyn antajista tai huomiointamatta 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 yleisettävissä olevaa (verallgemeinerbar) intressiä vastaan" (Habermas 1992, 169).

etikka on täten moraaliteoria, joka kuuluttaa moraalisia velvoitteita, jotka eivät riipu
muista haluista tai intresseistä kuin 'Järjen intresseistä'" (Baynes 1992, 111). Diskurssi-
etiikkaa - teleologisista teorioista tekojen - ei voida soveltaa arvottaviin arvostelmiin
hyvästä elämästä tai perimmäisistä arvoista, koska ne ovat seikkkoja, joista ei ole
mahdollista saavuttaa konsensusta praktisessa diskurssissa. Modernissa moniarvoisesa
yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaan sellaista kognitivistista, universalistista ja deontolo-
gista moraaliteoriaa, joka auttaa eri maailmankatsomuksen omaavia yksilöitä pääsemään
yhteisymmärrykseen yhteisistä toimintanormeista. Julkisessa koulutuksessa käytettävät
opetusperiaatteet ja menetelmät kuuluvat näihin.

Diskurssetiikka kuitenkin eroaa Kantin moraaliteoriasta kahdessa ratkaisevassa suhteess-
a. Ensinnäkin diskurssetiikka ei nojaa kantilaiseen transsendentaalifilosofiaan. Kantilla
sen, mitä maksimia järjellisen olennon pitää noudattaa, voi jokainen järjellinen olento
saada selville niin sanotulla kategorisella imperatiivilla. Sen eräs määritelmä kuuluu
seuraavasti: "Toimi vain sen maksimimin 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. "Jos
toiminta on hyvä vain väliseenä jotakin toista varten, niin imperatiivi on hypoteettinen;
jos se käsitetään hyväksi sinänsä, siis itsessään välttämättömäksi järjen mukaisen tahdon
alkuperusteena, se on kategorinen" (102). Kantilla kategorinen imperatiivi ei ole ihmisten
tekemä (tai hänen itsensä tekemä) ajatuskonstruktio, 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 diskurssetiikka Habermas lin mukaan edustaa niin sanottua postkoventionalista
moraalitietoisuutta, jossa ei edellytetä yliluonnollisia olentoja eikä transsendentaalista
järjen faktojen sfääriä.

Toiseksi diskurssetiikassa hylätään Kantin monologinen versio kategorisesta imperatiivis-

---

1 Voidaan tieteenkin väittää, että Habermas lin universaalisuusperiaatteelle esittämä
transsendentaalipragmaattinen perustelu, ei edusta edistystä suhteessa Kantin
transsendentaaliselle kategorisen imperatiivin perustelulle. Habermas itse puhuu ns. heikosta
transsendentaalisesta perustelusta.
ta. Albrecht Wellmerin mukaan kategorinen imperatiivi ei ratkaise intersubjektiivisesti pätevien normien ongelmaa. "On kaikkkea muuta kuin selvää (toisin kuin Kant uskoo), että moraaliset velvoitteet, jotka minä tunnistan, täytyy välttämättä olla kaikkien muidenkin rationaalisten olentojen tunnistettavissa (ja vice versa)" (Wellmer 1993, 126).

Kantille tämä oli selvä, koska hän oletti ei-empiriisen päämäärien valtakunnan, johon kategorinen imperatiivi antoi avaimet kelle tahansa järjelliselle olennolle. Nään 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: "Sen sijaan, että esittäisin jonkin maksimimin, jonka voin tahtoa tulevan yleiseksi laiksi, olevan pätevä kaikille muille, minun on esitetävä maksimimin 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" (Habermas 1994, 121; McCarthy 1978). Habermasin mielestä me emme voi monologiisesti saada selville intersubjektiivisesti pätevää normia, koska jokainen meistä tulkitsee arvoja ja normejä omien kulttuuristen ennakoavostelmien valossa. Vasta asianosaisten tosiäiellinen osallistuminen praktiseen diskurssiin voi oikaista yhteisen intressin monologisen tulkinnan vääristymät. Kognitivistisuuden lisäksi diskursiittikan edellytyksiin kuuluu, "että normien ja käsikyjen perustelemisen läpiylieminen edellyttää reaalista diskurssia, joka viime kädessä ei ole monologinen vaan periaatteessa mahdollinen hypoteettisesti käydyn argumentaation mielellä" (Habermas 1994, 121).

Habermasin mukaan edellä esitetty universaalisuusperiaatteen (U) muotoilu sulkee pois sen monologisen käytön. Varsinaisen moraalisen monologin kielon 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" (119). Tämä diskurssiperiaate edellyttää, että normin pätevyystä on mahdollista päästä pakottomaan konsensukseen avoimessa keskustelussa eli siis oletetaan, että normeja koskevilla väitteillä on kognitiivinen mieli.

"1.1. Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti.
1.2. Jokaisen puhujan, joka liittää predikaatin F kohteeseen a, on oltava valmis liittämään F jokaiseen muuhun kohteeseen, joka on relevantteissa 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 ns. proseduraalisen tason säännöillä sen sijaan on jo eettistä sisältöä:

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

Tällä tasolla esitetään ne argumentaation edellytykset, jotka ovat väittämättömiä 'yhteiselle kilpailulliselle totuuden esinnälle'. Habermas lisää, että tälle tasolle kuuluu myös diskursssissa mukana olevien vastavuoroinen syntykeisuuden ja vilpittömyyden tunnustaminen. Seuraavat niin sanotut prosessien retorisen tason argumentaation edellytykset muistuttavat niitä edellytyksiä, joita Habermas on aikaisemmassa vaiheessa määritelty ideaalisen puhetilanteen ehdoiksi¹:

¹ Se mitä Habermas 70-luvulla kehitämällä ideaalisen puhetilanteen käsitteelle tapahtuu kommunikatiivisen toiminnan teoriassa ja diskurssetiikassa, on liian laaja kysymys tässä käsiteltäväksi. Aiemmin niin perustavanlaatuinen käsite on tippunut pois Habermasin
"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".


Jean Cohenin tulkinnan mukaan Habermasin diskurssiheiton tarkoituksena on artikuloida ne säännöt ja kommunikatiiviset esiedellytykset, jotka tekevät mahdolliseksi keskusteluunosallistujille saavuttaan praktisessa diskursissa 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, hajoittaa yhteisön ja lähteä kukin kulkemaan omia polkujaan. Kolmantena vaihtoehtona on, että he ottavat yhteisön normien pätevyyden kriittisen keskustelun alaiseksi eli

terminologiasta lähes tykkäään, vaikka useat kommentaarit ovat sen villä löytävinään. Käsitetävänä olevassa artikkelissa hän toteaa, että koska ko. teksti on vain 'luonnon', ei hän ryhdy tarkentamaan, uusimanaa ja muuttamaan aiakkaisempia analysejä. Ideaalisen puheitilanteen käsittää koskevaa tarkennusta Habermas ei ole tehnyt myöhemminkään.


Kirjassaan Faktizität und Geltung Habermas muotoilee uudelleen diskurssiperiaatetta D: "Päteviä ovat sellaiset toimintanormit, jotka kaikki asianosaiset voivat 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 "rationaalisella diskurssilla". Toimintanormit Habermas määrittelee ajallisesti, yhteiskunnallisesti ja asiallisesti toimintaodotuksiksi (Verhaltenserwartungen). Asianomaisiksi Habermas lukee kaikki ne, joiden intressejä normin yleisen harjoittamisen nähtävillä olevat seuraukset koskettavat. Rationaalisella diskurssilla Habermas puolestaan tarkoittaa keskustelua, jossa pyritään päällystää yhteisymmärrykseen problemaattisesta pätevyysvaatimuksesta argumentaation yleisten ehtojen mukaisesti (138-9).

Oikeudendiskurssiteoriassaan Habermas muokkaa diskurssietiikkaa siten, että hän eriyttää diskurssiperiaatteet postkonventionaalisten moraalinnormien legitimiteettia mitaavaksi
moraaliperiaatteeksi ja positiivisen oikeuden legitiimisyyttä mittaavaksi demokratiaperiaatteeksi (Tuori 1993). Moraaliperiaatteen tehtävä itseasiassa vastaa sitä tehtävää, jonka Habermas aikaisemmin antoi universaliisuusperiaatteelle (Habermas 1992a, 140). Demokratiaperiaate on diskurssiperiaatteen sovellus oikeuteen, ja sen mukaan vain ne asetukset ovat legitiimejä, jotka ovat tämän demokratiaperiaatteen mukaan säädettyjä. Eli moraaliperiaate koskee normien moraalista pätevyyttä ja demokratiapronsiipin lakien ja asetusten legitimitetettä.

Demokratiaperiaatetta Habermas havainnollistaa niin sanotulla rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla:

```
pragmattinen diskurssi
   /
  
intressineuvottelut       eettis-poliittinen diskurssi
   
⊥

moraalinen diskurssi

jurisdinen diskurssi
```

Lainsäädäntöprosessin idealisoitu malli (Habermas 1992a, 207).

selventämiseen, joille poliittisen yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu” (Tuori 1993). Prosessi päätyy juridisiiin diskursseihin, joissa pyritään “varmistamaan oikeuden yhtenäisyys, lakien muotoon puettujen ohjelmien sisäinen ristiriidattomus” (sama).
3. KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN TEORIA JA INDOKRINAATIO
ONGELMA

3.1. Kasvustieteen kriittisiä teorioita

Frankfurtin koulusta lähtenyt kriittisen teorian idea on inspiroinut monenlaisia kasvustieteen kriittisiä teorioita ja kriittisiä pedagogioita. Klaus Mollenhauer ja Wolfgang Lempert olivat ensimmäisiä, jotka sovelsativat Habermasin teorioita kasvustieteen. Mollenhauer analysoi kriittisen subjektiviteetin kasvattamisen sisäisiä (sosiaalipsykologiset tekijät) ja ulkoisia rajoituksia (yhteiskunnalliset tekijät). Hänensä mielestä on emansipattia koulutuksessa tarkoitaa 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 (64).


autonomia1.

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

3.2. Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria


Siljanderin mukaan "yleinen lähtökohta hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteiden edustajilla on, että pedagogiikka - so. sekä kasvus että kasvatuksen tutkimus - on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä ja siten yhtäältä tästä käytännöstä riippuvainen ja toisaalta siihen vaikuttava, joko sitä legitimoiva" (Siljander 1988, 152). Tästä syystä Giesecke haluaisi kohottaa opettajien poliittista tietoisuutta2. Kouuluitos on jo politisoitunut, mutta

---

1 Nytten Adorno ei enää palautakaan Kantin 'täysi-ikäisyyden' käsitettä vain porvarillisen subjektin itsesäilytyksen maksimiksi.

opettajilta puuttuu poliittinen tietoisuus (Giesecke 1982, 62-68). Giesecken mukaan mitään poliittisesti neutraaliala kasvatusta ei voi olla olemassa ja kasvatuksen täytyy olla osa vasemmistolaisesta emansipaatioon pyrkivää poliittikaa.


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


Mollenhauerin mielestä kasvatus ja opetus täytyy ymmärtää kommunikaativiseksi toiminnaksi. "'Kommunikaativisella toiminnalla' tarkoitamme sellaista toimintaa, jonka päämäärään subjektit itse kuuluvat; se ei ole luonnollinen hallinnan kaltaista toimintaa (ei siis 'tuotantoa'), vaan siinä saavutetaat yhteisymmärrys arvo-orientaatiosta ja toiminnan päämäärästä. Pedagoginen toiminta on tällaista taidoa" (Mollenhauer 1972, 42). Kasvatus on kommunikaativista toimintaa, jonka päämääränä sellaisen kommunikaatioistuureen luominen, joka mahdollistaa diskurssikyvyn synnyn (Fähigkeit zum Diskurs; Mollenhauer 1972, 67). Eli kasvatuksen päämääränä on viimekädessä täysi-ikäinen kriittinen keskustelija, joka pystyy vapautumaan kaikennäköisestä ideologisesta ajatusten sekä arvojen holinhomasta (pääoma, valtio, traditio ym.) ja näin ollen pystyy kohoaamaan tähän metakommunikaatioon.

Tätä näkemystä voidaan kritisoida moneltakin kannalta. Ensinnäkin Gadamerin ajatteluun nojaavat henkilöt voivat kysyä, onko mihinkään metatasolle nouseminen ylipäättään mahdollista ja voiko se sitten 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 vääteidemme ja normiemme pätevyyttä. Muun muassa


Mollenhauerin mielestä diskurssia voi opetella vain osallistumalla diskurssiin ja pedagogisen kommunikaation täyttyä olla tällaista diskurssiin oppimisen diskurssia. Ja jotta se

### 3.3. Youngin kriittinen teoria opetuksesta


Traditionaaliseen tietoteoriaan nojautuva traditionaalin pedagogiikka, edusti se sitten poliittiselta sävyltään uuskonservatismia tai vanhaa vasemmistoa, perustuu autoritatiiviseen kasvatukseen, jossa aina oikeassa oleva opettaja siirtää tieteellisesti oikeaksi todistettuja väittämää oppilaiden päähän. Oppilaat ovat passiivisen vastaanottajan roolissa. Heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa jo hyväksytyn opetussuunnitelman opetusisältöihin tai opetusmenetelmiin eikä aseteta jälkeenpäin kyseenalaiseksi opetettavaa ainesta. Traditionaalinen pedagogiikka ei anna tilaa todelliselle kriittiikille, "koska sen ovat jo tehneet tietoa tuottavien eksperttien yhteisö tai vallankumouksen intellektuaalinen etujoukko, jotka on erotettu oppivasta yhteisöstä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan oppijat voivat antaa panoksensa kriittiksiin ainosataan silloin, kun he hallitsevat tietovaraston (knowledge storehouse). Muussa tapauksessa he voivat vain toistaa (parrot) kriittiikkiä eivätkä harjoittaa sitä" (97). Traditionaalinen pedagogiikka ei myöskään kiinnitä huomiota mahdolliseen ristiriitaan oppilaiden elämismaailman ja opetussuunnitel-
man välillä. Youngin mukaan traditionaalinen pedagogiikka ymmärtää maailman joko dominoivan kulttuurin kulttuuri-imperialistisella tavalla tai dogmaattisen kulttuurirelatiivismin näkökulmasta, joka kiellettää kaikenlaisen kulttuurien välisen arvioinnin (sama).


Ideaalisen pedagogisen puhetilannteen käsitetä varten Young määrittelee perlokuutivisen puheaktin seuraavasti: “Perlokuutivinen toiminta kuuluu erityiseen strategisen interaktion luokkaan - siinä illokuitiot värvätään välineiksi päämääriin, joihin ei kuulu yhteisymmärryksen saavuttaaminen ja toimintasuunnitelmien vapaa koordinointi pätevyysväänteiden valossa” (106). Young korostaa, että perlokuutioiden samastaminen imperatiivisiin lauseisiin on virheellinen, koska imperatiiviset lauseet muodostavat vain yhden luokan perlokuutioista. Tämä imperatiivistien perlokuutioiden luokka voidaan puolestaan jaka

¹ Keskusteluua ideaalitilanteessa ei härityse ideologiat, vilpillisyys, ajan tai tiedon puute, ymmärtämisvaikeudet, ennakokulutot ynnä muut.

² Näistä seikoista totuus ja oikeudellisuus ovat konteksti sidonnaisia, ajasta, paikasta ja vaikutushistoriasta riippuvaisia asioita, joten miten niiden voidaan olettaa sijaitsevan ideaalisen puhetilanteen lingvistis-transendentaalisseessa sfääriissä. Ideaalisen puhetilannteen välttämättömyyden perustelu ei ole kovin helppo.
kahteen alaluokkaan:
(tyyppi 1) imperatiivit, jotka perustuvat legitiimin auktoriteetin tunnettuun normikontekstiin.
(tyyppi 2) imperatiivit, jotka perustuvat tunnettuihin positiivisiin ja negatiivisiin sanktiioihin, 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 peitetyyksi tarkoituksiksi. Tällöin puhuja pyrkii illokutiivisten ja lokutiivisten aktien avulla menestykseen päämäärässä, joka salataan opponentilta. Esimerkiksi vilpillinen autokauppias suorittaa tyytin 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 käsittelleä, Young luo oman indoktrinatiivisen opetuksen kriteerinsä. “Jos ideaalinen pedagoginen puhetilanne (IPSS) on sellainen, missä oppilas on kykeneväin rationaalisesti arvioimaan näkemyksiä tai ainakin päätyy pitämään niistä kiinni sellaisella 'tavalla, joka on avoin rationaaliselle arvioinnille', silloin vain sellaiset puheaktit, jotka ovat illokutiivisia eikä perlokutiivisia (merkityksessä 2 ja 3) voidaan karakterisoida sellaisena toimintana, jota me haluaisimme kutsua 'kasvatukselliseksi' ennemminkin kuin 'indoktrinatiiviseksi’” (107). Koska ero illokutiivisen ja perlokutiivisen aktin välillä on intentiossa, voidaan Youngin indoktrinaation kriteerit pitää intentiokriteerin kommunikatiivisenä versiona. Youngin mukaan ei kuitenkaan ole mahdollista empirisen pragmatiikan tasolla osoittaa, mitkä opettajan yksittäiset puheaktit ovat illokutiivisia ja mitkä perlokutiivisia, vaan perlokutiiviset intentiot näyttäytyvät interak tion rakenteessa ajan myötä.

Youngin mielestä siis traditionaalinen opetus edustaa indoktrinaatiota, koska siinä
oppilaita kohdellaan 'kulttuurisina tyhmyreinä' (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 viitekehyksenä puitteissa tulisivat pitämään niitä pätevinä. "Lopulta, perlokutiivinen pedagogiikka huolimatta kuinka hyvää tarkoittavuudestaan, on itsensä kumoavaa - sen sisällölliset päämäärit eivät ole tavoitettavissa millään loppuun asti saavutettavalla tavalla ja se se epäonnistuu yrityksissään taata opiskelijoille mahdollisuudet kehittää kriittiset interlokutiiviset kapasiteetit, jotka mahdollistaisivat heille kehittää maturiteetin kyvykkyyden jatkuvaan oppimiseen" (109). Tällainen oppiminen tuottaa eireflektiivistä oppimista, joka Habermasin sanoin "tapahtuu toimintakonkstiassa, jossa implisiittisesti asetetut teoreettiset ja praktiset pätevyys väänteet naiviisti otetaan itsestään varmana ja hyväksytään tai hylätään ilman diskurssiivista harkintaa" (Habermas Young 1989, 109 mukaan).


Ongelmallinen on myös Youngin Habermasin puheaktiteoriaan nojaava indoktrinaation kriteeri. Aiemmin jo sanoin, että puheaktiteorian suora soveltaminen on problemaattista, koska itse opettaminen voidaan ymmärtää perlokuutioksi, 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

Tämä korjattukaan habermasilainen intentio-kriteeri ei yksin riitä pätevään indokrinaatio-teoriaan. Siitä huolimatta, että opettaja harjoittaisi kommunikatiivista opettamista niin hyvin kuin kykenee, voi institutionaalista ja rakenteellisista seikoista johtuen tapahtua, että oppilas omaksuu opetuksessa uskomuksia, käsityksiä tai toimintavalmiuksia, joita hän ei kriittisen itsereflektion läpikäytävän tunnustaisikaan. Siksi indokrinaatioteoriassa tarvitaan myös sisältö- ja seurausulottuvuutta.

3.4. Mezirowin kriittinen itsereflektio aikuisopetuksessa

Mezirowin mukaan modernisaation myötä ihmiset alkavat ottaa kriittisen itsereflektion kohteeksi omia merkitysperspektiivejään. Merkitysperspektiivit Mezirow määrittelee "niiden olettamusten kokonaisuudeksi, joista tietyin 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, erottelukykyisenmän, avoimemman ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Ne merkitysperspektiivit, jotka pystyvät käsittelemään laajempaa kokemuksien kirjoja ja

Esimerkkinä merkitysperspektiivien muuttumisesta ja uudistavasta oppimisesta, Mezirow käyttää naisliikkettä. "Aivan muutaman vuoden kulussa sadattuhannet naiset, joiden henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys ja arvot olivat peräisin ensisijaisesti ennalta määritystä sosiaalisista normeista ja stereotypyyppisten sukupuoliroolien toteuttamisesta, päätyivät kyseenalaistamaan nämä olettamukset ja määrittelemään uudelleen koko elämänsä omilla ehdoinilla. Naisliike tarjosi tällaista henkilökohtaista uudelleenarviointia tukevan ilmapiirin tekemällä julkisiksi noiden stereotypioiden henkilökohtaiselle kehitykselle, autonomialle ja itsemääräämislle asettamat rajat sekä organisoimalla välittömästi tukiryhmiä ja kehittämällä muutoista edistäviä roolimalleja" (19).

Mezirowin mukaan aikuisuus on aikaa, jolloin koulu- ja opiskeluakana omaksutut mahdollisesti vääristyneet olettamukset otetaan uudelleen arviointiin. Hän erottlee kolmelaisten merkitysperspektiivien vääristymät, joiden kriittiseen itsereflektioon aikuiskouluutuksessa voidaan antaa eväitä (32-35).

i) Merkitysperspektiivien episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteen ja käyttämiseen. Mezirowin mukaan yksi episteeminen vääristymä tai tässä tapauksessa lähinnä "kehittymätön tietämisn tapa" on uskoa, että jokaisella ongelmalla on se ainoa ja oikea ratkaisunsa, kunhan vain löydetään oikea asiantuntija kertomaan tästä. Tästä kehittyneemään näkemyksen mukaan kriittisen keskustelun kautta voidaan päästä konsensukseen ratkaisusta ja ymmärretään tämän ratkaisun kontekstualisuus ja tilapäisyys. Toinen väärsittäminen on reifikasiatio, joka Mezirowin mukaan tarkoittaa yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön näkemistä luonnonilmiönomaisena ihmisen vaikutuksen ulottumattomissa olevana seikkana. Mezirowin reifikasiation käsiste on tulkinta Marxin tavarafetismin ja Lukacsin reifikasiation käsittettä. Lisäksi Mezirow mainitsee omina episteemisinä vääristymästä kuvaukseen perustuvan tiedon käyttämisestä normattii-
visena tietona, abstraktion pitämistä olemassa olevana kohteena sekä ortodoksisen
positivismin mielekkyys-teesin, jonka mukaan merkityksellisiä ovat vain ne propositiot,
jotka ovat empiirisesti todennettavissa.

ii) Sosiokulttuuriset vääristymät ovat niitä itsestäänselvyyksiä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten valtasuhteiden oikeuttamiseen. Kysymys on siis ideologisista prosesseista. Mezirowin mukaan ideologia edustaa vääristynytä merkitysperspektiiviä silloin kun "se tukee, vakiinnuttaa tai legitimoi riippuvuutta tuottavia sosiaalisia instituutioita, epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä sekä riistona, poissulkemisen ja hallinan suhteita" (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.


muodostuneesta ongelmanratkaisumenetelmästä, jota me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti aina opetellessamme suorittamaan jotakin" (24). 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 välyksellä tarkoittaa" (25). Kommunikatiivisessa oppimisessa etsitään sellaisia teemoja ja metaforia, joilla jokin meille oto saadaan sisällytettyä uuteen merkitysperspektiiviin, jossa se on tulkittavissa. Kysymyksessä on Gadamerin horisonttien sulautumisen kaltainen ilmiö.


Emansipatorista koulutusta Mezirow puolustaa indoktrinaatio-syytöksiä vastaan sillä, että omien uskomusten taustalla olevien ennakk-oletusten kriittisen reflektion edesauttaminen ei tarkoita samaa kuin suotavana pidetyn toiminnan määrääminen. "Koulutus muuttuu indoktrinaatioksi vain silloin, kun kouluttajat yrittävät saada aikaan tietylaisesta toimintaa oman tahtonsa jatkeena, tai kun he kenties sokeasti auttavat oppijoita yhtä sokeasti noudattamaan kriittisen tarkastelun ulkopuolelle jätettyjen kulttuurilisten omaksuttujen olettamusten vaatimuksia..." (382). Mezirow luottaa kouluttajien ammattitiikkaan 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 aikuisoppia suhtautuu varsin usein aihellisen epäilevästi auktoriteetteihin ja kykenee erottamaan toisistaan koulutuksen ja indoktrinaation" (383). Mutta vakavasti otettava indoktrinaatioteoria tarvitsee enemmän kuin luottamuksen kouluttajien ammattitietä ja oppijoiden arvostelukykyn. Väheksymätä kouluttajien että oppijoiden arvostelukykyn, voidaan sanoa he molemmat tarvitsevat indoktrinaatioteoriaa voidakseen suorittaa oman kriittisen reflektionsa ja tarvitessa rekonstruktionsa tästä moniulotteisesta indoktrinaation ongelmasta.


Voidaan tietenkin kysyä, onko kriittinen itsereflektio mahdollista tai edes suotavaa tiettyjen asioiden suhteen. Esimerkiksi ne olettamukset, jotka liittyvät Charles Taylorin määrittelemiin vahvoihin arvostuksiin, ovat tiukasti kiinnittyneet yksilöiden itseyyteen ja identiteettiin. "Nämä vahvat arvostukset ovat yksilöiden toisen-asteen haluja, arvostuksia, hyvää koskevia käsityksiä. Ne liittyvät kysymyksiin velvollisuuksesta toisia kohtaan; hyvästä tai mielekkästä elämästä; sekä asenteellisesta kunnioituksesta, jota yksilöt toisissaan herättävät" (Laitinen 1997). Kun näihin asioihin kodistetaan kriittistä itsere- flektiota, eikö vaarana ole, että globaali luottamus vahvoihin arvostuksiin heikkenee tai muuttuu ironiseksi (sama)? Jos kriittinen itsereflektio ymmärretään horisontin laajentumi-
seksi, ei tarvitse pelätä elämälle merkitystä antavan ehyen merkityshorisontin postmoderna 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.
4. INDOKTRINAATION KRITIITISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT


Ennen kuin esitä kriittisen teorian inspiroimat rekonstruoijutut lähinnä yliopistoa koskevat indoktrinatiivisen opetuksen kriteerit haluan palata rationaalisuus-teemaan sekä huukan pohtia yliopiston uusintamistehtäviä. Uudetkin indoktrinaation kriteerit perustuvat tiettyyn rationaalisuus-käsitykseen, mutta kyseessä ei ole aiemmin käsitelty tieteellisen rationaalisuuden ideaali.

4.1. Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II

Aiemmin käsittelemässä englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa on implisiittiset tai eksplisiittisetä joukkaisella kognitiiviseen rationaalisuuteen, jossa luvonnon-tiedetä ja luonnontieteissä käytetäjärkeilyä on pidetty esikuvallisenä. Tieteenteoriassa
ei kuitenkaan ole mitään konsensusta siitä, miten luonnontieteet toteuttavat tätä esikuvallista rationaalisuutta. Joidenkin tieteenteorialle mielestä tiede ei ole alkuunaka rationaalinen yritys tai sen ei pidä sellainen ollakaan. Vaikka tieteenteoriassa pystytäisiinkin konstukoinaan työkyvävä teoria luonnontieteestä rationaalisuudesta, se ei ole se rationaalisuus-käsitys, joka hyödynnäisi modernia indoktrinaatioteoriaa. Ajankohtaisessa indoktrinaatio-käsityksessä ei itse asiassa tarvita teoriaa siitä, mitkä ajattelutavat ovat rationaalisempia kuin toiset tai mikä on rationaalinen tapa siirtyä käsitteestä toiseen.


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

1 Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa hyödynnävä indoktrinaatioteoria kuitenkin tarvitsee kognitioon liittyvää rationaalisuus-käsitystä sen verran, että siinä preferoidaan modernia maailmankuvaa, jossa totuuden, autenttisuuden ja oikeudellisuuden pätevyyssvaatimuksot ovat erkaantuneet toisistaan.
ristiriidassa diskurssiperiaatteen kanssa silloin kun, kaikki asianosaiset - niin luennointijaa kuin oppilaatkin - voivat hyväksyä opetuksen taustalla olevat periaatteet ja niiden toteuttamistavat. Paras tapa todentaa diskurssiperiaatteen toteutuminen on organisoitava edellä mainittuja asioita koskea ainoin diskurssi, jossa mahdolliset, yhteisen intressin monologisen tulkinnan kautta syntyneet väärystymät voidaan oikaista.


4.2. Yliopisto ja elämismaailman uusintaminen

Muiden koulutusinstituutioiden tavoin yliopisto tekee oman osuutensa elämismaailman uusintamisessa. Kuten sanottu yliopiston uusintamisvelvoitteet ovat pienemmät kuin peruskoulutuksesta vastaavien instituutioiden, koska yliopiston ei tarvitse huolehtia uuden sukupolven varsinaisesta sosialisaatiosta. Yliopisto ammatillisten valmiuksien antajana - professionaalisessa koulutuksessa - suorittaa eräänlaisen sekundäärisosialisaation 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 joudu-
tään indokrinoimaan yksilöihin\(^1\), yliopistossa opetus voi tapahtua täysin diskurssiperiaatteena hengessä. Yliopistossa opiskelevat yksilöt ovat aikuisia ihmisiä - nuoria aikuisia, jos niin halutaan sanoa - eikä opetuksessa siksi ole mitään perusteltua syytä opetuksessa poiketa diskurssiperiaatteesta.


\(^1\) Tai että sosialisaatio ja elämänmuodon sisäistäminen ovat asioita, joita ei voida tarkastella indokrinaatiokritiikin näkökulmasta.
kysymystä kappaleessa kuusi. Tämä yliopiston oma uusintamistehtävä altistuu indoktrinaatiokritiikille, jos siinä arveluttavilla menetelmillä siirretään sellaisia arvostuksia ja toimintavalmiuksi, jotka eivät ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa. Sivuun tätä teemaa kappaleessa kuusi.

4.3. Uudet indoktrinoivan opetuksen kriteerit

Hahmottelemani uudet indoktrinaation kriteerit eivät ole empiiriisiä kriteereitä indoktrinoivan opetuksen havainnoimiseksi aktuaalisessa 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.

4.3.1. Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri


---

1 Tämän kappaleen persuideat on julkaistu internetissä yhteisartikkeliassa Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa (Huttunen & Muona 1995).
versiota intentio-kriteeristä, mutta painopiste on koko toimintaoorientaatiossa (strateginen
toiminta) eikä pelkästään kielenkäytössä (perlokutiiviset puheaktit merkityksessä 2 ja 3)
(Young 1989, 107).

Strategisen opettamisen vastakohdaksi asetan *kommunikatiivisen opettamisen ideaalin*,
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
kommunikatiivisen opettamisen ihanteesta, sitä suurempi indoktrinaation vaara on.* Muun
muassa Gert Biestan idea opetuksesta praktisena intersubjektiivisuutena vastaa hahmotta-
taamani kommunikatiivisen opettamisen käsitettyä. "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-konstruktivisenä merkityksen
tuottamisprosessina" (Biesta 1994, 312).

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 startegisia intentioita, vaan hän olisi vilpittömästi
orientoitunut opetustilanteessa kommunikatiiviseen toimintaan ja pyrkisin suhtautumaan
opilaisiin kommunikatiivisesti kompetentteina persoonina.

4.3.2. Reflektiivisyyden sisältö-ja seuraus-kriteerit

Reflektiivisen sisältö-kriteerin lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys tiedosta (mm.
sellaiseen tieto-käsitykseen, että on olemassa joukko objektiivisia tosiasioita, joita sitten
talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Konstruktivistisen näkökulman
mukaan "tieto todellisuudesta välittyy ja muoutuu sosiaalisissa prosesseissa... tieto ei
niinkään jäljennä olemassaolevaa todellisuutta kuin konstruo, rakentaa sitä..." (Aittola
& Raiskila 1994, 226-7). Kun tiedon yhteiskunnallinen ja konstruktivistinen luonne
tunnistetaan, kohdistuu opetussisältöihin suuret vaatimukset. Opetussisältöjen tulee antaa oppilaille mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta.

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


yhteiskunnan luonteen se, 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 elämismailmat ovat pluralisoituneet ja erityneet. Enää uusi sukupolvi ei sosiaalistu samojen merkityksellisten kokemuksien muokkaamana yhtenäiseksi, vaan ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvinkin erilaisten kokemusmailmojen muokkaamana.

5. ASIANTUNTIJAKOULUTUS JA INDOKTRINAATIO-KRITIIKKI

5.1. Modernisaatio professionalisointumisena ja speisialisoituminen indoktrinaationa

Osasyy 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 eriertyivät toisistaan ja yhteiskunta moniarvostui. Koulu, joka perustuu mekaanisen solidaarisuuden eli 'samuuden' uusintamiseen, joutui kritiikin kohteeksi.


ten toimijoiden itseintressiä; se ei kuitenkaan johda sosialistisen ideologian totaaliseen yleiseen intressiin. Professionaalinen toiminta on näiden suhteen disintressoitunutta. Parsonsin mukaan itseintressistä ollaan menossa kohti kollektiivisuuntautuneisuutta (29).


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 käyttäytyymisiimme nähdä: "Sukupolvien ajan on pappeja, lakimiehiä, lääkäreitä ja jopa sotilasammatteja samoin kuin nykyään uusia professioita koulutuksen, sosiaalipalveluiden, arkkitehtuurn, yritysten johtamisen alueilla jne. arvostettu epäitsekkäävä omistautumisesta yhteiskunnan heikompiaisten ja vähemmän tietävien jäsenten auttamiseksi siten mahdollistaen näille turvallisuus ja työdyttävällä elämän. On kuitenkin aika asettaa kysymys jakavatko professioint todellisuudessa palveluitaan näin altruistisesti ja rikastuttavatko heidän palvelunsa todellisuudessa meitä vai joudumme itse niiden kautta alistetuiksi... professiot ovat tiukasti organisointumalla saavuttaneet valta-asean sosiaalisiiin pyrkimyksiimme ja käyttäytyymiseemme nähdä... meistä on tullut passiivista asiakaskuntaa: riippuvaisia,
mairiteltuja, alistettuja, taloudellisesti riistettyjä ja fyysisesti sekä henkisesti vaurioitettuja juuri niiden ihmisten toimesta joiden rason d'etre on auttaminen" (Illich; suomennos Konttinen 1989, 76). Konttisen mielestä Illich menee liian pitkälle toiseen ääripäähän hävittäässään mahdollisuudenkin aitoon professionaalisuuteen, emansipatoriseen ja kansalaisten eduista lähteväin praktiikkaan (Konttinen 1989, 79).


Professionaalisoitumiseen kohdistuvasta kritiikistä huolimatta tosiasia on, että modernissa maailmassa emme voi elää ilman erialojen asiantuntijoiden panosta. Kehittämällä asiantuntijakoulutusta moderniin 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 spezialisteista.

5.2. Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongelma

Asiantuntijakoulutuksen ja professionaalisen koulutuksen tarkoituksena on tuottaa professionaalinen kompetenssi. Sen piirteisiin Talcott Parsonin mukaan kuuluu sekä tekninen sekä moraalinen kompetenssi. Samalla tavoin Peter Jarvis mainitsee professioon kuuluvala tiettävän hallinnan, teknikan 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 ongelmilaitanteita.

Jarvis on sitä mieltä, että indoktrinaatiota voi esiintyä professionaalisessa 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 päättävät. Mielestäni modernissa yhteiskunnassa tarvitaan itsenäisesti ja kriittisesti ajattelevia pitkälle professionaalisoituneita yksilöllisiä persoannallisuksia eikä tällaisten perheallisuksien syntymä voida edistää indoktrinaation perustuvalla opetuksella. Indoktrinoivilla menetelmillä ja tavoitteperillä ei voida saavuttaa täysi-ikäistä itsenäisesti ajattelevaa ja toimivaa asiantuntijaa (professionaalinen maturiteetti). Juuri yksi indoktrinaation määräilmänä on se, että se on oppilaan tarkoituksellista aikuisenä 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 professionaalin kompetenssiin nykyäänä kuuluu jotkuvaa itsensä lisäkouluttaminen ja opiskelu. Esimerkiksi lääkärin, insinöörin, opettajan ja erityisesti tutkijan on seurattava alansa kirjallisuutta, arvioitava uutta tiedoja ja tarvittaessa osattava muuttaa käsitevyksiään uuden tiedon myötä. Erityisesti nyt, virtuaalisen tiedonvälityksen vallankumouksen kynnysellä, heidän on osattava itsenäisesti erottaa merkityksellinen tieto merkityksellömästä ja suhtautua tarpeellisella kriittisyydellä välitettyyn tietoon.

Kommunikatiivisessa opettamisessa ja oppimisessa ei ainoastaan opettajan ja oppilaan välillä ole keskusteleva (dialoginen), vaan myös tulevan asiantuntijan suhde tieteelahden on keskusteleva. Asiantuntijakoulutuksen päämääränä tulee olla henkilö, joka pystyy ikään kuin keskustelemaan tieteelahden perinteen (ts. avautumaan Minä-Sinä -
suhteeseen perinteen kanssa) sekä uusimpien trendien kanssa. Tiedollisesti ja teoreettisesti täysi-ikäinen asiantuntija pystyy itsenäisesti arvioimaan eri teorioiden vahvuksia ja heikkouksia (ts. ymmärtää tradition merkityskokonaisuuden reflektiivisesti) sekä osallistumaan tieteenalais sisällä käytävään kansainväiseen teoreettiseen keskusteluun (ts. omaa kommunikatiivisen kompetenssin).

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. Tieteenalaisen pasopinkapaleen pitää omaksua identiteettiinsä, eikä niitä saa epäillä, ellei halua tulla suljetuksi asiantuntija-kastista Foucault'n kuvaamilla diskurssissa sulkemisen menetelmillä. Tällaiset opetussisällöt ja opetusasenteet eivät edistä kriittisen, itseohjautuvan, suhteellisen avoimen ja reflektiivisen asiantuntija-identiteetin kehitymistä.

6. OPETUKSEN JA OPPIMISEN DIALOGISUUS

Kommunikatiivinen metodi- ja intentio-kriteeri sekä reflektiivisyysen sisältö- ja seurauskriteeri eivät vielä kerro, miten käytännön opetus olisi järjestettävissä niin, että indoktrinaation vaara olisi mahdollisimman pieni. Opetuksen ja oppimisprosessin dialogisuuden idea on tässä suhteessa erittäin merkityksellinen. Se mitä kutsutaan dialogi-opettamiseksi, vastaa edellä esitettyä kommunikatiivisen opetuksen kriteeriä: oppilasta pyritään rohkaismaan vastavuoroiseen ja tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä uuden löytäminen ja uuden ymmärtäminen. Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleenhahmottamista, yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Dialogiopetuksen päämääränä ei aina tarvitse olla konsensus; dialogiin osallistujat voivat päätyä eri johtopäätöksiin, mutta itse prosessi voi olla tästä huolimatta hyvin kehittävä.


1 Tämä kappalet perustuu artikkeeliin Dialogiopetuksen filosofia (Huttunen 1995), joka on julkaistu myös Gadamer-osuudella täydennettyä nimellä Dialogi ja dialogiopetuksen filosofiasta (Huttunen 1996).

Jotta voisimme syvällisemmin ymmärtää, mistä dialogin idea lähtee on hyvä aloittaa Buberin, Bahtinin ja Gadamerin dialogia koskevista käsityksistä. Kun otetaan dialogi vakavasti opetuksen periaatteena, ei kuitenkaan tarvitse allekirjoittaa kaikkea Buberin, Bahtinin ja Gadamerin dialogifilosofioista, mutta niihin tutustuminen maksaa vaivan.

6.1. Buberin minä-sinä -dialogikka


6.2. Romaanin dialogisuus Bahtinilla


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 romaanieissaan esitä
(joko päähenkiloäidensä suulla tai heidän sattumuksillaan) omaa monologista maailmansele-
litystäään niin kuin esimerkiksi Tolstoi. Dostojevskin romaaneissa henkilöiden näkemykset
maailmasta kohtaavat dialogisessa kanssakäymisessä ilman, että tekijä ottaa niihin kantaa.

Dialoginen kanssakäyminen on Bahtinin mielestä Dostojevskin romaanien ydin. "Poly-
foninen romaani on läpikotaisin dialoginen" (68). Dostojevskin romanin kokonaisuus on
konstruoitu suureksi dialogiksi. Ensinnäkin sankarit käyvät dialogia keskenään. Tästä
dialogisuus on etenee sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi. Sankarit
käyvät päättymättöntä sisäistä dialogia muokaten jatkuvalasti identiteettään. "Lopulta
dialogi tunkeutuu romaanin jokaiseen sanaan ja tekee siitä kaksijäänisen..." (69). Eivät
ainoastaan ihmisten väliset suhteet vaan myös ihmisten tietoisuudet ovat dialogisia ja
lopulta myös (kaikista pienin romaanin entiteeteistä eli) verbaalinen sana on dialoginen.
Ihmiset käyvät koko ajan sisäistä ja ulkoista dialogia käyttäen sanoja, jotka saavat
merkityksensä juuri dialogisissa vastakkainasettumisissa.

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 henkilöah-
mot taistelevat toisten ihmisten heinä kohdistamia määrittely-yrityksiä vastaan (93-94).
Tällaiset ihmisen määrittely-yritykset ovat juuri sitä, mitä Buber pitää Minä-Se-suhtee-
nan, jossa toinen ihminen asetetaan vain objektiksi. "Vieraita tietoisuuksia ei voida
tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi - niitä voi vain puhutella
dialogisesti. Niiden ajatteleminen merkitsee niiden kanssa puhumista, muutoin ne
kääntävät meille objekteiksi muutetun puolensa" (Bahtin 1991, 106).

Samoin kuin monologinen taide ja ajattelu ei tavoita ehtymättöntä ihmistä, ei se myöskään
tavoita ideoiden ja ajatusen moniäänistä maailmaa. "Monologisessa maailmassa vallitsee
 tertium non datur: ajatus joko hyväksytään tai kielletään, muutoin se ei voi olla täysimer-
kityksinen ajatus" (121). Ideoissan etsessään on tietty 'monologinen substanssi', mutta
Dostojevskin polyfonisessa maailmassa niillä on dialoginen funktio (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 elementtit kuin i) totuuden ja inhimillisen ajattelun dialoginen luonne, ii) synkrisis (erilaisten näkökulmien rinnastus) ja anakrisis (puhumaan provosointi), iii) sankareiden ideologisuus (sankarit esittävät erilaisia näkökulmia maailmaan ja iv) ideoiden dialoginen koetteleminen.

i) 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 kätilöksi ja tätä menetelmäänsä lapsenpäästä toidoksiksi. Esimerkiksi Platonin sokraattisissa dialogeissa Sokrates ei ole vielä muuttunut "opettajaksi" eikä valmiin monologisen totuuden haltijaksi, vaan hän todella-kin oli sekä parittaja että kätilö.

ii) Sokraattisten dialogien Sokrates oli anakrisisen mestari, joka osasi suorastaan pakottaa ihmiset puhumaan, nostamaan diskurssiin ihmisten omat vielä hämärän rajamail- lakin olevat ideat.


6.3. Dialogisuus Gadamerilla

6.3.1. Pelin ontologia vihjeenä dialogin tapahtumisen hahmottamisessa


Kun dialogia kuvataan pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy yhdessä pelaamiseen ideaan ja pelin 'tapahtuma-luonteisuuteen'. 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 immanentin logiikkansa, joka pääsee esiin vain yhdessä pelalessa. Keskusteltavan asian suhteen dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin dialogin osallistuvien keskustelijoiden mielipiteiden summa tai jota ei voi ennen dialogin tapahtumista johtaa siihen osallistuvien ihmisten tajuunnoista. "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 "...se (dialogi, dialektiikka, RH) on taidetta muodostaa käsitteitä yhteisen merkityksen työstämisen kautta" (350).
6.3.2. 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 (332-333). Meillä on siis kaksi tapaa käyttää sanaa kokemus: "...ensinnäkin kokemus, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka 'tapahtuu' meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus aidossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aemmin ole näkneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin" (355-356).

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 (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 muutuut; tietomme muuttuvat ja tietomme kohteet muuttuvat. Tiedämme nyt paremmin, ja tämä tarkoittaa, että itse kohde "ei läpäissyt testiä". Synty uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (337).

Kun käytämme kokemus sanaa tässä aidossa mielessä, silloin meillä ei voi olla samaa kokemusta kahdesti. Tietenkin me tarvitsemme myös niitä toistavia ja käsityksiamme vahvistavia kokemuksia, mutta niiden voimasta me emme tule "kokeneeksi" (Erfahrren). Kokenut ihminen on kokenut aitoja kokemuksia, jotka ovat laajentaneet hänen horisonttiaan. Kokenut ihminen on myös kääntänyt tietoisuutensa huomio itse tähän kokemustapahtuman luonteeseen ja on näin tietoinen mahdollisuudestaan aitoihin kokemuksiin. "Kokenut ihminen on tullut tietoiseksi kokemuksestaan - hän on siis 'kokenut'. Toisin sanoen hän on saavuttanut uuden horisontin, jonka sisällä joku voi tulla aidoksi kokemuks seksi hänelle" (336).

Hegel *Henen fenomenologian esipuheessa* käsittää kokemuksen edellä kuvatunlaisena kokemuksena itsestä kokijana. Hegel katsoi välttämättömäksi sen, että tämän itsetietoisen

6.3.3. Suhde perinteeseen Minä-Sinä-suhteen

Hermeneuttisen kokemuksen käsitteenä on nimenomaisesti kyse perinteen kokemisesta. Mutta perinne ei ole jotain, minkä kokemus opettaisi meidät tietämään ja taitamaan perinnettä luonnollisiin objektin tavoin. Gadamerin periaatteellinen kanta on, että perinne on kielten ja kielenä se ilmasee itsensä Sinän tavoin. "Näin traditio on aito partneri kommunikaatiossa ja me kuulumme siis sen samalla tavoin kuin Minä kuulu Sinälle" (340). Koska hermeneuttisen kokemuksen kohteena ei ole luonnollisen objektin kaltainen esine vaan Sinän kaltainen perinne, hermeneuttinen kaltainen kokemus on myös moraalinen ilmiö. Tästä syystä Gadamer tuomitsee objektivoivan suhteen perinteeseen, missä perinne

---

\(^1\) Siis viimekädessä Hegelille kaikki on samaa panteistista henkeä, mutta itsevieraantuutun henki ei vain tunnista itsäään maailmasta. Katso Hengen fenomenologian johdannon viimeinen kappale.
halutaan vain tietää tyhjentävästi ja käyttää sitä hyväksi. Nietzscheä siteeraten Gadamer varoittaa, että orjallakin on tahto valtaan, joka käantyy isääntää vastaan (Also sprach Zarathustra Gadamer 1975, 342 mukaan).


Muun muassa Jürgen Habermas ja Albrecht Wellmer ovat esittäneet anakaraa kritiikkiä tätä ehdotonta traditiolle avautumista kohtaan. Habermasin mukaan Gadamer "lingvistiseissä idealismissaan" olettaa, että perinne on tulosta itseriititoisesta ja vapaasta keskustelusta, jota eivät mitkään ulkoiset seikat ole häirinneet. Gadamer jättää huomioimatta yhteiskunnallisten valtasuhteiden vaikutuksen (Habermas Warnke 1987, 112 mukaan).

Wellmer puolestaan kritisoi Gadamerilaisen hermeneuttisen otteen universaalisuusvaatimusta: "Valitus tiesi sen minkä hermeneutikka unohtaa eli, että dialogi - jota me Gadamerin mukaan olemme - on myös vallan konteksti ja juuri tästä syystä se ei ole dialogia alkuunankaan... Vaatimus hermeneuttisen otteen yleispätevyydestä voidaan säilyttää vain, jos oletamme, että perinteen konteksti mahdollisen totuuden ja faktisen ymmärryksen paikkaa, on samanaikaisesti faktisen epätotuuden ja jatkuvan voiman paikka" (Wellmer 1974, 47; Critical Theory of Society, Seabury Press, New York).

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

Ensinnäkin Gadamerin tulkinnan mukaan Aristotelinen dialektiikka eli keskustelutaito ei

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

6.4. Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa


Nicholas Burbules puolestaan määrittelee dialogin pedagogis-kommunikatiiviseksi suhteeksi, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuva ja kehittyvä kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistämme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä, mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa
Pietarin seurueen ja opetusoperaatin opinomake

6.5. Dialogi, moderni ja toiseus

Modernissa yhteiskunnassa sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) organaaminen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajoittava tekijä. Organaisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaisesti itsenäisiiä, kriittisiä ja pitkälle prosessionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia.


6.7. Dialogipelin säännöt


3) Vastavuoroisuuden sääntö. 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 vääitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille vääitteillesi; kun vaadit muita ottamaan vääteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden vääitteet vakavasti ja niin edelleen.


6.8. Epädialogisia suhteita opetuksessa

Opettajan intentioihin tulisi kuulua oppilaiden tiedollisten sekä kielellisten valmiuksien nostaminen sellaiselle tasolle, jossa tasaveroineen dialogi on mahdollista. Mollenhauerin sanoine opetus täytyy ymmärtää sellaiseksi kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on diskurssikyvyn synty (Mollenhauer 1972, 68). Opettajan tulisi pyrkiä ikään kuin häivyttämään auktoriteetiasemaansa opetuksen aikana. Dialogisuus on toisaalta olemassaoleva momentti opetuksen alkaessakin (auktoriteetin läsnäollessakin), mutta samalla se on myös koko opetustapahtuman päämäärä. Jos opettajan tai opettajien auktoriteetiasemalle ei ole tapahtunut mitään pitkään kestäneen opetusjakson aikana, voidaan puhua opetuksen epädialogisuudesta tai opetuksen dialogisoimisen epäonnistumisesta.


Luonnollisesti opetuksen dialogisuutta vaikeuttavat monet niin koulutusinstituutioiden omat kuin yhteiskunnan yleiset epädialogiset suhteet ihmisten välillä. Tästä huolimatta tai juuri tästä syystä tulee opetuksen dialogisoimiseen pyrkiä. Jos opetuksessa missään ikävaiheessa ei kyetä saavuttamaan tasaveroista ja vastavuoroistaa dialogia, niin siihen pyrkiminen on tavattoman vaikeaa millään muullakaan inhimillisen toiminnan alueella.
7. YLIOPISTON PERIAATE, FILOSOFIAN OPETUS JA INDOKTRINAATION ONGELMA

7.1. Yliopiston periaatteen asettamisen vaatimuksesta - alustavia huomioita


Jaspers löytää Humboldtin ihanteesta sellaisia kestäviä arvoja yliopistolle kuin avoin kommunikaatio ja kriittisyys. Sen sijaan Jaspersin tapa kytkeää kommunikaatio ja yliopiston ihanne radikaaliin "ehdottoman totuuden etsintään sen kaikissa muodoissaan" (Jaspers 1990, 124) kuulostaa arveluttavalla 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 vältämättömyyttä 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 tämäisen filosofian harjoittajat kuuluvat pikemminkin suljettuihin hoitolaitoksiin ja niin edelleen.


keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitetävänään peruste tälle” (Habermas 1994, 140). Siegelin, Habermasin ja Alexyn mielestä peruste täytyy “antaa” ja “antamista” ei tarvitse perustella, koska se on joko itsejustifiointuva tai se sisältyy puheen transsendentaalaisalpragmatiisiin ehtoihin.


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 ja sillä hyvä. Mutta yliopiston perusteeseen (stiftungina asettunut sivistysylipisto) ja yliopisto-opetuksessa käytännössä harjoitettuihin toimintanormeihin kohdistuvaa indoktrinaatiokritiikkiä ei voida valtuuttaa (begründung) derridalaisittain perustelemattomuudella "ei-perustellulla" perustattomuudella. Minusta intersubjektiivinen diskursssiperiaate ja argumentaation yleiset ehdot (mihiin diskursssiperiaate perustuu) voidaan asettaa indoktrinaatiokritiikin perusteeksi ja ne voisivat olla osana indoktrinaatiokritiikille immuunia modernin yliopiston periaatetta, joka sallisi derridalaisen erojen leikin, feyerabendilaisen jähmeyden ja proliferataation dialektiikan tai bah tinilaisen karnevalistisen diskurssin tieteenteossa.


---
1 En halua täysin kieltää dekonstruktivistisen indoktrinaatiokritiikin mahdollisuutta. Ohnan olemassa erilaisia dekonstruktivistisen yhteiskuntakritiikin ohjelmia niin miksei myös sen mukaista indoktrinaatiokritiikkiä. Dekonstruktivistinen indoktrinaatiokritiikki toimisi ohjelmansa mukaisesti ilman 'valtuutusta'.

tyhjästä kuoresta?


7.2. Indoktrinaation ongelma ja filosofian opetus - alustavia huomioita
Filosofian oppiaine yliopistossa on erityisessä asemassa tämän indoktrinaation ongelman kannalta. Filosofianopetus voi auttaa opiskelijoiden arvostelukyvyn ja diskurssikyvyn kehittymistä niin, että he kykenevät tunnistamaan heihin mahdollisesti kohdistuvat indoktrinaatio-ryhmäkset. Toisaalta filosofia oppiaineena voi antaa opettajalle tai luennoitsijalle mahdollisuuden sellaiseen opiskelijan vahvojen arvostuksien räätälöintiin tavalla, josta muissa oppialoissa voidaan vain haaveilla. Filosofia on melkein aina hyvin personallista ja se liittyy läheisesti ihmisten maailmankatsomuksellisiin ongelmiin ja tästä syystä erityisen altis indoktrinaation vaaralle.


Koulukunnat uusintavat itseään muun muassa filosofian opetuksen avulla, ne uusintavat itselleen merkitykselliset tietovarastot (gültiges Wissen) ja käsityksenä siitä mikä on hyvää filosofiaa ja miten filosofiaa tulee harjoittaa. Voi olla, että filosofian opetus, joka seuraa ei-indoktrinoivan opetuksen maksiimeja, olisi koulukunnan uusintamisen näkökul-

---

1 Lukuunottamatta tunnustuksellista teologiaa, joka on yliopistollisena tieteenalana ja opetussisältönä jännitteisessä suhteessa perinteiseenkin sivistysliopistoihanteeseen nähdä.
masta disfunktionaalista. Habermasilaisittain (siis koulukuntalaisittain!) ajateltuna
koulukuntasosiaalisaation epäonnistumisen seurausenä on aiemmin arvokaaksi koetun
tietoverannon mureneminen, hyvää filosofiaa koskevan käsityksen hämärtyminen ja
koulukuntaidentiteetin heikentyminen. Tuomitseko sitten indoktrinaatiokritiikki
koulukunta-ajattelun ja sen uusintamisen? En luonnollisestikaan voi vastata tähän
retoriseen kysymykseen myöntävästi. Perustuhan käsillä oleva tutkimus erään koulukun-
nan perinteeseen ja osallistuu kriittisesti sen uusintamiseen, mutta pyrin kuitenkin
johtopäätöksissäni yleisyyteen, joka ylittää 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 tietoveranto filosofian kentän pääröistä - sen perinteestä ja
tärkeimmistä nykyisistä koulukunnista. Kun opiskelija riittävässä määrin hallitsee kentän
pääomia, hän on kykenevä valitsemaan koulukunnan, niiden yhdistelmän tai jättäytymi-
sen olemassaolevien koulukuntien ulkopuolelle. Filosofian opetusta ei tulisi nähä
pelkästään koulukunta-ajattelun uusintamisen näkökulmasta. Indoktrinaatioteorian tulisi
antaa sellaiset periaatteet filosofian laitoksille, jotka mahdollistavat niille "reilun pelin"
filosofian opetuksessa sekä opiskelijan ajattelun vapauden että koulukuntien olemassaolon
kannalta.
PÄÄTÄNTÖ


Kutsumassani reflektiivisessä sisältö-kriteerissä arvostetaan sellaisia opetussisältöjä, jotka
auttavat ymmärtämään vieraita kulttuureja, vaihtoehtoisissa ajattelemissa tapoja ja
esittävät todellisuuden kompleksisena kokonaisuutena, josta voidaan esittää vastakkaisia-
kin tulkintoja. Reflektiivisessä seuraus-kriteerissä arvostetaan reflektiivistä suhdetta omiin
maailmankatsomuksellisiin valintoihin nähdentä seka identiteetin suhteellista avonaisuutta.
Kommunikatiivisessa intentio- ja metodi-kriteerissä arvostetaan aitoa pedagogista
dialogia ja yhdessä oppimista.

Erityisen tärkeänä ajankohtaiselle modernille indoktrinaatio-teorialle pidän dialogiopetuk-
sen ideaa. Siinä aivan minun kommunikatiivisen intenti- 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
omien kuin muidenkin esittämiin väitteisiin. Aidon pedagogisen dialogin mahdollisuksia
voidaan epäillä peruskoulutuksessa, mutta akateemisen opetuksessa en näe sille ylitse-
pääsemättömiä esteitä.

Hahmottelemannk indoktrinaation kriittistä teoriaa pidän merkitysellisenä myös itse
kriittiselle teorialle ja myöskin kasvatustieteelle kriittisille teorioille. Kriittinen teoria on
oma - vaikkakin hyvin väljä ja hajananen - koulukuntansa, jonka intresseihin kuuluu
muiden koulukuntien tavoin itsensä uusintaminen hyväksikäyttäen akateemisia opetusins-
tituutioita. Indoktrinaation kriittisen teorian ymmärrän myöskin eräänlaisena kriittisen
teorian itsereflektiona, jossa kriittinen teoria pohtii legitiimejä uusintamisen tapoja sekä
tunnustaa muiden koulukuntien vastaavat tarpeet. Kasvatustieteet kriittisille teorioille
pidän indoktrinaatio-teoriaa välttämättömänä. Ei voi olla puhettakaan emansipaatiosta,
kriittisestä reflektiosta ja ideologiakriituikistä ilman ekliplisiittäjä ajankohtaisa
indoktrinaatio-teoriaa. Ilman indoktrinaatio-teoreettista reflektiota kasvatustieteet
kriittisen teorian (tai sen karikatyyryn) soveltaminen käytäntöön voi johtaa vasemmisto-
autoritarismiin, jossa traditionaalisen pedagogiikan tavoin oppilaita pidetään pelkkä
objekteina.
ABSTRAKTI


Tutkimuksen tavoitteena on kriittisen teorian ja diskurssietiikan avulla kehitä sellainen indoktrinaation käsite, joka vastaa modernin ajan ja ihmisten pluralisoituneiden elämismuotojen vaateita. Kutsun indoktrinaatioteorian rekonstruktioon inddoktrinaation kriittiseksi teoriaksi.

Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas määrittelee kommunikatiivisen toiminnan sellaisena kielellisenä interaktion, jossa toisia ihmisiä ihmisä pidetään aitoina personallisuksina, ja jossa päämäärät valitaan tasaveroisessa ja vapaassa keskustelussa. Tämän vastakohdaksi Habermas asettaa strategisen toiminnan, jossa toisia ihmisä kohdellaan luonnonobjektien tavoin pelkkinä välilinä. Kommunikatiivisen intentio- ja metodi-kriteerin mukaan opetus on indoktrinaatio, jos opetustilanteessa opettaja harjoittaa strategista kommunikaatiota ja näin pyrkii uskostamaan haluamansa opetus-sisällön oppilaaseen ohi tämän kriittisen harkinnan.

Intentio- ja metodikriteerit eivät nekään vielä riitä pätevään indoktrinaation käsitteeseen. Opetustilanteessa kommunikaatio voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häirittyä, vaikka itse opettajalla tai luennoitsijalla ei olisi strategisia intentioita ja vaikka hän olisi vilpittömästi orientoitunut opetustilanteessa kommunikatiiviseen toimintaan. Tästä syystä konstruoin reflektiivisen sisältö- ja vaikutus-kriteerin. Reflektiivisen sisältökriteerin
kytken modernin pluralistisen elämismaailman vaatimuksiin monipuolisista, laaja-alaisista ja reflektiivisyyttä edistävistä opetussällöistä. Reflektiivisen vaikutuskriteerin kytken ihanteeseen kriittisestä itsereflektiosta sekä ihanteeseen modernista reflektiivisestä ja avoimesta identiteetistä.

Avainsanat: indoktrinaatio; diskurssietiikka; kasvatusfilosofia; kriittinen teoria; moderniteetti; akateeminen opetus; kriittinen reflektio

**ABSTRACT**

In philosophy of education and teaching the concept of indoctrination in pejorative sense refers to unethical influence or hidden impact in teaching situation; to a drilling of attitudes, beliefs, concepts or theories passing the student’s critical reflection. Starting point of my study is restricted and inadequate nature of english literature of indoctrination. Analytical and pragmatist philosophy of education, dispite of its unquestionable credits, have not come to satisfactory concept of indoctrination and its criterions. Main reasons for that is it’s strategy to hold narrowminded concepts of evidence, rationality and scientifity. I believe to find new blood for traditional discussion of indoctrination from critical theory and discourse ethic.

The aim of my study is, by contribution of critical theory and discourse ethic, to develope such kind of concept of indoctrination that corresponds the requirements of the modern times and pluralisation of human life-world. I call my reconstruction of theory of indoctrination the critical theory of indoctrination.

Habermas in the communicative theory of action defines communicative action that kind of interaction, where fellow men are threatet as genuine persons; ends and aims of action are decided in free, equal and open discussion. Opposite to this Habermas puts strategic action where fellow men are threatet like natural object; only as an instrument. According to my communicative intention and method criterion teaching is indoctrination if in teaching situation teacher uses strategic action and try to drill his idea of teaching
content to students mind passing student’s critical consideration.

But communicative intention and method criterions are not enough for adequate concept of indoctrination. In teaching situation communication could be disturbed a way that it refers to indoctrination, although teacher or lecturer would not have strategic intention and he would be orientated communicative action in teaching situation. For that reason I construct reflective content and consequence criterions. Reflective content criterion I connect requirements of modern pluralistic life-worlds of multisided, wide range and reflectivity progressing teaching contents. Reflective consequence criterion I connect with ideal of critical self-reflection, reflective modernity and relatively open identity.

Keywords: indoctrination; discourse ethic; philosophy of educations; critical theory; modernity; academical teaching; critical self-reflection
VIITATTU KIRJALLISUUS

Theodor Adorno

Theodor Adorno & Max Horkheimer

Tapio Aittola & Vesa Raiskila
Jälkisanat, kirjaan Peter Berger Thomas Luckmann Todellisuuden sosiaalinen rakenne, Helsinki 1994.

Karl Otto-Apel
The a priori of the communication community and foundations of ethics: the problem of a rational foundations of ethics in the scientific age, kirjassa Towards a transformation of philosophy, Great Britain 1980.

Andrew Arato & Jean L. Cohen
Civil Society and Political Theory, USA 1992.

Aristoteles

Robert Alexy
On the Problem of Justification of Normative Statesment, kirjassa Benhabib ja Dallmayr (toim.)The Communicative Ethics Controversy, USA 1990.

Mihail Bahtin

Kenneth Baynes

R. Beehler
Seyla Benhabib

Benjamin, Walter

Peter Berger, Birgitte Berger & Hansfried Kellner

Peter Berger & Thomas Luckmann
   Todellisuuden sosiaalinen rakenne, Helsinki 1994.

Gert J.J. Biesta

David Bohm & David F. Peat

Martin Buber

Nicholas C. Burbules

Cleo H. Cherryholmes

Jean Cohen

Jacques Derrida

John Dewey
   The Child and the Curriculum, Chicago 1956.
   Democracy and Education, USA 1966.

Helmut Dubiel

Émile Durkheim
   Sosialisesta työnjaosta, Jyväskylä 1990.

Paul Feyerabend

Anthony Flew
Indoctrination and doctrines, kirjassa Ivan A. Snook (toim.) Concepts of Indoctrination, Great Britain 1972.

Paolo Freire

Sigmund Freud
Ahdistava kulttuurimme, Jyväskylä 1982.

Erich Fromm
Pako vapaudesta, Jyväskylä 1976.

Hans-Georg Gadamer
Wahrheit und Methode, Germany 1975.

Richard H. Gatchel
The Evolution of the Concept, Kirjassa Ivan Snookin (toim.) Concept of Indoctrination, Great Britain 1972.

Henry A. Giroux
Teachers as Intellectuals, USA 1988.

Henry A. Giroux & Stanley Aronwitz
Education under Siege, USA 1985.
Postmodern education, USA 1991.

I.M.M. Gregory & R.G. Woods
Indoctrination: inculcating doctrines, kirjassa Ivan Snook (toim.) The Concept of Indoctrination, Great Britain 1972.

Jürgen Habermas
Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt Am Main 1992a.
Evolution and Society, Toronto 1979.
Faktizität und Geltung, Frankfurt am Main 1992b.
Knowledge and Human Interests, Great Britain 1987.
Structural Transformation of the Publis Sphere; An Inguiure into a Category of Bourgeois Society, Great Britain 1989b
Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1, Frankfurt am Main 1981.
Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2, Frankfurt am Main 1981b.
Tieto ja intressi, kirjassa Tuomela ja Patoluto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, Hämeenlinna 1976.

R. H. Hare

Friedrich Hegel

David Held
Introduction to Critical Theory, Great Britain 1980.

Jyrki Hilpelä
Filosofia kritiikkinä, Joensuu 1986.

Sirkka Hirsjärvi (toim.)

Alex Honneth

Max Horkheimer
Die gegenwärtigen Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung, kirjassa Sozialphilosophische Studien, Germany 1972.

Markku Huttunen
Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa, Kasvatus 1/93.

Rauno Huttunen
Dialogiopetuksen filosofia, Tiedepolitiikka 3/95.
Dialogin ja dialogiopetuksen filosofista, kirjassa Aaltola ja Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus, Jyväskylä 1996.

Rauno Huttunen & Sari Muona

Heikki Ikäheimo
Absolutuutin hengessä - Hegelin Phänomenologie des Geistes’n johdanto ja Heideggerin tulkinta, laudaturtutkielma, Jyväskylän yliopisto 1996.

Joachim Israel

Peter Jarvis
Professional education, Great Britain 1983.

Karl Jaspers
Yliopiston ideasta, kirjassa Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä,
Helsinki 1990.

Martin Jay
The Dialectical Imagination, USA 1973.

T. J. Johnsson
Professions and power, Hong Kong 1986.

Immanuel Kant
Siveysopilliset pääteokset, Juva 1990.

John Kekes
A Justification of Rationality. USA 1976.

William Heard Kilpatrick
Indoctrination and respect for persons, kirjassa Ivan A. Snook (toim.) Concepts of Indoctrination, Great Britain 1972.

Otto Kirchheimer

Wolfgang Klatki

Esa Konttinen

Jussi Kotkavirta

Thomas Kuhn
Tieteellisten vallankumousten rakenne, Juva 1994.

Martin Kusch
Ymmärtämisen haaste, Jyväskylä 1986.

Timo Laine

Imre Lakatos
Falsification and the methodology of scientific research programmes, kirjassa Lakatos & Musgrave (toim.) Criticism and the Growth of Knowledge, USA 1994).

Arto Laitinen
Larry Laudan
Science and values, USA 1984.

Jorma Lehtovaara

Herbert Marcuse

Karl Marx

C.J.B. Macmillan

Thomas McCarthy

Jammes E. McClellan

Jack Mezirow
Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta, edellä mainittussa kirjassa, 1995b.

C. Wright Mills
White Collar, USA 1977.

Dieter Misgeld

Klaus Mollenhauer
Erziehung und Emanzipation, München 1968.
Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972.

Franz Neumann

Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen
Filosofia muutoksen tilassa, kirjassa Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen (toim.) Vuosistamme filosofia, Juva 1987.

Eero Ojanen
Filosofial ja fasisme, Jyväskylä 1989.
John Passmore  

R.W. Paul  
An agenda item for the informal logic/critical movement, Informal Logic Newsletter, 5, no. 2, 1983.

Juhani Pietarinen  

Veikko Pietilä  

Sami Pihlström  

P.F. Pittenger  
Indoctrination for American Democracy, New York 1941.

Platon  
Menon, kirjassa Platon teokset 2, Keuruu 1978.

Friedrich Pollock  

Karl Popper  

Tapio Puolimatka  
Kasvatus ja filosofia, Rauma 1995.

William Rehg  
Insight and Solidarity. A Study in the Discourse Ethics of Jürgen Habermas, USA 1994.

Robert E. Roemer  
Pedagogy and Rationality, Educational Theory, Summer/Fall, Vol 33, Nos. 3 & 4, 1983.

Richard Rorty  

Israel Scheffler  

Von Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller  
Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Germany 1976.

Donald Schön
Reflective practitioner, USA 1982.

Harvey Siegel

Pauli Siljander
Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset, Oulu 1988.

Ivan A. Snook
Indoctrination and Education, Great Britain 1972.

Benson R. Snyder

Ben Spiecker

D. Tannen

Wolfgang Tischner
Der Dialog als Grundlegendes Prinzip der Erziehung, Franfurt am Main 1985.

Marja Leenaa Toukonen

Kaarlo Tuori
Modernin oikeuden ytimessä, osa II, Oikeus 2/93.
Oikeuden rationaalisuus; Max Weber ja Jürgen Habermas oikeuskehityksen tulkitsijoina, Helsinki 1988.

Robin Usher & Richard Edwards

Max Weber
Tiede ammattina ja kutsumuksena, kirjassa Klaus Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka, Helsinki 1987.

Albrecht Wellmer

Veli Verronen

J.P. White

Reijo Wilenius

John Wilson
Indoctrination and rationality, kirjassa Ivan A. Snook (toim.) Concept of Indoctrination, Great Britain 1972.

Robert Young