

INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT

Lisensiaattityö
Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto

7.4. AD 1997

Rauno Huttunen

“Anch’io sono tutore enkä mikään ylivoudin 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

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	6
1. INDOKTRINAATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKTRINAATION	
DILEMMA	10
1.1. Modernisaatioprosessi nykyisen indoktrinaation käsitteen edellytyksenä	10
1.2. Indoktrinaation käsitteen synty pragmatistisessa ja analyyttisessä kasvatusfilosofiassa	15
1.3. Indoktrinaation dilemman synty	16
1.3.1. Opetusmetodi indoktrinaation kriteerinä	17
1.3.2. Opetussisältö indoktrinaation kriteerinä	20
1.3.3. Opetuksen seuraus 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
1.2. Tieteeseen kytkemätön rationaalisuus indoktrinaation määrittelyssä	39
1.3. Indoktrinaation traditionaalisesta 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. Puheaktien 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. Systemi ja sen tunkeutuminen elämismaailmaan	75
2.2.1.5. Kritiikkiä Habermasin elämismaailma-systeemi -jaottelua kohtaan	79
2.2.2. Diskurssietiikka	81

3. KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN TEORIA JA INDOKTRINAATION	
ONGELMA	90
3.1. Kasvatustieteen kriittisiä teorioita	90
3.2. Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria	92
3.3. Youngin kriittinen teoria opetuksesta	96
3.4. Mezirowin kriittinen itsereflektio aikuisopetuksessa	100
4. INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT	106
4.1. Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II	106
4.2. Yliopisto ja elämismailman 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 INDOKTRINAATIO-KRITIIKKI	114
5.1. Modernisaatio professionalisoitumisena ja spesialisoituminen indoktrinaationa	114
5.2. Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongelma	116
6. OPETUKSEN JA OPPIMISEN DIALOGISUUS	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. Hermeneuttinen 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 INDOKTRINAATION	
ONGELMA	135
7.1. Yliopiston periaatteen asettamisen vaatimuksesta - alustavia huomioita	135
7.2. Indoktrinaation ongelma ja filosofian opetus - alustavia huomioita .	139
PÄÄTÄNTÖ	142
ABSTRAKTI	144
ABSTRACT	145

INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT

JOHDANTO

Kasvatuksen ja opetuksen filosofiassa indoktrinaation (suomeksi iskotus) käsite pejoratiivisessa merkityksessä viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen; asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamiseen ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan (esimerkiksi Toukonen 1991, 112). Onnistuessaan indoktrinaatio saa aikaan oppilaassa kyselemättömän vakaumuksen näiden syötettyjen käsitysten totuudesta (Puolimatka 1995, 155). Tässä merkityksessä voidaan puhua indoktrinaatiosta eettisenä ja praktisena ongelmana, jossa loukataan oppilaan persoonaa. Itse indoktrinaation käsite on teoreettisesti ongelmallinen siitä syystä, että ei ole mitään itsestään selviä kriteereitä sille, milloin opetusta voidaan pitää indoktrinaationa. Tätä ongelmaa kutsun indoktrinaation dilemmaksi.

Indoktrinaation dilemmaa tutkiessani rajoitin käsittelemään lähinnä akateemista opetusta. Perustelen tätä ensinnäkin sillä, että akateemisesta opetuksesta minulla eniten henkilökohtaista kokemusta sekä opiskelijana että opettajana. Toiseksi indoktrinaation ongelma peruskoulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa on huomattavasti laajempi, koska sitä pohdittaessa täytyy syvällisesti tutustua sosialisatioteoriaan ja kehityspsykologiaan sekä pohtia maailmankuvan muodostumisen filosofiaa. Kasvatusfilosofisessa keskustelussa on eri perusteilla väitetty, että edellä kuvatuunlainen indoktrinaatio on jossain vaiheessa kasvamista ja oppimista väistämätöntä. Esimerkiksi C J B Macmillan Wittgensteinin opetusta koskeviin fragmentteihin nojautuen väittää, että maailmankuvaa ei voi omaksua muuten kuin indoktrinatiivisesti. "Niin kauan kuin periaatteelliset vakaumukset ovat välttämättömiä yksilölle, jotta hän voisi astua mihin tahansa kielipeliin, niin silloin nämä vakaumukset saavutetaan ilman niiden perustojen rationaalista arviointia ja silloin niiden opettamisen tapa tulee lähelle sitä, mitä nykyiset kommentaattorit pitävät indoktrinaationa" (Macmillan 1983, 370). Koska keskityn indoktrinaation ongelmaan akateemisessa opetuksessa, sivuutan tämän muutoin hyvin tärkeän kysymyksen indoktrinaatiosta lasten ja nuorten kasvatuksessa. Oletan, että yliopisto-opiskelijat ovat jo yhteiskuntaan sosiaalistuneita persoonia (joku voisi sanoa "valmiiksi indoktrinoituja"), jotka omaavat ainakin

jossain määrin omaa vapaata harkintakykyä ja suotuisissa olosuhteissa ovat kommunikaatiivisesti kykeneviä esittämään mahdollisen oman eriävän näkökulmansa opetettavasta asiasta. Näin ollen voin konstruoida ankarimmat mahdolliset indoktrinoivan opetuksen kriteerit. Indoktrinaation ongelma on erittäin tärkeä kasvatustieteellinen tutkimuskohde niin teoreettisella kuin käytännölliselläkin tasolla.

Virikkeenä tutkimukselleni ovat olleet muun muassa omakohtaiset kokemukset indoktrinoivasta opetuksesta sekä Suomessa että entisessä DDR:ssä. Suomessa on käyty tieteellistä keskustelua indoktrinaatiosta suhteellisen vähän. Pidän elintärkeää suomalaisen koulutuspolitiikan ja opiskelijoiden mielipiteen vapauden kannalta, että indoktrinaation ongelma nostetaan suomalaiseen tieteelliseen diskurssiin. Se, että indoktrinaation ongelma tiedostetaan opetuksen suunnittelussa edes jollain tasolla, parantaa opetuksen laatua. Kun asiaa tarkemmin, voidaan joutua tähän indoktrinaation dilemmaan, mikä seikka jo sinänsä on osoitus indoktrinaatiota koskevan reflektion kehittyneestä asteesta. Minun väitteeni kuitenkin on, että yli puolivuosisataa kestäneessä indoktrinaation kriteereitä koskevassa keskustelussa ei ole kehitetty käsitteellisesti tyydyttävää ja käytännölliseltä kannalta toimivaa indoktrinaation käsitettä. Luvussa yksi käsittelen tätä indoktrinaatio-keskustelua ja arvioin siinä esitettyjen indoktrinaation kriteereiden hyödyllisyyttä.

Väheksymättä pragmatistisen ja analyyttisen kasvatustieteellisen piirissä harjoitettua indoktrinaatio-keskustelua, tulen siihen johtopäätökseen, että siinä esiin tulleet indoktrinoivan opetuksen kriteerit eivät ole tyydyttäviä esitettyssä muodossaan. Yksi syy tähän on näiden kriteereiden taustalla olevan rationaalisuuden käsitteen rajoittuneisuus. On ajateltu esimerkiksi, että on olemassa tietty rationaalisten opetusmenetelmien joukko, joiden käyttö sulkee pois indoktrinaation vaaraan. On myös esitetty, että opetussisällön rationaalisuuden varmistaminen eliminoisi indoktrinaation. Lisäksi rationaalisuuden käsitettä on käytetty opetuksen lopputulosta arvioidessa niin, että jos opetuksen seurauksena on rationaalinen persoona eikä epärationaalinen indoktrinoitu persoona, opetusta ei pidetä indoktrinoivana. Kaikissa näissä on takana sellainen rationaalisuuden käsitys, jonka mukaan luonnontiede ja luonnontieteellinen ajattelu ovat paras mitta rationaalisuudelle. Kappaleessa 1.4.1. käsittelen sitä, onko käsitteistä toiseen siirtyminen luonnontieteissä rationaalista eli voidaanko luonnontieteellistä ajattelua pitää esimerkillisenä sen kysymyksen suhteen, milloin on rationaalista vaihtaa näkökantaa tai käsitettä. Tämä nimenomainen kysymys on ratkaiseva seikka indoktrinaation seuraus-kriteerissä.

Uskon löytäväni uutta verta käytyyn indoktrinaatio-keskusteluun kriittisestä teoriasta - sekä varhaisemmasta kriittisestä teoriasta että Habermasin kriittisen teorian rekonstruktiosta. Se mitä Max Horkheimer ohjelmallisessa artikkelissaan Traditionaalinen ja

kriittinen teoria kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi kuvaa myös englannin kielisessä indoktrinaatio-keskustelussa käytettyjä perusoletuksia. Tästä syystä kutsun käytyä indoktrinaatio-keskustelua traditionaaliseksi teoriaksi indoktrinaatiosta. Horkheimer haluaa asettaa traditionaalisen teorian tilalle kriittisen teorian, joka tunnistaa tiedon yhteiskunnalliset ehdot ja sen peruspyrkimyksenä on ylittää (tai auttaa ihmisiä ylittämään) olemassaolevan yhteiskunnan repressiiviset rakenteet. Horkheimerin kriittisen teorian käsite viittaa sekä Marxin ekonomia kritiikkiin että Kantin kriittiseen filosofiaan. Seuraan näitä kriittisenteorian perusintentiona - edistää yksilöiden emansipaatiota kaikenlaisesta ulkoapäin määrättyneisyydestä - hahmottaessani indoktrinaation kriittistä teoriaa. En kuitenkaan osoita indoktrinaation kriittistä teoriaa vain niille, jotka jakavat kriittisen teorian perusoletukset, vaan tarkoitukseni on luoda sellainen indoktrinaation käsite, joka voisi tulla hyväksytyksi modernissa praktisessa diskurssissa käytettäväksi opetuksen laadun parantamiseksi. Käsittelen kriittisen teorian idean syntyä ja sen alasajoa - Horkheimerin ja Adornon toimesta - kappaleessa 2.1..

Kriittisen teorian idean lisäksi tutkimustani olen hyödyntänyt myös Jürgen Habermasin kriittistä teoriaa. Indoktrinaation kriittisen teorian kannalta merkityksellisiä asioita siinä ovat juuri kommunikatiivisen toiminnan käsite, modernisaatio-teoria, uusintamisteoria sekä diskurssietiikka. Habermasin modernisaatio-teoriaa hyödynnän kappaleessa 1.1. ja Habermasin teoriaa käsittelen tarkemmin kappaleessa 2.2.. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria on jo tuottanut yhden version indoktrinaation intentio-kriteeristä. Kyseessä on yksi osa kasvatustieteen Robert Youngin kriittisestä kasvatustieteestä. Pidän Youngin ideaa rekonstruoidusta intentio-kriteeristä oikean suuntaisen mutta en tarpeeksi tyydyttävänä ja riittävänä indoktrinaation kriittiseksi teoriaksi. Luvussa kolme käsittelen sekä Youngin että Klaus Mollenhauerin ja Jack Mezirowin habermas-vaikutteisten kasvatustieteiden kriittisten teorioiden merkitystä indoktrinaation kriittiselle teorialle. Omassa indoktrinaation kriittisessä teoriassani haluan konstruoida sellainen indoktrinaation käsitteen ja yliopiston ihanteen, joka vastaa modernin ajan ja ihmisten pluralisoituneiden elämismaailmojen vaateita. Ideani indoktrinaation kriittisen teorian asettamista kriteereistä indoktrinaatiolle eli siis kommunikatiivisen ja reflektiivisen indoktrinaation käsitteen, esitän luvussa neljä. Tämä indoktrinaation käsitteen mukaista yliopiston ideaa ja filosofian opettamisen tapaa, hahmottelen alustavasti luvussa seitsemän.

Indoktrinaation ongelman tiedostaminen akateemisessa opetuksessa on erityisen tärkeää asiantuntijakoulutuksen osalta. Ensinnäkin indoktrinoiva asiantuntijakoulutus voi aiheuttaa siirtovaikutuksena sen, että professionaalisen praktiikan asiakkaat asettuvat samantapaisina objekteina kuin opiskelijat asiantuntija koulutuksessa. Esimerkiksi autoritatiivisesta ja indoktrinoivasta sosiaalityön opettamisesta voi seurata sosiaalityötä, jossa asiakkaat asetetaan vain sosiaaliteknologisten menetelmien kohteeksi luonnon

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.

Hahmottelemani indoktrinaation kriteerit eivät vielä kerro, minkälainen opetus konkreettisesti olisi ei-indoktrinoivaa. Dialogiopetuksen idean näen indoktrinaatio-teorian kannalta hyvin merkittäväksi. Itseasiassa dialogin soveltamisessa opetukseen sen aidossa merkityksessä on kysymys kommunikatiivisesta toiminnasta Habermasin tarkoittamassa mielessä. Dialogiopetuksessa oppilasta rohkaistaan vastavuoroiseen ja tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteinen merkitys. Kappaleessa kuusi käsittelen Martin Buberin, Mihail Bahtinin ja Hans-Georg Gadamerin dialogia koskevien ideoiden merkitystä dialogiopetukselle. Muun muassa näiden filosofien ideoista ja diskurssietiikasta johdan viisi periaatetta tai sääntöä aidolle dialogille opetuksessa.

1. INDOKTRINAATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKTRINAATION DILEMMA

1.1. Modernisaatioprosessi nykyisen indoktrinaation käsitteen edellytyksenä

Indoktrinaatio-sanana historia alkaa keskiajalta, jolloin indoktrinaatio tarkoitti sekä katolisen kirkon doktriinien¹ juurruttamista että opettamista yleensä (Gatchel 1972, 11). Koska kristinuskon oli länsimaissa lähes kaikenkattava maailmankuvien yhtenäistäjä, indoktrinaatiosta nykyisessä mielessä ei olisi voinutkaan tulla eettinen ongelma. Myöskään aikaisemmin, esimerkiksi antiikin Kreikassa kasvatuksen periaatteita pohdittaessa ei kukaan kantanut huolta oppilaan ajattelun vapaudesta ja oikeudesta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin. Platon oli kyllä huolissaan Homeroksen uskonnollisten myyttien turmelevasta vaikutuksesta kasvatuksessa (ts. uskonnollisesta indoktrinaatiosta). Tuohon aikaan Ateenassa didaktiikka (*διδασκείν*; opettaminen) tarkoitti sitä, että opettaja luki ääneen Homeroksen säkeitä ja oppilaat toistivat niitä sana sanalta (McClellan 1976, 25). Platon ei kuitenkaan Valtio-kirjassaan anna paljoakaan aikalaiskäytäntöä parempaa tai myyteistä vapaampaa kuvaa opetuksesta². Se muistuttaa Louis Althusserin teoriaa koulutusinstituutioista yhtenä ideologisena valtiokoneistona, joka vain varustaa eri luokkien edustajat heidän tarvitsemillaan toimintavalmiuksilla ja ajatusmuodoilla. Sekä Platonille että Althusserille silmänlume ja valehtelu ovat kasvatuksen ja opetuksen arkipäivää.

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

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

² Menon dialogissa Platon antaa hedelmällisemmän kuvauksen opetuksen käytännöstä, mutta sekin on altis indoktrinaatio-kritiikille. Platonin sokraattista dialogeista voidaan kyllä löytää aineksia dialogiselle opetusfilosofialle, jolla voidaan hahmottaa indoktrinaatiosta vapaan opetuksen ihannetta.

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

Indoktrinaation käsitteen filosofiset edellytykset alkoivat kehkeytyä vasta renessanssin ja valistusajattelun myötä, kun syntyivät ihanteet yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta. Baruch Spinoza puolusti vapaa-ajattelua ja ihmisen oikeutta seurata oman järkensä ääntä. René Descartes ei voimakkaasti julkisuudessa puolustanut ajattelun vapautta, mutta hänen "metodisen epäilyn menetelmänsä" on valistuksen järjen käytön vapauden suuri metafora. Descartes halusi ihmisen epistemologisena subjektina astuvan ulos traditiosta ja aloittavan asioiden ajattelemisen ikään kuin puhtaalta pöydältä, jossa ei ole muita faktoja kuin subjektin oma järjen akti. Locken liberalistinen filosofia ja kasvatustilfilosofia ovat suoraan vaikuttaneet indoktrinaation käsitteen syntyyn tällä vuosisadalla. Locken mukaan opetuksen periaatteena pitää olla oppilaan oman arvostelukyvyn eikä ulkoa lukutaidon kehittäminen (Pietarinen 1984, 103 mukaan). Samaa periaatetta kannattaa myös Kant, jonka määritelmä ala-ikäisyydestä muodostaa filosofisen lähtökohdan myöhemmälle indoktrinoivan opetuksen kritiikille¹. Tosin sekä Locken että Kantin kasvatusta koskevissa ajatuksissa on niissäkin seikkoja, jotka voidaan altistaa indoktrinaatio-kritiikille.

On olemassa myös elämismaailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyviä seikkoja, jotka mahdollistivat sen, että indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma modernissa yhteiskunnassa. Länsimaita syvältä juuraissut modernisaatio-prosessi on tarkoittanut muunmuassa elämismaailmojen pluralisoitumista, yksilöllistymistä, avoimemman ja reflektiivisemmän identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1977, 63-77), maailmankuvien sekularisoitumista sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriytymistä (Habermas 1979, 171-2).

Sekä Marx että Durkheim kiinnittivät huomion varsinaisen yksilöllisyyden syntymiseen modernin yhteiskunnan myötä. Marxin mukaan vaihtoarvojen tuottamiseen pohjautuva kapitalistinen yhteiskunta on tuottanut vieraantumisen lisäksi myös monipuolisen yksilöllisyyden. "Se kykyjen kehityksen aste ja universaalisuus, joka tekee tämän yksilöllisyyden mahdolliseksi, edellyttää juuri vaihtoarvojen pohjalta tapahtuvaa tuotantoa, joka sitten vasta synnyttää paitsi yksilön yleisen vieraantumisen itsestään ja muista, myös hänen suhteidensa ja kykyjensä yleisyyden ja kaikinpuolisuuden" (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 määrätteisyudessa, feodaaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maaorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn

¹ "Alaikäisyys 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.

kuuluvina jne" (110). Kapitalismi puolestaan pitkälle kehittyneenä vaihtoyhteiskuntana rikkoo henkilökohtaiset riippuvuussuhteet.

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

Modernin yksilön identiteettiin kuuluu tietty avonaisuus. Jokaisessa yhteiskunnassa tietty osa identiteettiä on pysyvää primaarisosialisaation seurauksena. Moderni yksilö on kuitenkin omalaatuisella tavalla "epävalmis" aikuistumisen jälkeenkin. Hän on reflektiivinen valmiuksistaan muuttaa itseään ja hänellä on monien mahdollisten identiteettien perspektiivi hallussaan (Berger, Berger & Kellner 1981, 73). Modernin identiteetin suhteellisen avonaisuuden mahdollistaa elämismaailmojen pluralisoituminen. Lyhyesti sanottuna elämismaailma tarkoittaa sitä kollektiivisesti jaettua "todellisuutta" tai merkityshorisonttia, joka antaa yksilölle järjestyksen ja mielen. Durkheimin kuvailemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa elämismaailmat olivat suhteellisen yhteneviä. Länsimaisessa tärkein elämismaailmojen integroija oli kristinusko. Samat integroivat uskonnolliset symbolit tunkeutuivat jokapäiväisen elämän eri alueille. Niin kotona, töissä, politiikassa kuin vapaa-aikanakin ihminen pysyi samassa "maailmassa".

Modernissa yhteiskunnassa elämän eri osa-alueet erkaantuvat toisistaan ja näiden eri maailmojen merkityskokonaisuudet ovat toisistaan poikkeavia ja jopa ristiriidassa keskenään. Peruseriytyminen tapahtuu kun yksityissfääri erkaantuu julkisuuden sfääristä (63). Ihmisten elämismaailmat eriytyvät myös toisistaan. Eivät ainoastaan eri sukupolvi-

en elämismaailmat ole erilaisia vaan myös samaa sukupolvea edustavat yksilöt kasvavat ja sosiaalistuvat yhteiskuntaan erilaisten merkityksellisten kokemusten¹ muokkaamina.

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 hazardimaista. Elämismaailma on kadottamassa keskuksensa ja mieli on joutumassa kodittomaksi².

Elämismaailmojen pluralisoituminen on mahdollistanut avonaisen identiteetin, joka puolestaan mahdollistaa elämänuran (life plans) suunnittelun. Modernissa yhteiskunnassa elämänurien suunnittelusta tulee ensisijainen identiteetin lähde ja se on myös identiteetin ja itseyden "suunnittelua" (70-71). Monien seikkojen takia elämänura on avoin (open-ended) ja epävarma sekä jatkuvan uudelleenarvioinnin kohteena.

Elämismaailmojen pluralisoituminen on kasvattanut yksityisen ja julkisen sfäärin eroa. Tämä merkitsee muun muassa sitä, että kirkko, valtio tai muu julkinen instituutio ei ainakaan helposti kykene muokkaamaan yksilön maailmankatsomuksellisia valintoja. Yksilön identiteetille tärkeät maailmankatsomukselliset seikat, kuten uskonnolliset kysymykset, ovat privatisoituneet. Valtion, talouden ja julkisen koulutuksen sekularisointuminen on antanut yksilöille maailmankatsomuksellisissa asioissa³. Joukkotiedotuksen rationalisoituminen taloudellinen hyödyn imperatiivien mukaisiksi (ts. välineellinen rationalisoituminen), on tietenkin luonut vastavoimia tälle prosessille.

Maailmankatsomusten privatisoituminen on osa sitä prosessia, jota Jürgen Habermas kutsuu maailmankuvien rationalisoitumiseksi. Maailmankuvien rationalisoitumisella Habermas ei tarkoita sitä, että maailmankuvat olisivat tulleet paremmiksi tai järkevimmiksi niiden "totuussisällön" kasvamisen mielessä, vaan tämä rationalisoituminen 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.

² Jos Berger, Berger & Kellner (1981) olisivat kirjoittaneet *The Homeless Mind* -kirjansa muutama vuosi myöhemmin, he olisivat varmaan puhuneet postmodernista tilasta.

³ Suomessa kirkko ei ole samalla tavalla virallisesti irrotettu valtiosta ja koulusta kuin muualla länsimaissa, mutta valtio ja koululaitos ovat kyllä muuten samalla tavalla sekularisoituneet.

teknisiin välineisiin (Weber 1987, 28). Habermas yhdistää Weberin ajatukseen lumouksen haihtumiseen maailmojen (maailmankuvien) desentralisoitumisen sekä Kohlbergin idean moraalisen kehityksen tasoista.

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

	PERUSASENNOITUMINEN	PÄTEVYYSVAATIMUS	PÄÄMÄÄRÄ
ULKOINEN MAAILMA	objektivoiva	totuus	tosiasioiden esittäminen
SISÄINEN MAAILMA	ekspressiivinen	autenttisuus	itsensä ilmaiseminen
SOSIAALINEN MAAILMA	normisidonnainen	oikeudellisuus	vaateiden esittäminen

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

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

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

liseen ja postkonventionaaliseen tasoon. Prekonventionaalisisessa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä (Kohlbergin tasot 1-2). Konventionaalisisessa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin (Kohlbergin tasot 3-4). Postkonventionaalisisessa vaiheessa normit menettävät "itsestäänselvyytensä" ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittisen keskustelun alaiseksi (Kohlbergin tasot 5-6) (Habermas 1975, 51-2). Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen valtio ja moderni yhteiskunta. Kun Habermas kytkee näihin yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehityksen tasoihin maailmankuvien desentralisoitumisen, hän saa seuraavanlaisen malli länsimaalaisesta modernisaatioprosessista: a) heimoyhteiskunta, jossa differentioitumaton maailmankuva on luonteeltaan myyttis-animalistinen ja moraalikäsitteet prekonventionaalisisella tasolla; b) traditionaalinen valtio, jossa metafyyysis-uskonnollinen maailmankuva on jossain määrin desentralisoitunut ja yhteiskunnallisten konfliktien säätely tapahtuu konventionaalisisella tasolla olevien institutionalisoituneiden moraalij- ja oikeuskäsitteiden kautta; c) moderni yhteiskunta, jossa maailmankuva on desentralisoitunut ja moraalij- ja oikeuskäsitteet ovat menettäneet traditionaalisen uskonnollis-sakraalisen pyhyytensä ja nousseet praktiseen diskurssiin (Habermas 1981b, 237-238).

Heimoyhteiskunnassa ja traditionaalisisessa yhteiskunnassa ei voitu käsitteelliselläkään tasolla erottaa indoktrinaatiota ja opetusta toisistaan, koska maailmakäsitys oli niin eriytmätön, että esimerkiksi moraalisisia normeja ei ollut mahdollista nostaa praktiseen diskurssiin kriittisen arvioinnin kohteeksi. Ei myöskään ollut erityneitä identiteettejä, jotka olisivat voineet harjoittaa tätä kriittistä keskustelua huomioonottaen 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 pragmatistisisessa ja analyttisisessä kasvatustilofiosofiasa

Valistusajattelijoiden ihanteet demokratiasta sekä yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta esiintyivät erittäin voimakkaina vuosisadan vaihteen USA:ssa¹, jossa poliittista julkisuutta eivät rasittaneet sääty-yhteiskunnan ja aristokratian perinteet. 1890-luvulla amerikkalaisen kasvatustieteen uudistajat Francis Wayland Parker ja John Dewey

¹ Ne esiintyivät julkisessa keskustelussa, mutta on eri asia, miten ne käytännössä toteutuivat. Esimerkiksi afroamerikkalaisten tosiasiallinen äänioikeus (naisilla ei ollut äänioikeutta ja heillä rajoitetut mahdollisuudet koulutukseen niin kuin muuallakin) tai lehdistön vapaus on vaihdellut suuresti eri osavaltioissa.

asettivat kysymyksen siitä, pitääkö kasvatuksen olla konstruktivistista vai pakottavaa (sekä kurin ja järjestyksen että tiedon ja arvojen juurruttamista). He eivät vielä käyttäneet (ainakaan dokumentoidusti) indoktrinaatio-termiä kielteisessä merkityksessä, mutta alkoivat puhua uudesta kasvatuksesta ja demokraattisesta koulusta (Gatchel 1972, 12). I maailmansodan jälkeen keisarillisesta Saksasta luodut kauhukuvat herättivät amerikkalaisissa kasvatustieteilijöissä huolen "vapaan ja demokraattisen yhteiskunnan jatkuvuudesta". Tällöin indoktrinaatio-termi sai selvästi kielteisen merkityksen yksipuolisena, autoritaarisena ja manipulatiivisena kasvatuksena. Vuonna 1919 Deweyn oppilas William Heard Kilpatrick kirjoitti seuraavasti: "Indoktrinaatio, kuitenkin, on perustavanlaatuisesti ja olemuksellisesti epädemokraattista. Se pyrkii ehkäisemään valintaa. Indoktrinaation luonteeseen kuuluu, että siinä käytetään välineenä päämäärään, ja tämä vaara on läsnä minkä tahansa autoritarismin vallitessa"(Gatchel 1972, 13 mukaan).

Amerikkalaisessa keskustelussa indoktrinaation termiä käytettiin myös myönteisessä mielessä. Kirjassaan Indoctrination for American Democracy B. F. Pittenger puolustaa indoktrinaation tarpeellisuutta amerikkalaisessa kasvatuksessa demokraattisten arvojen ylläpitämiseksi (Pittenger 1941, 1). Myös nykyisessä englanninkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on indoktrinaatiota pidetty sekä täysin kielteisenä seikkana että välttämättömänä tai toivottavana osana kasvatusprosessia. Tämä keskustelu liittyy laajempaan ongelmaan siitä, ovatko tahdon vapaus ja omat harkitut maailmankatsomukselliset valinnat yleensä ottaen mahdollisia sosialisointiprosessissa. Kuten johdannossa totesin sivuutan nämä kysymykset, koska olen rakentamassa akateemista opetusta ja ehkä myös aikuiskasvatusta koskevaa indoktrinaation teoriaa.

1.3. Indoktrinaation dilemman synty

Indoktrinaation ongelmaan erikoistunut kasvatusfilosofi Ivan Snook jakaa 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 tietynlaiseen **opetusmenetelmään**. Tämän epäilyttävän opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä; a) opetus on autoritaarista, b) opetuksisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksi jonkinlaista uhkaa ja d) vapaa keskustelu kielletään. Monesti nämä seikat on lyhennetty "epärationaaliseksi opetusmenetelmäksi". Metodikriteerissä metodi voidaan myös käsittää yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi (Puolimatka 1995, 153).

(ii) **Sisältö-kriteerin** mukaan opetussisällöstä seuraa, onko kyseessä indoktrinaatio vai ei. Tämä käsitys lähtee itse indoktrinaatio-termin etymologiasta. Indoktrinaatio on doktriinin välittämistä. "Ei doktriineja; ei indoktrinaatiota" (Anthony Flew 1972, 114, samaa ideaa kannattaa myös Passmore 1973, 194 sekä Gregory & Woods 1972, 163-189).

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

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

1.3.1. Opetusmetodi indoktrinaation kriteerinä

Snookin mukaan indoktrinaatiota ei voi määrittellä tietyn opetusmenetelmän tai tiettyjen opetusmenetelmien avulla (Snook 1972, 22-23)¹. Ei ole tiettyä opetusmenetelmää, jonka käyttöasteen määrä tekisi opetuksesta indoktrinaatiota. Myös puhe epärationalisista opetusmenetelmistä on minusta aika hankala indoktrinoivan opetuksen kriteeri. Esimerkiksi John Wilsonin mukaan indoktrinaation käsitteeseen kuuluu loogisella välttämättömyydellä, että indoktrinoitu persoona on saatu uskomaan haluttuihin asioihin epärationalisilla opetusmenetelmillä (Wilson 1972, 19). Nykyisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa ei kuitenkaan ole mitään yksiselitteistä rationalisuuden käsitettä, jonka perusteella epärationaliset opetusmenetelmät voitaisiin rajata². Lisäksi amerikkalaisten koulureformistien aikoinaan epärationalisina pitämät opetusmenetelmät (autoritaarisuus, keskustelun kieltäminen, uhkan hyväksikäyttö ynnä muut) eivät enää tänä päivänä ainakaan länsimaissa edustaisi tehokasta indoktrinaatiota. Puolimatkan mukaan indoktrinaatiossa ei ole kyse opetusmetodeista sinänsä vaan niiden sellaisesta käytöstä, jossa oppilas johdetaan omaksumaan opettajan näkemykset ja käsitykset. Oppilas ei välttämättä omaksuisi niitä, jos opettaja toimisi vilpittömästi tai jos opettaja antaisi monipuolista

¹ Puolimatkan määrittelyssä metodikriteerin "merkitys b".

² Rationalisuuden käsitettä ja indoktrinaation ongelmaa käsittelen tarkemmin kappaleessa 2.3.

informaatiota (Puolimatka 1995, 164). Eli Puolimatkan mielestä ratkaisevampaa on opettajan intentio (intentio-kriteeri) ja opetussisältö (sisältö-kriteeri).

Puolimatkan mukaan opetusmetodi voidaan ymmärtää myös yleisellä periaatteellisella tasolla (merkitys a). Tällöin on kysymys arvo-orientaatiosta opetustilanteessa, ja se liittyy olennaisesti Habermasin teoriaan kommunikatiivisesta ja strategisesta toiminnasta. Tässä työssä hahmottelemassani indoktrinaation kriittisessä teoriassa tällä periaatteellisemmalla metodi-näkökulmalla on hyvin tärkeä asema.

Jo Kilpatrick käsitteli opetusta periaatteellisesta arvo-orientaation näkökulmasta. Hänen mielestä opettajat usein kantavat enemmän huolta opetettavasta asiasta ja omasta esiintymisestään kuin oppilaasta inhimillisenä persoonana. Opettamisessa on Kilpatrickin mukaan kysymys oppilaan persoonan tosi kunnioittamisesta. Sen sijaan indoktrinaatiossa loukataan räikeällä tavalla oppilaan persoonaa; seurauksena on pahimmillaan sisäinen orjuus (inner slavery), jossa yksilöllä ei ole edes halua kamppailla vapautensa puolesta: "Kasvatus, josta on tähän asti keskusteltu, on kasvatusta, joka on suunniteltu vapauttamaan oppijan koko persoonallisuus täyteen elämään, kaikkien omien voimavarojen parhaaseen ja itsenäisimpään käyttöön, oman päämäärän kontrolliin. Vain tätä pidämme persoonan tosi kunnioittamisena... auttaa yksilöä täyteen voimavarojen käyttöön, täyteen älylliseen ja vastuulliseen itse-ohjautuvuuteen ja tehokkuuteen, on samaa kuin antaa suurin mahdollinen kunnioitus oppijan persoonallisuudelle" (Kilpatrick 1972, 47). Kilpatrick liittyy persoonan kunnioittamisen myös demokratian vaatimukseen. Demokratian ja persoonan kunnioittamisen takia indoktrinaatio opetusmenetelmänä täytyy ehdottomasti hylätä. Hän torjuu jyrkästi vaatimuksen itse demokratiaan indoktrinoimisesta (esimerkiksi Pittinger 1941). "'Indoktrinoida demokratiaa' on sekä ristiriitä käsitteessä että sen saman demokratian kieltämistä mitä yritetään opettaa" (Kilpatrick 1972, 52).

Se mitä McClellan kutsuu indoktrinaation kontrolli-kriteeriksi, kuuluu nähdäkseni tähän metodi-kriteeriin, jossa metodi ymmärretään yleisellä tasolla arvo-orientaationa (merkitys a)¹. Kysymys on siitä, että opettaja tai luennoitsija osana yhteiskunnallisia valtasuhteita käyttää väärin auktoriteettiasemaansa kontrolloidakseen oppilaan ajattelua ja käyttäytymistä; palkinnoin ja rangaistuksin opettaja saa oppilaan omaksumaan X:n (sisällön, jonka opettaja haluaa indoktrinoida oppilaaseen) sekä yleensä käyttäytymään jonkun instituution haluamalla tavalla. Opettajan kontrollin alaisena oppilas ei missään vaiheessa nouse tasolle, josta hän pystyisi itsenäisesti arvioimaan opetuksen sisällön kohdallisuutta tai arvioimaan sitä, mitä hänelle on opetustilanteessa tehty. Esimerkkeinä McClellan käyttää

¹ McClellan on tehnyt kontrollista oman kriteerinsä, koska hän käyttää metodikriteeriä merkityksessä b.

katolisia kouluja sekä marxismi-leninismiin perustuvaa opetusta Neuvostoliitossa (McClellan 1976, 142).

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

- P: A luennoi (*) :ä B:lle -->
 Pii: B haluaa tietää (tai ymmärtää tai kunnioittaa) (*) :n.
 P1ii: B uskoo, että A tietää molemmat
 (a) Mitä B:n täytyy tehdä tai läpikäydä tunteakseen (tai ...) (*):en, ja
 (b) Että B haluaa tietää (*):en.
 P1iii: B uskoo, että A on X:ämässä Y:tä¹ B:lle intentiolla auttaa B:tä tulemaan tietämään (tai ...) (*) .
 P1iv: B seuraa Y:tä, jota A on X:ämässä, koska P1iii.
 P1v: B uskoo, että A tietää, että (P1iii & P1iv).
 P2i: A uskoo, että B haluaa tietää (tai ymmärtää tai kunnioittaa) (*) .
 P2ii: A uskoo, että Y:n X:äminen B:lle auttaa B:tä tulemaan tietämään (tai ...) (*) .
 P2iii: A X:ä Y:tä B:lle intentiolla auttaa B:tä tulemaan tietämään (tai ...) (*).
 P2iv: A uskoo, että (P1iii & P1iv).

Tämä P-ehto itse asiassa palauttaa indoktrinoivien metodien ja kontrollin torjunnan intentio-kriteeriin, jossa opettajan (A) intentiot ovat vilpittömiä eikä hän käytä väärin oppilaan luottamusta. Mutta McClellanin muotoilema intentio-kriteerikään (P-ehto) ei sulje pois rakenteellisista tekijöistä johtuvaa indoktrinaatiota. Voidaan esimerkiksi ajatella, että koulutusinstituutio toteuttaa joitain julki- tai piilofunktioita (piilo-opetus-suunnitelma), jotka voidaan altistaa indoktrinaatiokritiikille tai jotka eivät olisi puolustettavissa avoimessa ja tasaveroisessa diskurssissa.⁴ Uskon, että sekä katolisen koulun opettaja että marxismi-leninismiin sisäistänyt opettaja pystyisivät puolustautumaan sellaisia indoktrinaatio-syytöksiä vastaan, jotka perustuvat McClellanin määrittelemään P-ehtoon.

¹ McClellan on ennen tätä määritellyt X:ämisen ja Y:n seuraavasti: "'X:äminen' on muuttuja jonkun näyttämislle- ja kertomiselle... joku niiden yhdistelmä mikä A:n täytyy performoida luennoissaan, ja 'Y' on jokin tehty, näytetty, sanottu tai kerrottu". John A ustinin terminologiaan käännettynä 'Y' on puheaktin lokutiivinen osa ja 'X:äminen' on puheaktin illokutiivinen osa.

1. INDOKTRINAATION KÄSITTEEN SYNTY JA INDOKTRINAATION DILEMMA

1.1. Modernisaatioprosessi nykyisen indoktrinaation käsitteen edellytyksenä

Indoktrinaatio-sanana historia alkaa keskiajalta, jolloin indoktrinaatio tarkoitti sekä katolisen kirkon doktriinien¹ juurruttamista että opettamista yleensä (Gatchel 1972, 11). Koska kristinuskon oli länsimaissa lähes kaikenkattava maailmankuvien yhtenäistäjä, indoktrinaatiosta nykyisessä mielessä ei olisi voinutkaan tulla eettinen ongelma. Myöskään aikaisemmin, esimerkiksi antiikin Kreikassa kasvatuksen periaatteita pohdittaessa ei kukaan kantanut huolta oppilaan ajattelun vapaudesta ja oikeudesta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin. Platon oli kyllä huolissaan Homeroksen uskonnollisten myyttien turmelevasta vaikutuksesta kasvatuksessa (ts. uskonnollisesta indoktrinaatiosta). Tuohon aikaan Ateenassa didaktiikka (*διδάξειν*; opettaminen) tarkoitti sitä, että opettaja luki ääneen Homeroksen säkeitä ja oppilaat toistivat niitä sana sanalta (McClellan 1976, 25). Platon ei kuitenkaan Valtio-kirjassaan anna paljoakaan aikalaiskäytäntöä parempaa tai myyteistä vapaampaa kuvaa opetuksesta². Se muistuttaa Louis Althusserin teoriaa koulutusinstituutioista yhtenä ideologisenä valtiokoneistona, joka vain varustaa eri luokkien edustajat heidän tarvitsemillaan toimintavalmiuksilla ja ajatusmuodoilla. Sekä Platonille että Althusserille silmänlume ja valehtelu ovat kasvatuksen ja opetuksen arkipäivää.

Aristoteles puolestaan piti lapsia lähinnä pieninä paholaisina, joiden toimintaa ohjaa vain haluava sielun osa. Kasvatuksen avulla uudelle sukupolvelle saadaan kehitettyä kansalaisille kuuluva *phronesis* (käytännöllinen järki), joka sublimoi impulsiiviset halut *poliksen* (kaupunkiyhteisö) kannalta funktionaaliseksi luonteenhyveiksi tai hyvää elämää edistäviksi toimintavalmiuksiksi³. Argumentit ja opetus eivät tehoa halusieluun ennen kuin sielu on jo pakkoon perustuvien menetelmien 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 kuvauksen opetuksen käytännöstä, mutta sekin on altis indoktrinaatio-kritiikille. Platonin sokraattista dialogeista voidaan kyllä löytää aineksia dialogiselle opetusfilosofialle, jolla voidaan hahmottaa indoktrinaatiosta vapaan opetuksen ihannetta.

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

Indoktrinaation käsitteen filosofiset edellytykset alkoivat kehkeytyä vasta renessanssin ja valistusajattelun myötä, kun syntyivät ihanteet yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta. Baruch Spinoza puolusti vapaa-ajattelua ja ihmisen oikeutta seurata oman järkensä ääntä. René Descartes ei voimakkaasti julkisuudessa puolustanut ajattelun vapautta, mutta hänen "metodisen epäilyn menetelmänsä" on valistuksen järjen käytön vapauden suuri metafora. Descartes halusi ihmisen epistemologisena subjektina astuvan ulos traditiosta ja aloittavan asioiden ajattelemisen ikään kuin puhtaalta pöydältä, jossa ei ole muita faktoja kuin subjektin oma järjen akti. Locken liberalistinen filosofia ja kasvatustilfilosofia ovat suoraan vaikuttaneet indoktrinaation käsitteen syntyyn tällä vuosisadalla. Locken mukaan opetuksen periaatteena pitää olla oppilaan oman arvostelukyvyn eikä ulkoa lukutaidon kehittäminen (Pietarinen 1984, 103 mukaan). Samaa periaatetta kannattaa myös Kant, jonka määritelmä ala-ikäisyydestä muodostaa filosofisen lähtökohdan myöhemmälle indoktrinoivan opetuksen kritiikille¹. Tosin sekä Locken että Kantin kasvatusta koskevilla ajatuksilla on niissäkin seikkoja, jotka voidaan altistaa indoktrinaatio-kritiikille.

On olemassa myös elämismaailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyviä seikkoja, jotka mahdollistivat sen, että indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma modernissa yhteiskunnassa. Länsimaita syvältä juuraissut modernisaatio-prosessi on tarkoittanut muunmuassa elämismaailmojen pluralisoitumista, yksilöllistymistä, avoimemman ja reflektiivisemmän identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1977, 63-77), maailmankuvien sekularisoitumista sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriytymistä (Habermas 1979, 171-2).

Sekä Marx että Durkheim kiinnittivät huomion varsinaisen yksilöllisyyden syntymiseen modernin yhteiskunnan myötä. Marxin mukaan vaihtoarvojen tuottamiseen pohjautuva kapitalistinen yhteiskunta on tuottanut vieraantumisen lisäksi myös monipuolisen yksilöllisyyden. "Se kykyjen kehityksen aste ja universaalisuus, joka tekee tämän yksilöllisyyden mahdolliseksi, edellyttää juuri vaihtoarvojen pohjalta tapahtuvaa tuotantoa, joka sitten vasta synnyttää paitsi yksilön yleisen vieraantumisen itsestään ja muista, myös hänen suhteidensa ja kykyjensä yleisyyden ja kaikinpuolisuuden" (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 määritteisyudessa, feodaaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maaorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn

¹ "A laikäisyys 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. Opetussisältö indoktrinaation kriteerinä

Analyttisessä kasvatustilfilosofiassa doktriinin käsitteeseen liitettyä indoktrinaation sisältö-kriteeriä ovat käyttäneet - yhdistettyinä kylläkin muihin kriteereihin - muun muassa John White (1973), John Passmore (1973, 194), Anthony Flew (1972), Ben Spiecker (1987, 261-266), I. M. M. Gregory & R. G. Woods (1972) ja David McClellan (1976). Tämän kriteerin käyttö on hyvin ongelmallista doktriinien määrittelyn vaikeuden vuoksi. Sisältö-kriteerin taustalla on ajatus, että tiede ja doktriinit voidaan pitää erillä toisistaan. Uskonnollisten tai poliittisten doktriinien eli opinkappaleiden opettaminen on nimensä mukaisesti indoktrinaatiota. Tieteen opettaminen ei ole indoktrinaatiota riippumatta siitä mitä opetusmetodeja käytetään, koska tiede ei sisällä doktriineja. Miten sitten voidaan erottaa ei-doktrinaalinen tieteellinen tieto on doktrinaalisesta tiedosta? Tavanomainen tapa vastata on, että ei-doktrinaalinen tieto on tieteellisesti oikeaksi todistettua tai todennäköistä tietoa (esimerkiksi White 1973). Puuttumatta vielä kysymykseen siitä, onko tiede parempi ajatusmuoto kuin joku vaihtoehtoinen järjestelmä, voidaan tästä problematisoida tieteellisen tiedon justifikaation eli todistamisen ongelma, joka koskee sekä yksittäisen havaintolauseen (faktan) että kokonaisen teorian justifikaatiota.

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

Kun tieteenfilosofisessa keskustelussa Karl Popperin falsifikaatio-teoria syrjäytti sekä justifikationismin että probabilismin¹ (uusjustifikationismi), se vaikutti myös

¹ Kasvatustilfilosofi John Wilsonin tapa erottaa epärationaalinen uskomus varmasta tiedosta on lähellä probabilistien käsitystä tieteellisestä (justifioidusta) tiedosta todennäköisenä tietona. Wilsonin mukaan varma tieto, jonka opettaminen ei missään tapauksessa ole indoktrinaatiota, on todennäköistä tai vahvasti todennäköistä ja sillä on takanaan julkisesti hyväksytty evidenssi (Wilson 1964, 28).

indoktrinaatio-keskusteluun. Popperia seuraten kasvatustieteilijät Gregory ja Woods esittävät, että epätieteelliset doktriinit ovat väitteitä, joista ei periaatteessakaan voida tietää, ovatko ne tosia vai epätosia (Gregory & Woods 1970, Snook 1972, 32 mukaan). Heidän mielestään mistä tahansa teoriasta voi tulla doktrinaalinen eli mikä tahansa teoria voi tulla ei-falsifioituvaksi. Esimerkiksi Karl Marxin taloustiede ei ollut doktrinaalinen sen enempää kuin Adam Smithinkään, mutta marxismi sittemmin muuttui luonteeltaan uskonnolliseksi ja ei-falsifioituvaksi. Gregory & Woods kuvailevat doktrinaalisia uskomuksia seuraavasti: "Uskojan näkökulmasta niillä on universaalien falsifikoituvien totuuksien status, ja tämä tosiasia sekä se fakta, että kyseessä olevat uskomukset ovat momentaanisen merkityksellisiä ihmiskunnalle, johtaa vahvaan tarpeen yrittää vakuuttaa toisia, epäröiviä ja ei-uskovia, tästä olennaisesta totuudesta" (Gregory & Woods 1972, 168). Gregoryn ja Woodsin mukaan uskonnollisia totuuksia, jota doktriini-sana alunperin merkitsi, ei ole saatu selville tieteellisillä metodeilla, vaan uskonnollisissa totuuksissa on kysymys kierkegaardilaisesta uskon hypystä (173).

Mielestäni tämä popperilainenkaan doktriinin määrittelyn strategia ei ole kovin hedelmällinen. Ensinnäkin suurin osa tieteellisinä pidetyistä teorioista tai akateemisessa keskustelussa mukana olevista teorioista ei ole muotoiltu tavalla, jossa niihin voisi katsoa sisältyvän falsifikaatioehdon¹. Gregorin & Woodsin tavoin muotoiltu sisältö-kriteerin suora soveltaminen akateemiseen opetukseen tekisi varsin kevyin perustein suurimmasta osasta opetusta indoktrinaatiota. Toiseksi luonnontieteellisetkin teoriat sisältävät sekä maailmankatsomuksellisia aineksia että myös ei-maailmankatsomuksellisia tieteenalakoh-
taisia perusoletuksia, jotka ovat ei-falsifikoituvia. Siis samalla tavoin kuin esimerkiksi marxismi-leninismi tai katolinen teologia, myös luonnontieteellinen teoria sisältää monia sellaisia väitteitä (implisiittisiä ja eksplisiittisiä), joille ei periaatteessakaan voida kuvitella olosuhdetta, testiä tai ehtoa, joka falsifioisi ne. Tieteellistä teoriaa voidaan vielä yrittää erottaa doktriinista sillä, että tieteellisestä teoriasta voidaan vetää johtopäätöksiä, jotka toimivat käytännössä. Samaa voidaan kuitenkin sanoa myös joistakin uskonnollisista tai poliittisista doktriineista (Gregory & Woods 1970, Snook 1972, 35 mukaan).

¹ Esimerkiksi Popper piti sekä Marxin taloustiedettä että Freudin psykoanalyysia pseudotieteinä tämän falsifikaatio-kriteerin perusteella.

McClellanilla on hyvin hämärä tapa määritellä doktriinit ja sitä kautta indoktrinaation sisältökriteeri. McClellanin mielestä on helppo kuvitella yhteiskunta, jossa ei tehdä eroa kasvatuksen ja indoktrinaation välille. "Monien ihmiskunnan historiassa esiintyvien yhteiskuntien keskuudessa, tämä jako ei yksinkertaisesti olisi ollut ymmärrettävissä. Jako indoktrinaatioon ja kasvatukseen edellyttää ensisijaista jakoa ajattelun kanooneihin ja sisällöllisiin uskomuksiin, jotka voivat tulla näiden kanoonien kritiikin alaiseksi" (McClellan 1976, 139). Kun ihmiskunnan historiassa syntyy tämä jako "ajattelun kaanoneihin" (~spekulatiivisen järjen imperatiiveihin) ja "sisällöllisiin uskomuksiin", ei se enää helposti unohdu. "...doktrinaalinen systeemi ei tee selvää eroa sisällöllisten uskomusten ja seuraavan tason kriteereiden välille, siinä missä grammatiikan, geometrian ja tieteellisten teorioiden *voidaan* osoittaa tekevän tämän eron selvästi. Doktrinaalisia systeemejä ei ole muotoiltu sillä tavoin, että peruskanoonit uskomuksien totuudelle olisivat ensin erotettavissa ja sitten sovellettavissa tämän systeemin sisällöllisiin uskomuksiin. Ja niin kauan kuin tällaista analyysiä ja testi ei ole tehty, ei voi olla justifikaatiota väitteelle, että doktrinaalinen systeemi tiedetään olevan totta" (140).

Tarkastellaanpa geometriaa, jota siis McClellanin mukaan voidaan oikeutetusti opettaa kouluissa, koska se ei ole doktrinaalinen systeemi. Se geometria, jota ainakin Suomen kouluissa opetetaan, on euklidista geometriaa. Euklidinen geometria ei mahdollista nousua sellaiselle refleksioon tasolle, jossa olisi nähtävissä sen itsensä rajallisuus. Voidaan ajatella, että moderni epä-euklidinen geometria on osoittanut euklidisen geometrian rajat ja sen ehdottomina pitämien aksioomien suhteellisuuden. Euklidista geometriaa ei ollut muotoiltu tavalla, joka olisi mahdollistanut siihen sisältyvien "substantiaalisten uskomusten" totuuden kriteerien itse-arvioinnin tai testauksen. McClellanin mukaan ennen tällaisen testin suorittamista kyseessä on doktrinaalinen systeemi, josta ei voi väittää, että sen tiedetään olevan totta. Näin euklidinen geometria paljastuisi doktrinaaliseksi systeemiksi, jonka opettaminen sitten olisi indoktrinaatiota. 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. Tieteenfilosofi Thomas Kuhnin mukaan "tieteen opettaminen pysyy suhteellisen dogmaattisena initaationa valmiiksi asetettuun ongelman ratkaisu -perinteeseen, jota opiskelija ei ole kutsuttu eikä varustettu arvioimaan" (Kuhn 1963). Kuhnin idean mukaisen normaalitieteen opettaminen yliopistossa ainakin Popperin mielestä täyttää indoktrinoivan opettamisen kriteerit. Normaalitieteessä akateeminen kommunikaatio on rajoittunutta, ja kriittistä asennetta sekä kriittistä tutkimusta käytetään hyväksi vain olemassa olevan paradigman paikkaamiseen. Silloinkin, kun kritiikkiä käytetään "aidosti" vanhan paradigman korvaamiseksi uudella, se tapahtuu luonnonvoimaisesti ilman refleksiota ja tieteenkritiikkiä (Habermas 1990, 192). Normaalitieteen vallitessa opiskelijat ja jatko-opiskelijat ohjataan ja jopa pakotetaan (tutkintovaatimukset, kirjastohankinnat, tenttien ja opinnäytetöiden arvostelu, apurahat, tutkijan paikat ynnä muut) vallitsevan paradigman mukaiseen ajatteluun. Vaihtoehtoisia paradigmoja tarjoavat tutkijat yliopiston sisällä tai maallikot ja itseoppineet yliopiston ulkopuolella suljetaan tieteellisestä diskurssista erilaisilla menetelmillä, joita Michel Foucault on eritellyt.

Luennessaan 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 naurunalaiseksi tekeminen) sekä "tahto totuuteen" (totuuden nimissä tapahtuva diskurssin rajaus). (ii) Diskurssin sisäiset menetelmät, joka viittaavat muun muassa siihen, mistä Kuhn käyttää nimeä esoteerinen tutkimus. Esoteerisessa tutkimuksessa monet asiat otetaan itsestäänselvyyksinä, informaatiota luokitellaan ja karsitaan vallitsevan paradigman 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. Rituaaleihin kuuluvat sekä käyttäytymissäännöt että tutkimuskäytännöt.

Toisessa yhteydessä Kuhn ilmaisee pettymyksensä uusimman paradigman mukaisiin dogmaattisiin oppikirjoihin luonnontieteissä. Hänen mielestään historiassa, filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä jopa alkeiskursseilla 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 tieteellisen kirjallisuuden aivan tiedemiesten koulutuksen loppuvaiheisiin... Kun tiedemies hylkää vanhan paradigman, se julistaa samalla, että useimmat tähän paradigmaan perustuvat kirjat ja artikkelit eivät ole ammatilliseen tarkasteluun soveliaista. Tiedeopetuksessa ei ole taidemuseon tai kirjaston klassikkohyllyjen vastineita ja sen tuloksena syntyvät tiedemiesten toisinaan voimakkaasti vääristyneet käsitykset omien alojensa menneisyydestä. Tiedemies alkaa pitää alansa historiaa alan nykyiseen tilaan johtavana suoraviivaisena kehityksenä muiden luovien alojen harjoittajia enemmän. Niinpä hän alkaa pitää kehitystä edistyksenä” (Kuhn 1994, 175-7).

Triviaali sisältökriteeri ei tunnista tätä tieteen opettamiseen sisältyvää indoktrinaation vaaraa.

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

Puolimatkan mukaan sisältö-kriteeriä olisi mielekkäämpää soveltaa itse asiassa päinvas-

toin kuin doktriinin käsitteeseen perustuvissa sisältö-kriteereissä tehdään. "Indoktrinoivaa on opetus, joka sivuuttaa opetettavan aineksen maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät. Siinä oppilailta viedään mahdollisuus arvioida opetettavaa ainesta maailmankatsomuksellisessa viitekehyksessään... ja heidät jätetään vaille tarvittavia valmiuksia oman maailmankatsomuksensa ja arvomaailmansa kehittämiseksi" (Puolimatka 1995, 140). Tässä on se sisältö-kriteerin uudistamisen suunta johon indoktrinaation kriittisessä teoriassa pyrin. Opetussisältöjä tulisi arvioida sen mukaan miten paljon ne edesauttavat oppilaan arvostelukyvyn (Kant) tai diskurssikyvyn (Mollenhauer) kasvua niin maailmankatsomuksellisten taustaoletusten kuin opetettava tieteenalan omien sisäisten perusoletusten arvioinnin suhteen. Myös McClellainin ehdotus mahdollisten indoktrinoivien sisältöjen vaikutusten ehkäiseminen "loogisesti avoimen" tilan avulla on mielestäni samaa tarkoittava: "Kun A luennoi (*) B:lle, A asettaa kaikki taustauskomuksensa - kaikki olettamuksensa tai minkä tahansa, joka saa hänet ottamaan (*):n luennoitavaksi (todistettuna, selvitettyinä, asianmukaisesti kuvailtuna ja niin edelleen) -, alistettuna monenkeskiselle tutkimiselle ja yhteiselle kritiikille interaktiossa itsessään... Se on tämä looginen avoin-loppuus (openendedness), joka tuottaa Platonin sokraattisten dialogien epäätöiset 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. Määritellesään indoktrinoidun persoonan käsitettä 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 itsetyydytyksen 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 persoona voi kuvitella omaksuneensa vapaasti ja hyvillä syillä, mutta tosiasiallisesti hän on omaksunut ne silloin, kun hänen tahtonsa ja järkensä on pantu nukkumaan (18).

Kuka ja millä perusteella sitten voi pätevästi arvioida sen ketkä ovat indoktrinoituja persoonia? On väitetty, että indoktrinoitu persoona ei pysty perustelemaan mielipiteitään. Tällöinhän on kysymys pikemminkin indoktrinaation epäonnistumisesta; indoktrinaatio ei ole tuottanut haluttua vaikutusta eli oppilas ei todella ole omaksunut siirrettävinä olleita opetus sisältöjä. Green puolestaan väittää, että indoktrinoidun persoonan uskomuksilla ei ole takanaan evidenssiä eikä niille voida esittää adekvaatteja perusteita (Green 1964-5, 299, Snook 1972 mukaan; myös R. Beehler 1985, 265-6). Ongelmana on se, -mitkä ovat evidenssin ja validiuden perusteet. Otetaan esimerkiksi kuviteltu ateistin ja uskovaisten välinen keskustelu, jossa kumpikin pitää toista indoktrinoituna persoonana (vertaa eräiden uskovaisten biologien syytökset evoluutio-teorian indoktrinoinnista yliopistossa). Kummastakin,

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

Olen sitä mieltä, että Greenin ja Beehlerin tapa määritellä indoktrinoitu persoona on käyttökelvoton, mutta seuraus-kriteerin näkökulmalla on sen sijaan käyttöä. Voi olla, että kumpikin kuvitelluista keskustelijoista on käynyt läpi onnistuneen indoktrinaation, 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 kummankin näkemysten metafysiset ja ontologiset premissit on juurrutettu niin syvälle heidän identiteetteihinsä, että he ovat täysin kyvyttömiä pelkän parhaan argumentin voimalla edes epäilemään näkemyksiään. Haluan kehittää tätä indoktrinaation vaikutus-aspektia siihen suuntaan, että se huomioi

elämismaailmojen pluralisoitumisen ja modernisaation vaikutuksen identiteetteihin.

Analyttisessä kasvatustilfilosofiaassa on kuitenkin nostettu esille eräs hyvin tärkeä seurauskriteeriin liittyvä seikka nimittäin kriittinen ajattelu kasvatuksellisena tavoitteena. Aina Deweystä ja Kilpatrickista lähtien amerikkalaisessa kasvatustilfilosofisessa kirjallisuudessa on korostettu kriittisen ajattelun ihannetta indoktrinaation vastamyökkynä. Harvey Siegelistä poiketen en usko, että kriittisen ajattelun käsitettä tarvitsee tai kannattaa kytkeä järjen, järkisyyden (reasons) ja rationaalisuuden käsitteisiin (Siegel 1990, 34). Kaavailemani kriittisen ajattelun käsite liittyy edellä mainittuun arvotelukykyyn, diskurssikykyyn sekä kriittiseen itsereflektioon. Kriittisen ajattelun todellinen kriteeri löytyy sieltä, miten hyvin pystyy arvioimaan oman maailmankatsomuksen ja identiteetin syntyä. W. Paulin määrittelmä kriittisen ajattelun "vahva merkitys" liittyy juuri tähän: "Opettaa kriittistä ajattelua vahvassa merkityksessä, on saamaa kuin auttaa opiskelijaa kehittämään järkeilytaitoja juuri niillä alueilla, missä hänellä todennäköisimmin on ego- ja sosiosentrinen näkökulma asioihin" (Paul 1983, 24, Siegel 1990, 15 mukaan).

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 rutiinimaisesti;
- ii) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että propositio "p" on tosi. Tässä oppilaan 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.

Intentionit iii) ja iv) ovat yhteneviä intention ii):n kanssa, mutta ne ovat keskenään yhteen sovittamattomia. Whiten mukaan osa indoktrinaatio-keskustelun ristivedoista on syntynyt, koska intentionia indoktrinaation kriteerinä on käytetty kaikissa neljässä merkityksessä.

- Ne, jotka väittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän vain laittaa oppilaat oppimaan asioita rutiininomaisesti, määrittelevät indoktrinaation intentionilla merkityksessä i).

- Ne, jotka Greenin tavoin väittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän yrittää saada oppilaan epä-rationaalisella tavalla uskomaan p:tä ilman syitä, määrittelevät indoktrinaation intentionilla merkityksessä ii).

- Ne lapsikeskeiset teoreetikot, jotka väittävät, että kaikki yritykset saada lapsi oppimaan mikä tahansa asia (erotuksena siitä, että lapsi itse keksi asiat) on indoktrinaatiota, määrittelevät indoktrinaation tavalla, joka kattaa intention kaikki neljä merkitystä.

"Haluan väittää, että 'indoktrinaatio' on määriteltävissä intention käsitteellä sen merkityksessä (iii). Jonkun indoktrinoiminen tarkoittaa yritystä saada hänet uskomaan proposition "p" on tosi, sellaisella tavalla, että mikään ei horjuta (shake) tätä uskoa" (White 1972, 120).

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

Whiten ja Snookin vakuutteluista huolimatta intention-kriteeri ei ratkaise indoktrinaation dilemmaa. Heidän määrittelyissään oletetaan, että indoktrinaatio on aina opettajan intentionaalista toimintaa. Indoktrinaatiota esiintyy silloin kun opettaja nimenomaisesti haluaa uskottaa, jonkun uskomuksen oppilaan päähän. Kukaan vastuullinen opettaja tai luennoitsija ei professionaalisen etiikkansa nimessä tunnustaisi tällaista intentionaalista uskotusta tehneensä. Puolimatkan mielestä on mielekkäämpää ajatella, että indoktrinaatio

pääsääntöisesti tapahtuu ilman, että opettajan tarkoituksena on indoktrinoida. “Tiedostamaton indoktrinaatio on tarkoituksellista tehokkaampaa, koska indoktrinoija rehellisesti uskoo oman opetuksensa mukaisesti” (Puolimatka 1995, 145). Intentio-kriteeri ei tunnista tiedostamatonta indoktrinaatiota eikä rakenteellisista syistä johtuvaa asioiden kritiikitöntä omaksumista opetustilanteessa. Voidaan jopa ajatella, että opettaja ei välttämättä ole alulle panemansa opetustilanteen subjekti, vaan opetustilanne määräytyy muualta käsin. “Opettaja ei opeta mitä ja miten itse haluaa, vaan hänen työnsä pohjana ovat viralliset opetussuunnitelmat kuntakohtaisine täydennyksineen” (Toukonen 1991, 105). Yliopisto-opettaminen, jota tämä tutkimus käsittelee, on jonkin verran vapaampaa ja opettajilla on ehkä enemmän mahdollisuuksia osallistua opetuksen tavoitteiden laitoskohtaiseen määrittelyyn. Mutta voi olla, että esimerkiksi jollain tieteenalalla järjestelmällisesti korostetaan jotain tiettyä näkökulmaa ja väheksytään jotain toista ilman, että siitä kukaan olisi missään niin päättänyt. Itseasiassa piilo-opetussuunnitelman käsitteen kehitti B. Snyder kuvaamaan nimenomaan akateemisen opetuksen ei-intentionaalisia piilofunktioita (Snyder 1973).

Samoin kuin muidenkin kriteereiden kohdalla, en tahdo heittää hukkaan intentiokriteerin mahdollisuuksia. Tarkoitukseni on määrittellä intentiokriteeri uudelleen liittämällä se metodikriteeriin. Tulen tässä uudelleen määrittelyssä käyttämään hyväksi Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa. Tämän tapaista indoktrinaation käsitettä on Robert Young hahmotellut omassa kasvatuksen kriittisessä teoriassaan. Tarkastelen Youngin indoktrinaation käsitettä omassa luvussaan. Näkemykseni mukaan uudelleen määriteltynäkään intentio-kriteeri ei ole riittävä, niin kuin Young tahtoisi 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

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

että autoritaarinen opettaminen on epärationaalista tai että doktrinaalinen ajattelu on epärationaalista. Ainakin metodi-, sisältö- ja seuraus-kriteereiden taustalla on tietty käsitys rationaalisuudesta, ja tämän käsityksen mukaan luonnontiede ja tieteellinen ajattelu ovat paras mitta rationaalisuudelle. Tiede ja erityisesti luonnontiede ovat kuitenkin varsin kummallinen malli rationaaliselle ajattelulle. Tiedehän koostuu joukosta konventioita, joita sitten vaihdetaan toisiin sopimuksiin, kun on riittävän epämukavaa pitää kiinni aikaisemmista konventioista (Roemer 1983). Thomas Kuhn ja Karl Popper olivat kummatkin samaa mieltä siitä, että tieteellisessä metodologiassa on kysymys konventioista, mutta siitä huolimatta pitivät tiedettä rationaalisena projektina. Kuhn ja Popper esittävät kuitenkin täysin erilaisen tulkinnan siitä miten tiede toteuttaa rationaalisuutta tai rationaalisuuttaan. Seuraavassa lyhyt ekskursio Kuhn-Popper -akselilla pyörineeseen keskusteluun tieteen rationaalisuudesta.

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

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

Jos tätä 'totuuden paljastumista' ei tieteellisissä kokeissa tapahdu niin joko itse koetta pidetään epäonnistuneena tai tunnustetaan anomalinen havainto. Anomalia on sellainen testeissä (hyväksytyissä) havaittu ilmiö, jota paradigma ei kunnolla pysty selittämään. Anomalisessa havainnossa luonto ei täytäkään paradigman synnyttämiä odotuksia (64-64). Normaalitieteen kehityksen alkuvaiheessa paradigmaattisen teorian ja testitulosten yhteensopivuus on suurimmillaan. Kun paradigma kehittyy ja artikuloituu yhä tarkemmaksi tämä yhteensopivuus alkaa rakoilla ja havaitaan yhä useampia anomalisia ilmiöitä. "Mitä täsmällisempi ja kattavampi p on, sitä herkempi anomalian ja siitä seuraavan paradigman muutoksen tarpeen ilmaisija se on" (77).

Mutta paradigma ei yksinkertaisesti ja automaattisesti vain vaihdu toiseen paradigmaan anomalisten havaintojen kasvun myötä. Uutta paradigmaa edeltää 'korostuneen ammatillisen epävarmuuden kausi' eli tieteen kriisi. Tieteen kriisi alkaa kun ammattikunta tulkitsee anomalioiden horjuttavan itse tieteenalan perusoletuksia eli paradigmaa. Tieteen kriisiaikana normaalitieteen säännöt hämärtyvät hämärtymistään. "Paradigma on edelleen olemassa, mutta harvat alan harjoittajat ovat enää samaa mieltä siitä, mikä se on. Jopa aikaisempien ongelmien standardivastaukset kyseenalaistetaan" (96). Kriisiin on kolme mahdollista reagointitapaa. i) Normaalitiede pystyy käsittelemään kriisin venyttämällä tai uudelleen artikuloimalla olemassaolevaa paradigmaa. ii) Uudet lähestymistavat eivät ratkaisekaan ongelmaa. Tiedeyhteisö päättää, että he eivät kykene ratkaisemaan ongelmaa tai he tekevät siitä filosofisen ongelman sanomalla, että kukaan ei voi ratkaista ongelmaa. iii) Syntyy uusi paradigma ja se alkaa taistelun hyväksymisestäään.

Kun tiede on joutunut syvään kriisiin, ilmaantuu yleensä useita uusia paradigmatkanditaatteja. 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 paradigman valintaa. Näyttäisi siis Kuhnin teorian valossa siltä, että "rationaalinen" tieteen harjoittaminen on samanlaista kuin muukin ihmisten välinen toiminta yhteiskunnassa; politikointia, retoriikkaa, suostuttelua, indoktrinaatiota, valtataistelua ynnä muuta inhimillistä toimintaa. Jos näin on, ei tieteellisestä rationaalisuudesta ole esikuvaksi muulle inhimilliselle toiminnalle kuten opettamiselle.

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

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

Tieteenteoriassaan Popper samastaa kriittisen asenteen ja rationaalisuuden. Luonnontieteet ovat hänelle kriittisen asenteen esikuvia. Popper näkee luonnontieteiden kehityksen ja tiedon kasvun aivan eri tavalla kuin Kuhn. Tieteen teko alkaa ongelmista. Ongelman ratkaisu vaatii kuvan hahmottamista todellisuudesta. Pätevää kuvaa ryhdytään rakentamaan muodostamalla konjektuureja eli hyviä arvauksia asioiden tilasta todellisuudessa. Samoista

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

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

Popper kytkee totuuden rationaaliseen kritiikkiin ja kriittiseen keskusteluun. "Vain totuuden ajatus mahdollistaa järkevän puheen virheistä ja rationaalisesta kritiikistä, ja vain se mahdollistaa rationaalisen keskustelun - eli kriittisen keskustelun, jossa etsimme virhettä vakavana tarkoituksenamme eliminoida niin monta virhettä kuin pystymme, jotta pääsisimme lähemmäksi totuutta" (Popper 1995, 229). Tämä tahtoo sanoa sitä, että viimekätisenä rationaalisuuden kriteerinä on totuus korrespondenssina ja tällä tavoin määritellyn totuuden lähestyminen. Rationaalisuus on virheistä oppimista niin, että lähestytään totuutta.

Popperin mielestä Kuhnin kuvaama normaalitiede on varsin surkea tila tieteessä ja "normaalitiedemies" on kaukana tiedemiehen ideaalityypistä. "Kuhnin kuvaama 'normaalitiedemies' on kurjasti opetettu. Hän on opetettu dogmaattisessa hengessä: hän on indoktrinaation uhri" (Popper 1994, 53). Popper myöntää, että Kuhnin normaalitiede voi olla hyvinkin tosi kuvaus tiedemiehen toiminnasta, mutta tällainen 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 normaali-

tieteen palapeliongelmia.

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

Popperin kritiikkiä Kuhnia kohtaan tuntuisi tarkoituksenmukaiselta. Kuhnin hahmottama kuva tieteen harjoittamisesta ei vastaa analyttisen filosofian ideaa rationaalisesta ajattelusta ja pahimmillaan normaalitieteen opettamista voidaan pitää indoktrinaationa. Popperin kriittisen ajattelun ja kriittisen tieteenharjoittamisen malli perustuu tähän jo aiemmin ongelmalliseksi todettuun falsifikaatio-teesiin. Voidaan vielä todeta, että falsifikationismi Popperin alkuperäisessä muodossa ei välttämättä edusta edistystä suhteessa justifikationismiin. Samalla tavoin kuin tieteellistä teoriaa ei voi lopullisesti verifioida, ei sitä myöskään voi lopullisesti falsifioida. Teoriaa tai paradigmaa voidaan venyttää niin, että se sulattaa falsifioivan väitteen tai testin itseensä (esimerkiksi Horkheimer 1991, 11). Kuhnin mukaan tieteen historiasta ei löydy tapahtumaa, joka muistuttaisi Popperin kuvailemaa falsifikaatiota, jossa teoriaa verrataan luontoon ja kumotaan teoria (Kuhn 1994, 89). Lisäksi tämä falsifikatorinen luontoon vertaamisen idea olettaa sen, että voisimme astua ulos kuhnilaisesta paradigmasta johonkin metatasolle katsomaan pitävätkö teoria ja todellisuus yhtä (Pihlström 1996, 15). Tätä korrespondenssi-totuusteorian edellyttämää metatasolle nousemista emme kuitenkaan voi tehdä ja falsifikationistinen teorian hylkääminen - jos sellaista voidaan katsoa tapahtuneen tai sen olevan mahdollista tapahtuvan - on viime kädessä konventio, joka perustuu tiedeyhteisön hyväksymiin falsifikaatioehtoihin.

Popperin tavoin Imre Lakatos syyttää Kuhnin tiedekuvaa irrationaalisuudesta. Lakatoksen

mukaan Kuhnin kuvaus tieteen kehityksestä on ei-induktiivinen ja irrationaalinen¹ (Lakatos 1994, 178). Se mikä paradigma tulee valituksi, on viime kädessä irrationaalista, ja tämän paradigman mukaisesti tieteen palapeliä sitten kootaan ei induktiivisesti havainnoista teorioita johtaen, vaan havaintoja paradigmaan sovittaen. Koska Kuhnin mukaan eri paradigmat ovat yhteismitattomia, ei kriisitilanteessa ole mitään rationaalista standardia, jolla suorittaa vallitsevan ja vaihtoehtoisen paradigman vertailua. Jokainen paradigma sisältää omat standardinsa. Siirtymävaiheessa uusi paradigma tavalla tai toisella vain lyö itsensä läpi, asettaa uudet standardit ja uuden rationaalisuuden ja panee meidät kunnioittamaan niitä. Ei ole olemassa mitään logiikkaa eikä super-paradigmaattisia standardeja. "Joten Kuhnin näkemys tieteellisestä vallankumouksesta on irrationaalinen, tyhjän päiväisen psykologian asia" (sama).

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 verifikaatiota, Lakatosin mukaan testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista virheellisten teorioiden eliminointia. Mistä sitten saadaan kriteerit sille milloin on rationaalista hylätä jokin teoria tai käsitys? Lakatos ehdottaa, että korvaisimme Kuhnin paradigman käsitteen tutkimusohjelman (research program) käsitteellä. Tätä tutkimusohjelmaa me voimme sitten arvioida tai testata edistyväenä 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 degeneroituvia 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 määrää. Kun jokin taantuva tutkimusohjelma orientoi-

¹ Siinä missä Carnapin käsitys on induktiivinen (verifioituista havaintolauseista johdetaan teoria) ja rationaalinen sekä Popperin käsitys ei-induktiivinen ja irrationaalinen.

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 nojaa vain yhteen paradigmaan, se ehkäisee tiedon kasvua, edistää ahdasmielistä ja itserakasta asiantuntijuutta ja lisää entisestään post-newtonilaisen tieteen antihumaaneja piirteitä (Feyerabend 1994, 197-8). Feyerabend pitää myös Kuhnin mallia normaalitiede-kriisi-normaalitiede2 huonona kuvauksena tieteen historiasta. Feyerabendin mielestä Kuhn on väärässä erottaessaan jyrkästi tieteellisten teorioiden jähmeyden (tenacity) ja proliferaation omiksi periodeikseen. Proliferaatio tarkoittaa sitä, että vallitsevaa teoriaa jatkuvasti vertaillaan ja kilpailutetaan vaihtoehtoisten teorioiden kanssa. Feyerabendin mielestä proliferaation ideoita ovat kannattaneet muun muassa esisokraatikot, John Stuart Mill ja Charles Darwin (211). Feyerabendin omana ihanteena on eräänlainen jähmeyden ja proliferaation dialektiikka, mitä aina on esiintynytkin tieteenhistoriassa.

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

Veli Verronen puolustaa Kuhnin irrationaalisuus-syytöksiä vastaan. Lakatosin irrationaalisuus-syytöshän koski tilannetta, jossa entinen paradigma on murtumassa, ja uusi pitäisi valita useiden kandidaattien joukosta. Verrosen tulkinnan mukaan Kuhnilta löytyy muutamia paradigmoista riippumatonta standardia tai normia, jotka auttavat tässä murrosvaihees-

sa. Verronen käyttää niistä nimitystä arvokonstellaatio:

"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 yllätys elementti (tähän asti odottamattomat ratkaisut), toiseksi ratkaistujen ongelmien määrä, kolmanneksi näiden ongelmien luonne;

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

Verrosen mukaan tämä arvokonstellaatio ei kuitenkaan tarjoa mitään algoritmia paradigman valintatilanteessa, mutta se muodostaa rationaalisen argumentaation pohjan. Tältä perustalta voidaan minkä tahansa kahden menestyksekkään paradigman saavutuksia verrata (161). Vertaamisen idea näyttäisi kuitenkin sotivan yhteismitattomuus-teesin kanssa. Vastatessaan kritiikkiinsä antologiassa Criticism and the Growth of Knowledge (Lakatos & Musgrave 1994) Kuhn pitää kyllä tiukasti kiinni yhteismitattomuus-teesistään. "Kahden menestyksekkään paradigman poin-by-point -vertailu vaatii kielen, jossa molempien teorioiden ainakin empiiriset seuraukset voidaan kääntää ilman katoa tai muutoksia" (Kuhn 1994, 266). Tällaista yhteistä kieltä Kuhnin mukaan ei ole ja mahdollisissa termien käännoöksissä jotain katoaa tai muuttuu. Verrosen hahmottelema arvokonstellaatio ei olekaan tarkoitettu kahden menestyksekkään teorian yksityiskohtaiseen (point-by-point) vertailuun. Mutta jos on olemassa kaksi menestyksekkästä teoriaa, ne ovat jo yleisellä tasolla täyttäneet yhtä hyvin arvokonstellaation viisi kohtaa ja näin rationaalinen valinta juuri edellyttäisi yksityiskohtaista vertailua.

Larry Laudan on tieteenfilosofiassaan kohdistanut kritiikkinsä juuri tähän yhteismitattomuus-teesiin ja siihen, että tieteen kehityksessä olisi havaittavissa mitään jyrkkiä siirtymiä yhteismitattomasta paradigmasta toiseen. Laudanin tulkinnan mukaan

¹ Mutta paradigman määrää mitä havaintoja tehdään ja miten. Kohta (iii) ei voi olla kilpailevien paradigmojen välinen kriteeri tai se voi olla sitä vain hyvin läheisille paradigmoille.

Kuhnin paradigma koostuu ontologisista valinnoista, tyypillisestä metodologiasta sekä kognitiivisista tavoitteista. "Lyhyesti, jokainen paradigma tekee tiettyjä väitteitä siitä mikä populoi maailmaa. Sellaiset ontologiset väitteet eriyttävät paradigman muista, sillä jokaisen paradigman ajatellaan postuloivat entiteettejä ja interaktion muotoja, jotka erottava sen muista paradigmoista. Toiseksi, paradigma tarkoittaa asianmukaiset metodit, tekniikat ja tutkimuksen välineet... Lopulta, paradigmojen puolestapuhujat Kuhnin mukaan asettavat erilaiset kognitiivisten päämäärien ja ideoiden kokoonpanot" (Laudan 1984, 69). Kuhnilainen paradigman vaihdos on jyrkkä hyppäys maailmankuvasta toiseen ilman paluuta (irreversible Gestalt-shift).

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 kyse äkillisistä muutoksista, joissa nämä kaikki kolme osaa vaihtuvat, vaan muutos on asteittaista. Tiedemies voi modifioida teoriaansa esimerkiksi tyyliin O2 & M1 & T1 tai O1 & M2 & T1 tai O1 & M1 & T2 . "Kaikissa näissä eksemplareissa on riittävästi yhteistä pohjaa, jotta olisi toivoa kilpailevien teorioiden väliltä löytää 'arkimediaan piste', josta voidaan rationaalisesti ohjata valintaa" (75). Laudanin mukaan paradigma-kanditaateilla on niin paljon yhteisyyttä, että kyseessä ei ole irrationaalinen valinta yhteismitattomien maailmankuvien väliltä. Se, että siirtymät eivät ole jyrkkiä, vaan tapahtuvat yhdellä tasolla kerrallaan, on Laudanille riittävä syy olettaa, että siirtymä teoriasta toiseen on täysin rationaalinen prosessi (thoroughly reasoned process).

Laudanin verkkomalli saattaa olla järkevämpi kuvaus tieteen kehityksestä, mutta tästäkin

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

Näyttää siltä, että tieteen historiasta nykyisen tieteenfilosofisen keskustelun valossa ei ole sellaisen rationaalisuuden käsitteen esikuvaksi, jonka perään kuulutetaan indoktrinaatio-keskustelussa. Esimerkiksi vaikutuskriteerin mukaan ei-indoktrinoitu rationaalinen persoona vaihtaa oppimiaan käsityksiä kun vastakkaisen käsityksen puolesta esitetään riittävä tieteellinen evidenssi. Kuhnin mukaan tieteenhistoriassa paradigman vaihdokset eivät ole koskaan tapahtuneet tällä tavoin. Silti esoteerista tutkimusta harjoittavaa tiedemiestä on vaikea pitää Popperin kuvaamana avuttomana indoktrinaation uhrina. Popperin ja Feyerebendin kritiikki normaalitieteen legitimizeettiä kohtaan on kohdallista, mutta heidän tieteenfilosofioistaan on vaikea rakentaa indoktrinaatio-teorialle esikuvallista tieteellisen rationaalisuuden käsitettä. Tilanne on sama myös Lakatoksen, Verrosen ja Laudanin Kuhn-rekonstruktioiden suhteen. Niin ikään ranskalaisten Canguilhem, 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

Jos ei oteta tiedettä rationaalisuuden esikuvaksi vaan kysytään, mikä olisi ajateltavissa oleva minimalistisin teoria rationaalisuudesta mitä voidaan ajatella, olisiko täten löydettävissä jotkin rationaalisen ajattelun raamit, joita voitaisiin käyttää indoktrinaatio-teoriassa? Popperhan asetti yhden muuallekin kuin tieteeseen soveltuvan rationaalisuuden kriteerin eli ongelman ratkaisukapasiteetin. Sen hän ajatteli olevan riippumaton paradigmoista ja tutkimusohjelmista. Ilmeinen ongelma on se, miten rationaalisesti valita ratkaistavaksi tulevat ongelmat, joihin valitaan ongelmanratkaisukapasiteetiltaan suurin teoria. Siis on rationaalisempaa ratkaista mieluummin tietynlaisia ongelmia kuin toisenlaisia. Mistä saamme ongelmien hierarkian? Kekes jakaa ongelmat elämän ja reflektion problemeihin.

Reflektion probleemat ovat teoriasidonnaisia, riippuvaisia vallitsevasta paradigmasta tai ideologiasta. Ajasta ja paikasta riippumatta ihmisten täytyy ratkoa samantyyppisiä elämän probleemoja. Ne liittyvät elämän ylläpitoon, ja jos toimija ei ratkaise niitä, hän kärsii tai vahingoittuu. “Elämän ongelmat ovat kaikille lajin jäsenille, mutta niiden ratkaiset timentenkin ovat hyvin varioivia” (Kekes 1976, 123). Voidaan siis rajata epärationaalisten eli tuhoon johtavien elämän ongelmien ratkaisujen joukko, mutta jäljelle voi jäädä monta onnistunutta ratkaisua sekä ajattelun että olemisen tapaa elämisen probleemien suhteen¹. Jos useat ratkaisut ovat rationaalisia, rationaalisuus on taaskin sopimuksen varainen, ja sopuun täytyy päästä muulla kuin ongelmanratkaisukapasiteetin perusteella. Popperin ongelmanratkaisukapasiteetin ideastakaan ei saada kehiteltyä rationaalisen ajattelun ideaalia.

Markku Huttunen kytkee seuraten Harvey Siegelii indoktrinaatiosta vapaan akateemisen opetuksen rationaalisuuden ja perusteltavuuden käsitteisiin. Huttunen kyllä itsekin huomauttaa, että rationaalisuuden vaatimuksesta voidaan aiheellisesti purnata. Millä oikeudella indoktrinaatio määritellään rationaalisuuden kautta? Eikö sekin ole jo tietynlaista kulttuuri-imperialismia ja itse rationaalisuuden indoktrinointia (Huttunen, M 1993, 23-4). Harvey Siegelin mielestä rationaalisuus on perusteista riippuvuutta (reasonability) ja siinä mielessä se on itse justifyoitava. Kukaan ei voi kysyä “miksi minun pitää arvottaa rationaalisuutta”, ilman että jo kysyessään arvottaisi sitä myönteisesti (Siegel 1990, 167).

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

¹ Hyvällä syyllä voidaan kysyä, kuuluvatko länsimaisen modernisaation tuottamat ajattelun ja toiminnat muodot ollenkaan tähän elämän ongelmien rationaalisten ratkaisujen joukkoon.

palautuu ei-doktrinaalisen tiedon ja tieteen rationaalisuuden ongelmaan.

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

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

1.3. Indoktrinaation traditionaalisesta teoriasta kohti indoktrinaation kriittistä teoriaa

Pragmatistisessa ja analyttisessä kasvatustilanteissa esitettyjä indoktrinaatio-käsityksiä voidaan kutsua indoktrinaation traditionaaliseksi teoriaksi, koska se nojaa sellaiseen tiedekäsitykseen, jota Max Horkheimer kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi. Traditionaalisen indoktrinaatio-teorian kiistämätön ansio on, että se introdusoi opetukseen liittyvän indoktrinaation dilemman. Luodessaan negatiivisen indoktrinaation käsitteen Kilpatrick avasi aivan uuden, filosofian historiassa ennen käsitteellistämättömän kysymyshorisontin ja ongelmahistorian. Rajoittuneista rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteistä johtuen traditionaalisessa indoktrinaatio-keskustelusta ei löydy sellaista ajankohtaista indoktrinaation käsitettä, joka vastaisi ihmisten pluralisoituneiden elämaailmojen, differentoituneiden maailmankuvien sekä postkonventionaalisen moraalitie-

toisuuden vaateita.

Kriittisen teorian ideaa seuraten haluan kehittää ajankohtaisen indoktrinaation ja indoktrinaatiokriittien käsitteet, 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 perusoletukset, vaan tarkoituksenani on luoda sellainen indoktrinaation käsite, joka voisi tulla hyväksytyksi modernissa praktisessä 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 alkoi vuonna 1922, jolloin perustettiin Frankfurtin yliopistoon suhteellisen autonominen Sosiaalitutkimuksen Instituutti eli Institut für Sozialforschung. Se, mitä myöhemmin alettiin kutsua Frankfurtin kouluksi, syntyi vasta kun Max Horkheimer vuonna 1931 valittiin instituutin johtoon.

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

Horkheimer vaati, että Instituutin jäsenten täytyy tutkia talouden, kulttuurin ja yksilön psyyken välitystä. Kulttuurin tutkimuksessa ei pidä tutkia ainoastaan tieteiden, taiteiden ja uskonnon henkistä sisältöä vaan myös oikeutta, etiikkaa, muotia, yleistä mielipidettä,

urheilua, huvituksia, elämäntyyliä ja niin edelleen (43). Frankfurtin koulun alkuperäistä ohjelmaa kutsutaankin monitieteelliseksi materialismiksi (muun muassa Dubiel 1988, 19, Held 1980, 33 ja Kotkavirta 1991, 175). Kotkavirran mukaan "monitieteellisen materialismin tarkoitus oli siis ylittää tutkimuksen erityistieteellinen pirstoutuneisuus filosofisen kokonaisuohjelman puitteissa, joka pyrki ratkaisemaan marxismin ajankohtaisia ongelmia" (Kotkavirta 1991, 175). Helmut Dubielin mukaan Horkheimerin tavoitteena instituutin harjoittamassa yhteiskuntatutkimuksessa oli ei vähempää kuin "teoria nykyisestä yhteiskunnasta kokonaisuudessaan" (Dubiel 1988, 20).

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

2.1.2 Horkheimerin ja Marcusen perustus kriittiselle teorialle

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

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

johonkin tilanteeseen sopivilla ehtolauseilla. Jos oletetaan a- siantilat a, b, c, ja d, on tapahtumaa q pidettävä todennäköisenä, ja mikäli d jää pois tapahtumaa r [On siis pidettävä todennäköisenä, RH], g:n tullessa mukaan tapahtumaa s jne. Tällainen kalkylointi kuuluu niin historia- kuin luonnontieteen loogiseen varustukseen. Se on teorian olemassa olomuoto sen traditionaalisessa mielessä" (Horkheimer 1991, 10).

Matemaattisesta tarkkuudestaan huolimatta tai ehkä juuri siksi traditionaalinen teoria on kykenemätön arvioimaan oman toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja, vaikutuksia ja päämääriä. Esimerkiksi se milloin uusi teoria nähdään tarpeelliseksi, ei ole riippuvainen pelkästään tieteen omista kriteereistä. Kyseessä ei ole vain tieteen sisäinen vaan myös yhteiskunnallinen tapahtuma. "Jos siis jokin löytö antaa aiheen vallitsevien näkemysten tarkistamiseen, tämä ei milloinkaan ole perusteltavissa yksinomaan loogisilla näkökohdilla, siis sen ristiriitaisuudella joidenkin vallitsevien näkemysten kanssa. Aina on mahdollista esittää lisähypoteeseja, joiden avulla teorian muuttaminen kokonaisuudessaan olisi vältettävissä. Se, että uudet näkemykset kuitenkin joskus pääsevät voitolle, liittyy konkreettisiin historiallisiin olosuhteisiin, vaikka tieteenharjoittajat pitäisivätkin määräävinä tekijöinä tieteensisäisiä tekijöitä" (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 luonnon objekti sen luonnollisuus määräytyy vastakohtana yhteiskunnalliselle maailmalle ja on näin tästä riippuvainen. Lisäksi myös tutkijoiden käyttämät käsitejärjestelmät ovat yhteiskunnallisen käytännön tuloksia. Se, että tiedon yksilöllisten subjektien kesken vallitsee tietty yksimielisyys tosiasioiden jäsentelystä ja arvioinnista, ei suinkaan ole sattumaa. Se johtuu juuri siitä, että "huomattava osa arvioinnin kohteena olevasta maailmasta on samojen ajatusten hallitseman toiminnan aikaansaannosta, joiden muodossa yksilö tunnistaa ja käsittää maailmaa" (18).

Koska traditionaalinen teoria ei kykene eikä halua nähdä toimintansa yhteiskunnallisia

ehtoja 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.

Horkheimerin mukaan on olemassa kriittinen teoria, joka kyllä käyttää hyväkseen edistyksellisimpiä traditionaalisia teorioita, mutta joka sisältää tietoisien arvopäämäärän eli pyrkimyksen ylittää olemassaolevan porvarillisen yhteiskunnan välttämättömyys. Kriittinen teoria pyrkii ylittämään kartesiolaisen ajattelun ja olemisen dualismin ja tähtää teorian ja käytännön ykseyteen, jossa teoria muuttuu reaalisesti voimaksi tullessaan mullistuksen subjektien itsetietoisuudeksi (46). Sitä, keitä nämä potentiaaliset mullistuksen subjektit ovat ja miten heistä tulee subjekteja, ei Horkheimer kerro. Muutoinkin tämä kriittisen teorian yhteys praksikseen tapasi jäädä teoreettiseksi ihanteeksi¹.

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

Tilanteestaan johtuen proletariaatti voi kokea porvarillisen yhteiskunnan järjettömyyden eli sen, että työ, jolla he uusintavat todellisuutta, yhä enemmän orjuuttaa heitä. Mutta "edes proletariaatin tilanne ei takaa oikeaa tietoa tästä yhteiskunnasta" (Horkheimer 1991, 30). Näin ollen kriittinen teoria ei voi nojata proletariaatin kulloisiinkin tunteisiin

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

ja mielialoihin ja pitää niitä kritiikin perustana. Myöskään intellektuellien tilanne ei takaa oikeata tietoa yhteiskunnasta. Heillä vain on parhaimmat mahdollisuudet saavuttaa oikeata tietoa. Horkheimer ei usko mannheimilaisen “vapaasti leijuvan sivistyneistön” kaikkivoipaisuuteen, mutta yhtä kaikki hän nimenomaan kiinnittää toivonsa juuri heihin (37 ja 39).

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

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

Järki on Marcuselle “ihmisyyden järjellinen organisaatio”. Itse oleva ei ole aina järjellistä, mutta se on saatettavissa yhteen järjen kanssa. Jos järki otetaan substanssiksi ja kriittiseksi instanssiksi, niin kaikki se mikä ei ole järjellistä täytyy voittaa (60). Järkeen kuuluu myös olennaisesti vapaus. "Se on ainut muoto, jossa järki voi olla" (Marcuse 1991a, 61; Hegel 1979, 26). Mutta Hegelin transsendentaalifilosofia on synnyttänyt sellaisen käsityksen, että yksilöt olosuhteissa kuin olosuhteissa voivat olla “itsensä piirissä” järjellisiä ja vapaita (Hegel 1991, 55). Marcusen mukaan tässä tapauksessa järjenfilosofia on muuttunut vastakohdakseen eli ideologiseksi lumeeksi, joka peittää ja näin oikeuttaa olemassa olevan järjettömyyden.

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

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 porvarillisen filosofian monadinen yksilö.

Marcusen kytkee kriittisen teorian tiukemmin järjenfilosofiaan että poliittiseen toimintaan kuin Horkheimer. Kriittisen teorian tulee varjella sekä tätä filosofista järjen käsitettä että auttaa ihmisiä liittymään yhteen järjellisen yhteiskunnan aikaansaamiseksi.

2.1.3. Frankfurtin koulun tutkimusotteet

Kriittisen teorian käsitteen esittelemisen merkitsi Horkheimerille todellakin siirtymää monitieteellisestä ohjelmasta filosofisempaan, teoreettisempaan ja myös pessimistisempään olemassaolevien teorioiden ja yhteiskunnallisten käytäntöjen kritiikkiin. Horkheimer ei enää suuressa 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 empiiristä tai tiukasti erityistieteellistä tutkimusta. Samoin monet muut Frankfurtin koulun toiminnassa olleet jatkoivat sitä samaa projektia, 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 ryhmäkseen, joka alkoi siirtyä kapitalismin kritiikistä ja ideologikritiikistä yleiseen kulttuurikritiikkiin ja adornolaiseen negatiiviseen dialektiikkaan. Tämä orientaatio näkyy selvästi muun muassa

Horkheimerin artikkeleissa Järjen loppu ja Autoritaarinen valtio sekä Pollockin kirjoituksessa Valtiokapitalismi: sen rajat ja mahdollisuudet.

Monitieteellisen materialismin projektin puitteissa Frankfurtin koulussa harrastettiin runsaasti eri alojen tutkimustoimintaa. Tämä tutkimustoiminta voidaan karkeasti jakaa kolmeen tutkimusotteeseen (Honneth 1987, 353 - 56 ja Held 1980, 40 - 147):

(i) *Poliittis-taloustieteellinen tutkimusote postliberaalisesta kapitalismista.*

Marxilaisen tradition jatkajana Instituutti luonnollisesti panosti voimakkaasti taloustieteelliseen analyysiin. Tärkeimpänä tutkimusongelmana oli selvittää mitä kapitalismin uloskasvaminen liberaalista vapaan kilpailun kaudesta merkitsi Saksassa. Pollock tulkitse asiain niin, että liberaalista kapitalismista siirryttiin valtiokapitalismiin, jossa pääomapiirit ovat joutuneet luovuttamaan merkittävän osan vallastaan hallinnolliselle eliitille ja managereille. Näin Natsi-Saksa oli jonkunlainen suunnitelmatalouden kapitalistinen versio, jossa dominaatiota ei harjoita omistava luokka vaan hallinnollinen eliitti (mukaan lukien armeija), teolliset ja kaupalliset managerit sekä puolue eliitti (Pollock 1978, 73).

Otto Kirchheimer ja Franz Neumann esittivät muutoksesta jonkin verran toisenlaisen tulkinnan. Heidän mukaansa siirtyminen Weimerin tasavallasta totalitääriseen fasismiin ei mitenkään nollannut kapitalististen markkinoiden lainalaisuuksia. Neumann asettaa valtiokapitalismi-teesin vaihtoehdoksi totalitääris-monopolistisen talouden käsitteen (Die totalitäre Monopolwirtschaft; Neumann 1977, 271 - 278). Tämän käsityksen mukaan fasistinen dominaatio on seurausta poliittisesta kompromissista puolueen sekä taloudellisen ja hallinnollisen eliitin kesken. Natsi-Saksan instituutiot ovat näiden eri intressiryhmien tietyssä valtatilanteessa tekemän kompromissin ilmauksia (Kircheimer 1978, 50 ja 70).

Horkheimer nojautui Pollockin valtiokapitalismi-teesiin tematisoidessaan autoritäärisen 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.*

Jo virkaanastujaispuheessaanhan Horkheimer oli asettanut ongelmaksi sen, kuinka talouden ja kulttuurin funktionalistiset vaateet välittyvät yksilöpsykkeeeseen. Tämän tutkimusongelman ratkomiseen Horkheimer värväsi Erich Frommin, joka edusti vasemmistofreudilaisten melko laajaa piiriä. Vasemmistofreudilaisten mukaan yksilöiden integroiminen kapitalistiseen yhteiskuntaan tapahtuu heidän psyko-seksuaalisten piirteidensä sosiaalisen muokkaamisen avulla (Honneth 1987, 354). Tämä skeema mielesään Fromm ryhtyi tutkimaan ydinperhettä, jonka kautta yhteiskunta ja yhteiskuntaluokat asettavat tunnusmerkkinsä yksilöön (Fromm 1978, 483). Frommin mielestä se seikka, että mies menettää perheessä itsestään selvän patriarkaalisen auktoriteetin, johtaa siihen, että lapsen ego jää heikoksi. Näin syntyy helposti manipuloitavissa oleva persoonallisuustyyppi (Honneth 1987, 355).

Instituutin auktoriteetti ja perhe -projekti sekä Adornon tutkimukset autoritäärisestä persoonallisuudesta perustuvat Frommin analyysiin ydinperheestä. Vuonna 1941 julkaistussa kirjassaan Pako vapaudesta Fromm (1976) suorittaa psykoanalyttisen paradigmansa interaktionistisen revision, jossa persoonallisuutta tarkastellaan kokonaan toisenlaisesta perspektiivistä. Herbert Meadin paradigman valossa sosialisatio ei ole pelkästään sitä, että yhteiskunta ja kulttuuri vain muokkaavat libidon tarkoituksiinsa sopivaksi. Interaktionistisesta näkökulmasta sosialisatio on myös individuaalisen ja autonomisen persoonallisuuden muodostumista. Adorno, Marcuse ja Horkheimer torjuivat jyrkästi Frommin revision. He tosin eivät kritisoineet niinkään Frommin interaktionismia kuin sitä, että Fromm revisiossaan kielsi libidon keskeisen aseman ja kuoleman vietin tyystin (Honneth 1987, 370). Horkheimer oli omassa kritiikissään sen suhteen oikeassa, että Fromm oli siirtymässä yhteiskuntakriittisestä ja radikaalista psykoanalyysin tulkinnasta niin sanottuun commonsense psykologiaan (Jay 1973, 102), mutta tämä ei mielestäni johtunut edellä mainituista seikoista.

(iii) *Kulttuuri-teoreettinen tutkimusote massakulttuurista.*

Esseessään Taideteos teknisen uusinnettavuuden aikakaudella Walter Benjamin väittää, että tekninen uusintaminen tuhoaa autonomisen taideteoksen auraattisen ja pyhän luonteen, joka erotti taideteoksen jokapäiväisestä elämästä (Benjamin 1989, 144). Traditionaalisessa yhteiskunnassa taideteos on mystis-uskonnollinen seikka ja taiteen kokeminen oli uskonnollinen kokemus. “Vanhimmat taideteokset ovat syntyneet palvelukseen rituaalimenoja, jotka aluksi olivat luonteeltaan maagisia ja sittemmin uskonnollisia. On merkittävää, että tämä taideteoksen auraan sidottu olomuoto ei koskaan voi täysin vapautua ritualistisesta tehtävästään” (146). Taideteoksen auran katoaminen ei kuitenkaan Benjaminilla tarkoita taiteen loppua. Tekninen uusinnettavuus vapauttaa taiteen sen rituaalisidonnaisuudesta ja useasti uusinnettu taideteos on uusinnettavaksi tarkoitettukin. “Esimerkiksi valokuvanegatiivista on mahdollista ottaa määrättömästi kopioita, jolloin kysymys aidosta kopiosta on järjetön. Tilanteesta, jossa aitouskriteeriä ei enää voi soveltaa taiteelliseen tuotantoon, kokee myös taiteen funktio mullistavan muutoksen. Sen ankkuroitumista rituaaliin seuraa ankkuroituminen toisenlaatuiseen käytäntöön: nimittäin politiikkaan” (147).

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

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

2.1.4. Valistuksen dialektiikka

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

kriittisen teorian projektit, jotka olivat pitäneet yllä väljää yhteyttä koulun eri edustajien kesken, katkesivat suurin piirtein tähän kirjaan. Valistuksen dialektiikka -kirjassa Adorno ja Horkheimer ilmaisivat epäuskonsa siihen, "että kriittisen teorian lupaus olisi lunastettavissa sosiaalitieteellisin välinein" (Habermas 1994, 176).

Toinen maailmansota, fasismi ja stalinismi olivat erittäin traumaattisia kokemuksia tuon ajan vasemmistointelligenssialle. Adorno ja Horkheimer vetivät näistä seikoista ehkä pessimistisimmät johtopäätökset. Itse valistuksen projekti, ei siis pelkkä kapitalismi vaan koko moderni länsimainen sivistys, oli perustaltaan erheellinen. Valistuksen käsite - esseeseen alkulauseissa Adorno ja Horkheimer toteavat kyynisesti: "Alusta alkaen on valistus edistyksellisenä ajatteluna sanan laajimmassa mielessä pyrkinyt vapauttamaan ihmiset pelosta ja tekemään heistä valtiaita. Täysin valistettu maailma kuitenkin huokuu onnettomuuden voittoa" (Adorno ja Horkheimer 1991, 81).

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

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

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

ja luontoa, josta on pidättäydyttävä, jotta yksiulotteinen asiamaailma pysyisi pystyssä. Seireenien laulu on uhka sivilisaatiolle, koska ahdistava sivilisaatiomme perustuu viettiemme sublimoinnille toisin sanoen uudelleen suuntaamiselle (Freud 1982, 19). Odysseus panee miehensä soutamaan tulpat korvissa seireenien ohitse, mutta suo itselleen tilaisuuden kuunnella seireenien laulua mastoon sidottuna. "Itselleen Odysseus suo onnellisuuden kutsun kuuntelemisen, mutta sillä ei ole käytännöllisiä seuraamuksia. Hän on kuin porvari, joka kieltää itseltään onnellisuuden sitä itsepäisemmin mitä lähemmäksi se tulee vallan kasvun myötä" (Hilpelä, 1986, 161). Adornon ja Horkheimerin mielestä taiteen alueella porvaristo kuin salaa kuuntelee seireenien lupaus onnesta. Mutta taide on vain onnellisuuden illusorinen kajastus. Renkien on keskityttävä työntekoon eikä heille suoda mahdollisuutta havaita toisenlaista maailmaa. Sokealla työnteolla rengit uusintavat sekä oman alistamisensa että luonnon alistamisen (Adorno ja Horkheimer 1991, 109-111).

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

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

Valistuksen dialektiikka -kirja on hyvin ristiriitainen teksti. Syyttäessään valistusajattelua yksipuolisuudesta Adorno ja Horkheimer syyllistyvät itse yksipuolisuuteen omassa aatehistoriassaan. Tämä näkyy erityisesti heidän tavassaan tulkita Kantin moraalifilosofiaa.

2.1.5. Maisema taistelun jälkeen

Voisi hyvin ajatella, että Frankfurtin koulun vanhemman polven tarina päättyisi V/valistuksen dialektiikkaan. Näin ehkä kävikin Horkheimerille, mutta Adornon ja Marcusen ajattelun tuottoisin vaihe vasta alkoi. Adornolle Valistuksen dialektiikka oli hänen oman projektinsa varsinainen lähtölaukaus. Marcuse puolestaan ei allekirjoittanut Valistuksen dialektiikassa suoritettua kriittisen teorian alasajoa, vaan jatkoi oman kriittisen teoriansa kehittelyä USA:ssa.

Marcusen essee Viettirakenne ja vapaus (Marcuse 1991b) antaa viitettä siitä, mihin suuntaan Marcusen ajattelu kehittyi 50-luvulla. Marcuse jatkaa kriittisen teoria projektia, mutta hän nojautuu eri perustaan. Hegeliläisen järjen tilalle (tai seuraksi) on tullut yllättäen freudilainen eros. Kamppailu yhteiskunnallisen emansipaation puolesta onkin kamppailua eroksen vapauttamiseksi. Eros on juuri se, mitä seireenit lupasivat. Eros on onnellisuutta, seksuaalisuutta, itsensä luovaa toteuttamista ynnä muuta eli kaikkea sitä, mikä täytyy rajoittaa minimiinsä, jotta nykyinen sivilisaatiomme pysyisi pystyssä. Eros on myös sitä sensitiivisyyttä, jonka "hegeliläinen kriittinen teoria" oli jättänyt huomioida. Marcuse löytää tästä eroksesta kriittisen teorian perustan ja uuden järjen. "Eros määrittelee uuden järjen: rationaalista on se mikä edistää tyydytyksen järjestelmää. Yhteiskunnan organisaatio, jossa vallitsee tämä rationaalisuus, voittaa alistamisen myös välttämättömässä työssä." (139-140).

Freudin mielestä kaikenlainen kulttuuri erosta rajoittaessaan 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

rajoitus eli kuoleman vietti, joka vastustaa sen itsensä pidäkkeetöntä valtaa. Lisäksi ihmisillä on Marcusen mielestä myös jonkinlainen sisäinen eroottinen taipumus työhön (Marcuse 1991, 137). Viettirakenne onkin sulautettavissa sekä järkeen että työhön. Näin saksalainen idealismi, marxilainen utopismi ja freudilainen psykoanalyysi sulautuvat Marcusella mutkattomasti toisiinsa.

Adorno puolestaan jatkaa samaa massakulttuurin kritiikkiä, mitä esitti ennen II maailmansotaa sekä sitä identiteettifilosofian kritiikkiä, jonka hän myös oli aloittanut jo 30-luvulla. Massakulttuurin ja kulttuuriteollisuuden adornolainen tulkinta on keskeisellä sijalla myös Valistuksen dialektiikka -kirjassa. Identiteettifilosofian kritiikki muuttuu uuteen ohjelmalliseen asuunsa vuonna 1966 julkaistussa kirjassa nimeltä Negative Dialektik. 30-luvulla Adorno harrasti identiteettifilosofian kritiikkiä disintegraation logiikka -nimikkeen alla¹. Filosofian historiassa esiintynyt identiteetti-sana viittaa Adornon mielestä kolmeen seikkaan. Ensinnäkin se viittaa persoonallisen tietoisuuden samuuteen. Siihen, että ajatteleva "minä" säilyy samana kaikkien kokemustensa jälkeen. Toiseksi se viittaa asioiden ja olioiden ontologis-loogiseen ykseyteen. Esimerkiksi se, että voidaan suorittaa yhteen lasku $a + a = 2a$ edellyttää ontologis-loogista ykseyden $a = a$ olettamista. Kolmanneksi identiteetti viittaa tietoteoreettiseen subjektin ja objektin ykseyteen (Adorno 1990, 142). Esimerkiksi Hegelillä objektia tarkkaileva subjekti on lopulta sitä samaa maailmanhenkeä kuin objektikin.

Identiteetti-käsitteitä ja totalisoivaa ajattelua Adorno vastustaa ensinnäkin siksi, että siinä maailmasta löydetään jotain sellaista, mitä siellä ei ole eli kokonaisuutta, ykseyttä tai selkeyttä. Maailma ja tietoisuus ovat Adornolle pluralistisia ja fragmentaarisia. Tästä syystä Adorno haluaisi luopua käsitteisiin pyrkivästä ajattelusta kokonaisuudessaan. Ajattelun tavoitteeksi käsitteiden sijaan Adorno haluaa asettaa konstellaation, joka sekin edustaa identiteettiä, mutta heikommassa merkityksessä. Konstellaatio on ikään kuin käsitteen asettamista ilman käsitteeseen kuuluvan rajauksen tekemistä (162). Toiseksi Adorno haluaa vastustaa totalisoivaa ajattelua ja identiteetti filosofiaa, koska se hänen

¹ Viittaa hänen 1931 julkaistuun esseeseensä Die Aktualitet der Philosophie (Adorno 1977).

mukaansa on yhteydessä yhteiskunnalliseen dominaatioon ja ideologisiin prosesseihin.

2.2. Habermasin kriittinen teoria

Jürgen Habermas on Frankfurtin koulun toisen sukupolven tunnetuin ja merkittävin edustaja. Monellakin tapaa häntä voi pitää klassisen kriittisen teorian perinteen jatkajana ja uudistajana. Horkheimerin monitieteellisen materialismin ohjelma näyttäisi saaneen uutta puhtia Habermasin poikkitieteellisissä tutkimuksissa. Samoin kuin Adorno ja Horkheimer Habermas on tutkinut weberiläisittäin modernin maailman rationalisointiprosesseja. Toisin kuin Adorno ja Horkheimer Valistuksen dialektiikassaan Habermas ei samaista kapitalismia ja modernia välineelliseen järkeen. Habermas löytää modernista länsimaisesta rationalisaatiosta myönteisen evolutionaarisen tendenssin, joka hegeliläisittäin paljastaa kielellisessä vuorovaikutuksessa immanentisti olevan rationaalisen potentiaalin¹ sekä auttaa yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittymistä postkoventionaaliseen tasolle.

Habermas on erittäin tuottoisa ajattelija. Hän on kirjoittanut filosofiasta ja yhteiskuntateoriasta aina 50-luvun lopusta lähtien ja kirjoittaa hyvin paljon edelleenkin. Olen hahmottanut Habermasin pitkän tuotannon kronologiaa kolmella paradigmalla².

Ensimmäistä paradigmaa kutsun julkisuus-paradigmaksi hänen Strukturwandel der Öffentlichkeit -kirjansa nimen mukaisesti. Habermasin mallissa joskus uudella ajalla syntyy ns. porvarillis-liberaalinen julkisuus, joka toteutuu ideaalitalanteessa siten, että persoonat nousevat yksityisestä sfääristä julkisuuden sfääriin keskustelemaan avoimesti

¹ Tämän perheyhtäläisyyden 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 rakennetun rationaalisuuspotentiaalin vapautumisena'?" (Beuer 1985, 63; suomennos Tuori 1988, 105).

² Käytän Kuhnin paradigman käsitettä kuvaannollisessa merkityksessä. Siirtymät Habermasin tuotannossa eivät tarkkaan ottaen vastaa Kuhnin kuvaamia paradigmatyyppejä kaikessa jyrkkyydessään. Se mikä sitten on Habermasin eri paradigmojen suhde toisiinsa, on joidenkin tutkimuksensa aihe.

siitä, mikä on yleinen intressi. Julkisuuden sfäärissä syntyvän yleisen mielipiteen on tarkoitus vaikuttaa, tarkkailla ja kontrolloida julkisen vallan toimintaa. Olennaista tässä prosessissa on se mitä, Habermas kutsuu diskurssiiviseksi tahdon muodostukseksi eli avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuva tahto. Julkisuuden sfäärissä julkisen rationalisoinnin tarkoituksena on saavuttaa konsensus poliittisista kysymyksistä vapaassa ja avoimessa diskurssissa ilman vallan tai tradition pakotusta ja ohjausta (Habermas 1989b, 27). Porvarillis-liberaalinen julkisuus ei kuitenkaan koskaan ole ollut täysin tämän ideaalin mukainen tai oli sitä hyvin pienelle ihmismäärälle. Kilpailukapitalismin haihduttua ja valtiointerventionismin synnyttyä tämä skeema ei sitten enää kuvaa julkisuuden sfäärin asemaa modernissa kapitalismissa. Siirryttäessä myöhäiskapitalismiin porvarillinen julkisuus ei enää täytä sitä samaa funktionaalista merkitystä päätöksentekoprosessissa eli suorita valtion ja kansalaisyhteiskunnan välitystä. Päätöksenteko siirtyy paljolti julkisuuden ulkopuolella oleville monopoleille, puolueille ja työmarkkinajärjestöille. Virkamiehet, poliitikot, ay-johtajat, teollisuusjohtajat ynnä muut julkisuudessa vain edustavat valtaansa ja markkinoivat jo tehtyjä päätöksiä massayleisölle, joka ei toimi julkisuuden subjektina vaan objektina. Sosiaaliburokratian, korporatismi ja monopolismin synty merkitsevät porvarillis-liberaalin julkisuuden romahdusta, joka tekee tilaa edellä mainittujen tahojen harjoittamalle näytösluonteiselle ja manipulatiiviselle julkisuudelle (Habermas 1989b, 232).

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

kolme mahdollisen tiedon kategoriaa: "informaatio, joka laajentaa teknistä valtaamme; tulkinta, joka mahdollistaa toiminnan suuntautumisen yhteisten perinteiden puitteissa; ja analyysi, joka vapauttaa tietoisuuden riippuvuudestaan hypostatisoituihin voimiin." (136). Habermasin mielestä nämä tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden toisin sanoen medioiden kautta. Tekninen intressi muotoutuu työn eli instrumentaalisen toiminnan kautta, praktinen kielen eli kommunikaation kautta ja emansipatorinen vallan eli ulkoisen pakotuksen kautta. Näillä kolmella käsitteellä (työ, kieli ja valta) Habermas halusi korvata Marxin päällysrakenne/perusta -jaottelun.

Kolmas paradigmaattinen vaihe Habermasin ajattelun kehityksessä on kommunikatiivisen toiminnan teoria, jota kutsun kommunikatiiviseksi paradigmaksi. Juuri kommunikatiivisen toiminnan teoria ja siitä syntynyt diskurssietiikan versio muodostavat minulle lähtökohdan uuden ajankohtaisemman indoktrinaation käsitteen luomisessa. Näyttäisi siltä, että uusimmassa teoriassaan eli oikeuden diskurssiteoriassaan Habermas pitää kiinni kommunikatiivisen teorian peruslinjoista. Näin ollen oikeuden diskurssiteoria on kommunikatiivisen paradigman laajennus eikä edellisten kaltainen siirtymä uusiin peruskäsitteisiin. Habermasin kirjaa 'Faktizität und Geltung' (Habermas 1992), jossa oikeuden diskurssiteoria esitellään, käsittelen vain siltä osin kuin se koskee diskurssietiikkaa.

2.2.1. Kommunikatiivisen toiminnan teoria

2.2.1.1. Puheaktien ja toiminnan ideaalityypit

Habermasin mukaan maailmankuvan rationalisointiprosessissa 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) **Autenttisuus (Wahrhaftigkeit)**; sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on autenttinen.

3) **Oikeudellisuus (Richtigkeit)**; sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn normikontekstin kanssa (Habermas 1987, 82).

Habermasin mielestä kommunikaatioon kykenevä toisin sanoen kommunikatiivisesti kompetentti puhuja pystyy tunnistamaan tämän yhteisesti oletetun maailmojen systeemin, pystyy itsenäisesti esittämään väitteitä näistä eri maailmoista ja sekä arvioimaan muiden esittämien väitteiden pätevyysvaatimuksia. Kommunikaatiossa puhujat toteuttavat subjektiviteettiaan suorittamalla puheakteja. Ennen kuin esitän Habermasin rekonstruktion Austinin puheaktiteoriasta, täytyy ensin tutustua Habermasin toiminnan ideaalityyppeihin.

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

toiminta- orientaatio		
toiminta- tilanne	päämäärä-orientoitunut	ymmärrys-orientoitunut
Ei-sosiaalinen	välineellinen toiminta	Toi- -----
sosiaalinen	Strateginen Toiminta	kommunikatiivinen toiminta

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 parasitiitti. "...yhteisymmärrykseen orientoitunut kielen käyttö on se alkuperäinen kielen käytön tapa, mihin nähden epäsuora-ymmärrys, ymmärrettäväksi antaminen välineellinen kielen käyttö ovat parasitiittisia" (Habermas 1984¹, 288). Tämän väitteen perustelemiseksi Habermas esittää oman rekonstruktion 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 Zuverstehen-geben oder das Verstehen-lassen, parasitär verhalten" (Habermas 1981, 388).

Väitän,	että sataa
M	p

Tämän perusmuotoa olevan puheaktin suorittaminen merkitsee, että puhuja

a) ilmaisee asiantilan 'p' eli suorittaa **lokutiivisen** aktin.

b) väittää, lupaa, tunnustaa, julistaa ym. (mikä käy ilmi moduksesta "M") eli suorittaa **illoktiivisen** aktin.

c) saa aikaan jonkin vaikutuksen kuulijassa eli suorittaa **perlokutiivisen** aktin.

Austin tiivistää puheaktin suorittamisen seuraavasti: sanoa jotain, sanomalla tehdä jotain, sanomisellaan saada aikaan jotain (to say something, to act in saying something, to bring about something through saying something) (Habermas 1981, 389; Austin 1962).

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

Muun muassa näistä aineksista Habermas muotoilee oman puheaktien puhtaiden tyyppien luokittelunsa. Habermasin mielestä siis illokutiiviset aktit (M; "Väitän, julistan, tunnen...") ja lokutiiviset aktit (p; "että sataa") ovat puheaktien alkuperäiset ja välttämättömät piirteet. Nämä piirteet määrittävät puheaktin yleensä mutta eivät erillisiä

puheaktin tyyppiä. Habermasin mielestä puheaktin tyyppi määräytyy sen toimintatyyppin¹ (Handlungstypen), puhefunktion (Sprachfunktion), perusasennoitumisen (Grundeinstellung), pätevyysvaatimuksen (Geltungsansprüche) ja maailmasuhteen (Weltbezüge) mukaan. Habermasin mukaan on olemassa kolme puheaktien tyyppiä, jotka kuuluvat varsinaisen kommunikatiivisen toiminnan piiriin (konstantiiviset, regulatiiviset ja ekspressiiviset puheaktit) ja yksi puheaktin tyyppi, joka edustaa strategista toimintaa (perlokutiivis-imperatiivinen puheakti).

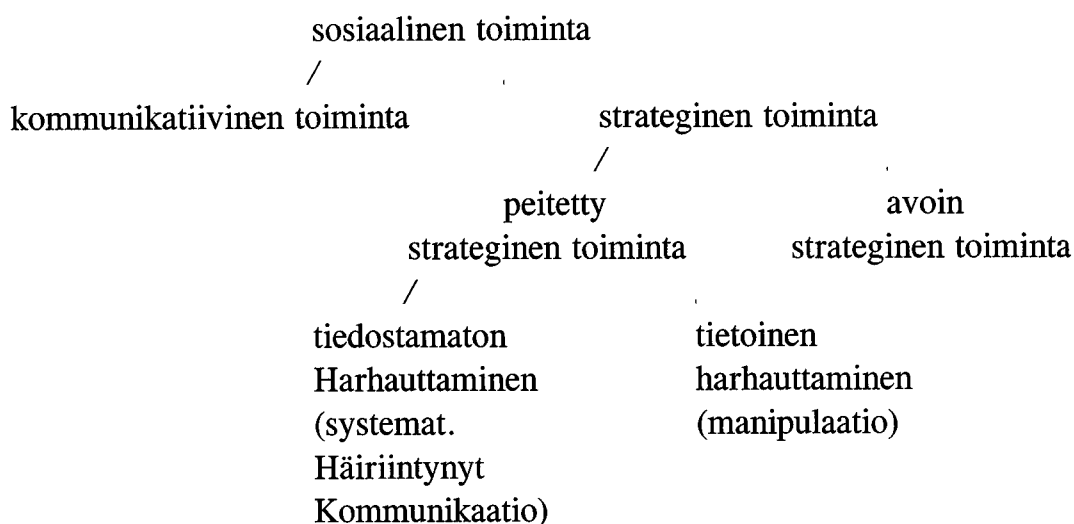
Perlokutiivis-imperatiivisessa puheaktissa, puhuja pyrkii haluamaansa tosiasioiden tilaan ulkoisessa ja/tai sosiaalisessa maailmassa manipuloimalla tai käskemällä toisia ihmisiä. Konstantiivisessa puheaktissa väitetään jotain ulkoisesta maailmasta ja pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen 'tosiasioiden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

¹ Kommunikatiivisen toiminnan Habermas jakaa Böhleria sekä Searlea hyväksikäyttäen kolmeen osaan eli keskusteluun, normatiivisesti ohjattuun toimintaan ja dramaturgiseen toimintaan.

	karakte- risoiva pu- heakti	puheen tar- koitus	toiminta- orientaatio	perusasenne	pätevyys- vaatimus	maailma- suhde
strateginen toiminta	perlokutiivi- nen, imperatiivi- nen	toiseen vaikuttami- nen	päämäärä- orientoitunut	objektivoiva	[todellisuus]	objektiivinen maailma
keskustelu	konstantiivi- nen	tosiasioiden esittäminen	ymmärrys- orientoitunut	objektivoiva	totuus	objektiivinen maailma
normi- ohjattu toiminta	regulatiivi- nen	interper- soonallisten suhteiden asettaminen	ymmärrys- orientoitunut	normi- konformisti- nen	oikeudelli- suus	sosiaalinen maailma
dramaturgi- nen toiminta	ekspressiivi- nen	itse-repren- sentaatio	ymmärrys- orientoitunut	ekspressiivi- nen	autenttisuus	subjektiivivi- nen maailma

Kielellisesti välittyneen vuorovaikutuksen ideaalityypit (Habermas 1981, 439).

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



Systemisesti vääristyneen kommunikaation sijoitus kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan jaottelussa (Habermas 1981, 446).

Yksi traditionaalisen indoktrinaatio-keskustelun puutteista oli se, että siinä ei tunnisteta mahdollisuutta habermasilaisittain 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 peiteltyä strategista toimintaa (verdeckt strategischen Handeln), joka sisältää sekä tietoisien uskomusten muokkauksen että tarkoittamattoman uskomusten systemaattisen muokkaantumisen.

Yksi ongelma tämän Habermasin universaalipragmatiikan¹ soveltamisessa indoktrinaation dilemmaan on. Se liittyy kielenkäytön perlokutiivisten tavoitteiden ja opetuksen käsitteen suhteen ymmärtämiseen. Habermasin mielestä kommunikaatio on aina strategista kun siihen liittyy perlokutiivisia tavoitteita. Itse opettaminen voidaan ymmärtää perlokutiiviseksi puheaktiksi, jossa pyritään vaikuttamaan muihin (Beeinflussung des Gegenspielers), sen onnistumista arvioidaan tehokkuus kriteereillä ja siinä pyritään opetukselliseen menestykseen (erfolgsorientieren). Jos opettaminen kokonaisuudessaan ymmärretään "moraalisesti arveluttavana" strategisena toimintana, niin kuin joissain lapsikeskeisissä pedagogiikoissa on ollut tapana tehdä, ei kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ole juuri apua indoktrinaation dilemman ratkaisussa. Juuri näin mielestäni käy kasvatustilanteissa Robert Youngin kommunikatiiviselle ratkaisulle, jossa ainoastaan sellaiset opettajan puheaktit, jotka eivät ole perlokutiivisia edustavat 'opetusta'. Kun opettajan puhe sisältää perlokutiivisia tavoitteita, on Youngin mielestä kyse pelkästä indoktrinaatiosta (Young 1989, 107). Palaan tähän teemaan tuonnempana.

2.2.1.2 Kommunikatiivinen rationaalisuus ja länsimainen rationalisoituminen

Habermas suhteuttaa rationaalisuus-käsitteen inhimillisen toiminnan orientaatioon. Näin rationaalisuuden aspektit voidaan jakaa kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen sekä kommunikatiiviseen rationaalisuuteen (Habermas 1981, 28). Kognitiivis-välineellinen rationaalisuus liittyy siihen välineelliseen toimintaan, jolla me manipuloimme luonnon

¹ Universaalipragmatiikka on Habermasilla edellä kuvatunlaista kielellisesti välittyneen kommunikaation yleisten ja välttämättömien ehtojen analyysiä.

objekteja uusintaaksemme materiaalsen olemassaolomme. Se voi liittyä myös strategiiseen toimintaan, jossa manipuloidaan sosiaalteknisesti ihmisiä toimimaan ja ajattelemaan halutulla tavalla. Kommunikatiivinen rationaalisuus liittyy puolestaan toimintaan, joka orientoituu yhteisymmärrykseen. Luonnollisesti välineellisen ja strategisen toiminnan rationaalisuuden astetta arvioidaan eri kriteereillä kuin yhteisymmärrykseen orientoituneen toiminnan rationaalisuutta.

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

Kognitiivis-välineellistä rationaalisuutta Habermas kutsuu yksinkertaisuuden vuoksi “realistiseksi”, koska siinä otetaan ontologiseksi lähtökohdaksi maailma ulkoisena “tosiasioiden tilana”. Realistille rationaalista on päämäärärationaalinen toiminta, jossa tehdään feedback-kontrolloituja interventioita objektiivisen tai sosiaalisen maailman asioiden tilaan (30). Kommunikatiivista rationaalisuutta Habermas kutsuu “fenomenologiseksi”¹, koska siinä ontologisena lähtökohtana ei ole ulkoinen maailma vaan intersubjektiivisesti jaettu elämismaailma. Tämä elämismaailma on kiinnitetty siihen tulkintojen totaliteettiin, jonka kommunikaatioon osallistujat edellyttävät olevan olemassa taustatietona tai esiymmärryksenä. Arvioidessaan rationaalisuutta fenomenologin täytyy tutkia kommunikatiivisesti saavutetun konsensuksen ehtoja (32). Rationaalisuus fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna viittaa ideaaliseen diskurssiin, jossa vapaassa ja tasa-arvoisessa keskustelussa “paras argumentti voittaa”. Kommunikatiivinen rationaalisuus on siis rationaalisesti saavutettua konsensusta.

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-tyypistä, jotka esiintyvät nykymaailmassa osin sovussa osin konfliktissa.

historian käsitykseen, johon ovat vaikuttaneet niin Weber kuin Kohlberg ja Piaget'kin. Lyhyesti sanottuna tämä evolutionistinen historian käsitys on tietynlainen tulkinta Weberin länsimaisesta rationalisaatiosta. Weberistä poiketen rationalisoituminen ei tarkoita Habermasilla arvorationaalisuuden kuihtumista päämäärarationaalisuuden tieltä ja "rautahäkin sulkeutumista". Habermasin mielestä länsimainen rationalisaatio on merkinnyt sekä välineellisen ja strategisen toiminnan rationalisoitumista että kommunikaatiivisen toiminnan rationalisoitumista. Välineellisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee autonomian lisääntymistä suhteessa luontoon. Strategisen toiminnan rationalisoituminen puolestaan merkitsee sosiaalteknologisten välineiden tehostumista. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee yhteisöllisten konfliktien ratkaisun sekä toimintojen koordinoimista yhä enenevässä määrin perustuvan rationaalisen keskustelun kautta saavutettavaan pakottomaan konsensukseen.

Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen edellyttää maailmankuvien ja tietoisuusstruktuurien piaget'ilaista desentralisoitumista sekä yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden evoluutiota post-konventionaaliseen tasolle (Habermas 1976, 171-2). Desentralisoituneen maailmankuvan omaava, puhuva ja toimiva subjekti, kykenee erottamaan ulkoisen, sosiaalisen ja sisäisen maailman sekä niihin liittyvät pätevyysvaatimukset. Habermasin mukaan maailmankuvat kolmesta maailmasta ovat meidät yhteisesti oletettu koordinaatisto, jossa voidaan saavuttaa yhteisymmärrys siitä, mitä voidaan pitää faktana, mitä pätevänä normina ja mitä subjektiivisena kokemuksena. Nämä differentioituneet maailmat ja pätevyysvaatimukset ovat olemassa elämismaailmassa, siinä yhteisessä tulkintojen horisontissa, jossa yhteisymmärrykseen pyritään. Modernista elämismaailmasta katsoen Habermas pystyy sanomaan, että differentioitumattomat myyttiset maailmankuvat eivät mahdollista rationaalisen yhteisymmärryksen saavuttamista. Myyttisestä maailmankuvasta ei pystytä erottamaan normatiivista ilmaisua erikseen ja arvioimaan sen pätevyyttä suhteessa siihen kuuluvaan pätevyysvaatimukseen.

Habermas jakaa yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden tasot prekonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon soveltaen Kohlbergin skeema yksilön moraalikehityksen vaiheista. Prekonventionaalisisessa 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 "itsestäänselvyytensä" 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 saavutettuun yhteisymmärrykseen praktisessa diskurssissa.

Maailmankuvien desentralisoituminen ja moraalitietoisuuden evoluutio eivät vielä kata Habermasin käsitystä kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumisesta. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen edellyttää vielä rationaalista elämän muotoa (rationalen Lebensführung) eli itse elämismaailman rationalisoitumista. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että kulttuurinen traditio yleensä ottaen tekee mahdolliseksi ulkoisen, sosiaalisen ja sisäisen maailman formaalit käsitteet. Kulttuurin on mahdollistettava näitä maailmoja vastaavat eriytyneet perusasennoitumiset (objektivoiva, normisidonnainen ja ekspressiivinen) sekä eriytyneet pätevyysväitteet (totuus, oikeudellisuus ja autenttisuus). Toiseksi kulttuurisen tradition on mahdollistettava refleктоiva suhde itseensä; traditioon varastoituneisiin tulkintoihin on oltava mahdollisuus suhtautua kriittisesti ja ne on tarvittaessa pystyttävä vaihtamaan. Kolmanneksi kulttuurin on mahdollistettava omia kognitiivisia, moraalisia ja evaluatiivisia komponentteja vastaavien oppimisprosessien institutionalisoituminen. Tämä tarkoittaa sellaisten kulttuuristen instituutioiden kehittymistä kuten tiede, siveellisyys, musiikki, taide, kirjallisuus ja niin edelleen. Näissä instituutioissa kulttuuri muotoutuu ja kehittyy jatkuvan kritiikin kautta ja samalla professionalisoituu. Neljänneksi kulttuurisen tradition täytyy mahdollistaa hyötyyn orientoituneen toiminnan irrottaminen yhteisymmärrykseen orientoituneesta toiminnasta. Tämä mahdollistaa päämäärärationaalisen toiminnan institutionalisoitumisen rationaaliseksi taloudeksi ja hallinnoksi (Habermas 1981, 109-110).

Habermasin mielestä kommunikatiivisen rationaliteetin käsitteellä voidaan osoittaa, että emansipoituneen yhteiskunnan välttämättömänä ehtona on maailmankuvien desentralisoituminen sekä elämismaailman rationalisoituminen. Emansipoitunut yhteiskunta ei

kuitenkaan ole Habermasille mitään utopiaa, vaan "utopistista on ainoastaan korkealentoisten *mahdollisten* elämän muotojen sekoittaminen konkreettisesti historiallisessa artikulaatiossa *toimiviin* elämän muotoihin" (113)¹.

2.2.1.3 Elämismaailman ja systeemin erkaantuminen

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

Habermas lähtee hahmottamaan elämismaailman ja systeemin irrottautumista toisistaan Durkheimin "Työnjaosta". Sosiaalisesta työnjaosta -kirjassaan Durkheim tutkii muun muassa yhteiskunnallisten järjestelmien funktionaalista differentioitumista. Hän erottaa toisistaan segmentoituneet ja funktionaalisesti eriytyneet yhteiskunnat. Erottavana tekijänä on työnjaon aste ja sitä vastaava solidaarisuuden laji; mekaaninen versus orgaaninen solidaarisuus. Mekaanisessa ja orgaanisessa solidaarisuudessa socialisaatio ja sosiaalinen integraatio perustuvat eri seikkoihin. "Sosiaalinen elämä on peräisin kahdesta lähteestä, nimittäin yksilöiden tajunnan samanlaisuudesta ja sosiaalisesta työnjaosta. Yksilö sosiaalistuu edellisessä tapauksessa, **koska hän varsinaisen yksilöllisyyden puuttuessa sulautuu kaltaistensa kanssa saman kollektiivisen tyyppin huomaan**; jälkimmäisessä tapauksessa, koska hänen luonteensa ja toimintansa ollessa juuri hänelle henkilökohtaisesti ominaisia ja niiden erottaessa hänet muista **hän on heistä riippuvainen samassa määrin kun hän erottuu heistä**, ja siis myös yhteiskunnasta, joka on heidän yhteenliit-

¹ Tämä hämärä sitaatti on ainut kohta koko kommunikatiivisen toiminnan teoriassa, missä Habermas puhuu emansipaatiosta ja emansipoituneesta yhteiskunnasta. Tämä voidaan tulkita tarkoittavan Habermasin kriittisen teorian muuttumista defensiiviseksi siinä, missä tiedonintressiteorian perspektiivinä oli selvästi olemassaolevien teknisen rationaalisuuden dominoivien elämänmuotojen ylittäminen.

tymisensä 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 kehittyneissä yhteiskunnissa tapahtuu *funktionaalisesti eriytyneiden toimintavaatimusten systeemisten yhteiskytkentöjen* kautta" (Habermas 1981b, 175).

Durkheim ei kuitenkaan allekirjoita Spencerin arvovapaan yhteiskunnan käsitettä, jossa laskelmoivat egoistiset yksilöt muodostuvat spontaanisti yhteiskunnaksi vaihdon kautta pelkkien markkinamekanismien voimalla. Durkheimin mielestä jopa pelkkään työnjakoon perustuva yhteiskunta ei jakaudu atomisiin yksilöihin, jotka ovat kosketuksissa vain vaihdon ohimenevän hetken ajan, vaan ihmisiä yhdistävät syvemmät ja kestävämmät siteet. "Ihmiset eivät voi elää yhdessä ilman yhteisymmärrystä ja siis molemminpuolisia uhrauksia, liittymättä yhteen voimakkaalla ja kestäväällä tavalla. Jokainen yhteiskunta on moraalinen yhteisö" (Durkheim 1990, 211). Durkheim ei näe pelkissä vaihtosuhteissa mitään normien kaltaista regulatiivista voimaa. Siis myös orgaanisen solidaarisuuden omaavissa yhteiskunnissa tarvitaan arvoja ja normeja sisältävää kollektiivista tajuntaa. Tässä Durkheim näkeekin modernin yhteiskunnan tragedian. Pitkälle eriytynyt yhteiskunta on mahdollistanut ihmisten yksilöllisyyden muttei ole tuottanut tarpeeksi voimakasta kollektiivista tajuntaa, joka turvaisi sosiaalisen integraation. Länsimaisessa yhteiskunnassa tapahtunut työnjaon prosessi on jotenkin toteutunut epänormaalilla tavalla. Anominen ja abnormaali työnjako eivät tuotakaan erilaisuuden kautta tapahtuvaa sosiaalista integraatiota.

Durkheimin analyysissä on merkittävää se huomio, jonka Durkheim antaa yhteiskunnallisen työnjaon ja funktionaalisen eriytymisen sekä yhteiskunnan integraation ongelman väliselle suhteelle. Tätä suhdetta voidaan Habermasin mielestä pätevästi analysoida erottamalla sosiaalinen ja systeeminen integraatio¹. Ensimmäisessä tapauksessa toiminta

¹ Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen ovat Giddens-käännöksessään suomentaneet nämä käsitteen sellaisilla suomen kieleen paremmin istuvilla termeillä kuin yleinen yhteiskunnallinen integraatio ja järjestelmän integraatio, mutta suomenkielisessä Habermas-kommentaareissa puhutaan yleisesti systeemisestä ja sosiaalisesta integraatiosta. Tämän

järjestelmän integraatio tapahtuu normatiivisesti turvatus tai kommunikatiivisesti saavutetun yhteisymmärryksen kautta. Toisessa tapauksessa integroituminen tapahtuu yksittäisten toimijoiden tietoisuudesta riippumatta ei-normatiivisen ohjauksen kautta (Habermas 1981b, 179). Durkheim on Habermasin mielestä väärässä yrittäessään ratkaista modernin yhteiskunnan integraation ongelmaa pelkästään normatiivisen säätelyn diskurssilla. Nimenomaan korkealle kehittynyt työnjako ja yhteiskunnan funktionaalinen eriytyminen aiheuttavat ihmisten arkitietoisuuden ja tulkintahorisontin (elämismaailman) yläpuolella olevan ei-normatiivisen ohjausmekanismin (systeemin) syntymisen.

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

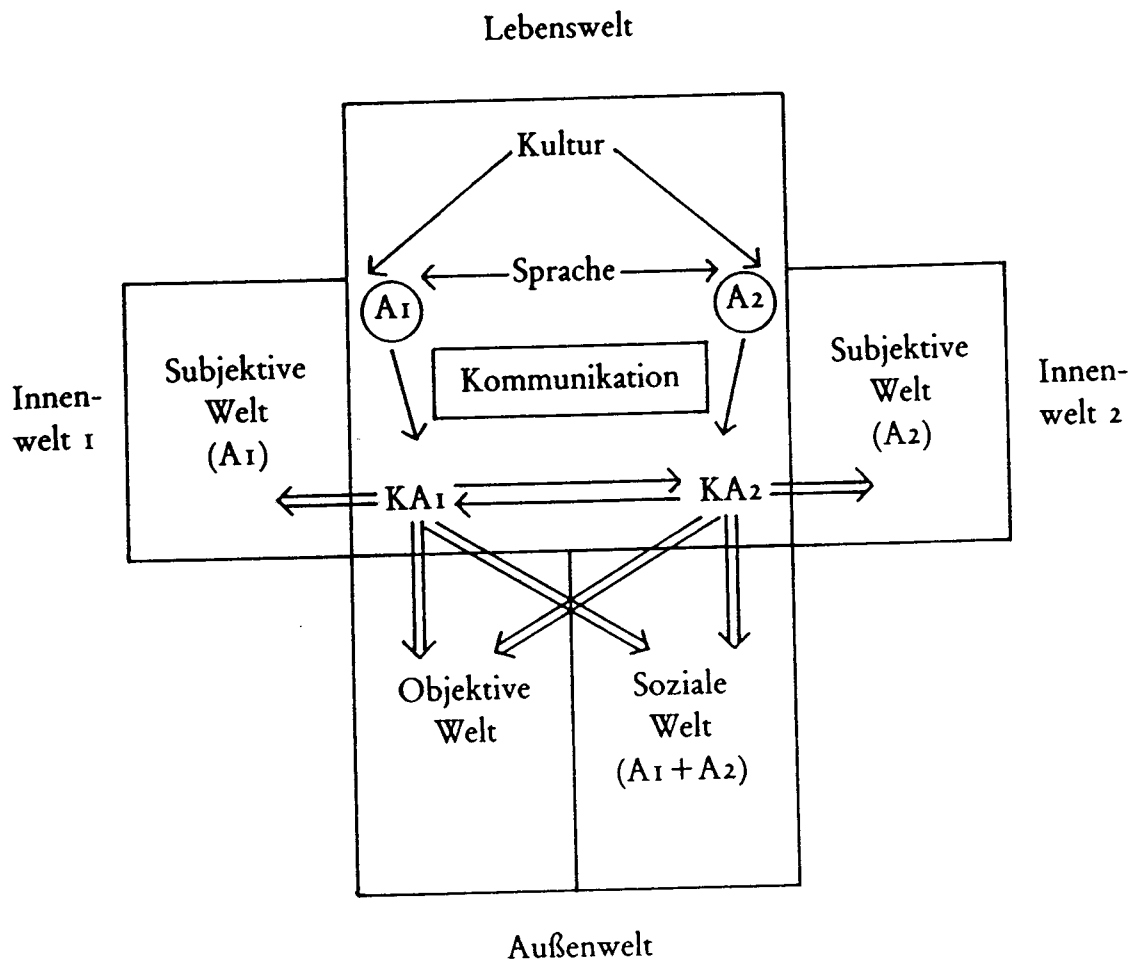
2.2.1.4 Elämismaailma

Elämismaailma on kommunikatiivisten toimijoiden yhteisesti jakama tulkintahorisontti. Husserlin sanoin elämismaailma on kulttuurisesti uusinnettava ja kielellisesti organisoitu tulkintamallien varasto (189). Elämismaailma ei kuitenkaan ole sellainen oma maailmansa kuin ovat objektiivinen, sosiaalinen ja subjektiivinen maailma. Kommunikatiiviset toimijat eivät voi astua ulos elämismaailmasta ja viitata "johonkin elämismaailmassa", niin kuin he voivat tehdä faktoille, normeille ja subjektiivisille tuntemuksille. Elämismaailma on itse se paikka, jossa puhujat esittävät viittauksia faktoihin, normeihin ja omiin sielun tiloihinsa. "Elämismaailma on niin sanoakseni transsendentaalinen puoli siitä missä puhuja ja kuulija kohtaavat, missä he vastavuoroisesti asettavat johonkin maailmaan (ulkoinen, sisäinen ja subjektiivinen maailma) sopivia lauseita ja missä he voivat kritisoida ja vahvistaa näitä lauseita, sovittaa erimielisyydet ja saapua yhteisymmärrykseen." (Habermas 1981b, 192). Habermasin mukaan osallistujat eivät voi ottaa samantyyppistä etäisyyttä suhteessaan itse kieleen ja kulttuuriin kuin suhteessaan faktoihin,

käsitteparin on luonut David Lockwood (1964) paljon viitatussa artikkelissaan Social integration and system integration.

normeihin ja kokemuksiin (Erlebnisse), joiden kohdalla yhteisymmärryksen saavuttaminen on mahdollista (sama).

Seuraavalla kuviolla Habermas haluaa esittää sen, että elämä maailma konstituoitsee itse keskinäisen yhteisymmärryksen, kun taas muodolliset maailma-käsitteet konstituoivat sen, mistä tuo yhteisymmärrys on mahdollista saavuttaa. Puhujat A1 ja A2 tulevat yhteisymmärrykseen yhteisessä elämämaailmassaan (Kultur und Sprache) jostain seikasta objektiivisessa, sosiaalisessa (A1 + A2) tai jomman kumman subjektiivisessa maailmassa.



Kommunikatiivisen aktin maailmasuhteet (Habermas 1981b, 1993). Paksu viiva kuvaa maailmasuhteita, jotka aktorit (A) asettavat väitteillään (KA).

Kun elämismailmaa uusinnetaan, täytyy kielen välityksellä toteuttaa kolme perusfunktiota. a) Tullessaan yhteisymmärrykseen jostain seikasta kommunikaatioon osallistujat sekä käyttävät että uusintavat kulttuurista traditiota. b) Koordinoidessaan toimintojaan - intersubjektiivisesti tunnistettuihin normatiivisiin pätevyysväitteisiin vedoten - toimijat nojaavat ryhmän jäsenyyteen ja ryhmäintegraation voimakkuuteen. c) Osallistuessaan kielelliseen vuorovaikutukseen kommunikatiivisesti kompetenttien puhujien kanssa, kasvava lapsi omaksuu ryhmän arvo-orientaatiot ja toimintadispositiot. “Keskinäisen yhteisymmärryksen funktionaalista aspektista kommunikatiivinen toiminta palvelee traditiota ja kulttuurillisen tiedon uudistamista; toiminnan koordinoinnin aspektista se palvelee sosiaalista integraatiota sekä solidaarisuutta; ja lopulta *sosialisaation* aspektista kommunikatiivinen toiminta palvelee persoonallisen identiteetin muodostumista” (Habermas 1981b, 208). Elämismailman symboliset rakenteet uusinnetaan ensisijaisesti tiedon uusintamisella, ryhmäsolidaarisuuden stabiilisuudella ja uusien jäsenten sosialisaatiolla. Uusintamisen prosessi kytkee uudet tilanteet olemassa olevaan elämismailmaan. Tämä tapahtuu kulttuurisen tradition merkityssisältöjen semanttisessa dimensiossa, sosiaalisen tilan (integraatio) dimensiossa sekä historiallisen ajan (sukupuolvien uusiutuminen) dimensiossa. Luonnollisesti elämismailma täytyy säilyttää ja uusintaa myös materiaalisesti. Tämä tapahtuu päämäärärationaalisen toiminnan kautta.

Modernin elämismailman symboliset rakenteet Habermas jakaa analogisesti kolmeen komponenttiin: (i) Kulttuuriin, mikä tarkoittaa sitä tietovarastoa, josta kommunikatiiviset toimijat saavat valmiin tulkintakaavion yrittäessään päästä yhteisymmärrykseen jostain seikasta maailmassa; (ii) yhteiskuntaan, mikä tarkoittaa sitä legitimoitua järjestystä, millä toimijat säätelevät jäsenyyttään yhteisössä ja turvaavat solidaarisuuden; (iii) persoonallisuuteen, mikä tarkoittaa sitä kompetenssia, joka tekee toimijoista kykeneviä puhumaan ja toimimaan ja näin ottamaan osaa yhteisymmärryksen saavuttamisen prosessiin ja täten asettamaan oman identiteettinsä (209). Ristiintaulukoimalla elämismailman komponentit sen uusintamisprosessin osien kanssa Habermas saa aikaiseksi seuraavan taulukon.

Rakenteelliset komponentit	kulttuuri	yhteiskunta	persoonallisuus
uusintamis- prosessi			
kulttuurillinen uusintaminen	konsensusukseen sopivat tulkinta- kaavat	legitimaatio	socialisaation muodot kasvatukselliset tavoitteet
sosiaalinen integraatio	velvoitteet	legitiimisesti jär- jestetyt ihmis- suhteet	sosiaalinen yhteenkuuluvuus
socialisaatio	tulkintasaavutuk- set	normisidonnaisen toiminnan moti- vaatio	kommunikatiivi- nen kompetenssi (henkilökohtai- nen identiteetti- t)

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

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

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

Rakenteelliset komponentit	kulttuuri	yhteiskunta	persoonallisuus
uusintamishäiriöiden piiri			
kulttuurillinen uusintaminen	merkityksen katoaminen	legitimaation katoaminen	socialisaatio- ja kasvatusmallien kriisi
sosiaalinen integraatio	kollektiivisen identiteetin kriisi	anomalia	vieraantuminen
socialisaatio	tradition katkeaminen	motivaation katoaminen	psykopatologiat

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

Koulutusinstituutioiden eräs tehtävähän modernissa yhteiskunnassa on näiden elämismaailmojen komponenttien "terveen" uusintamisen turvaaminen. Probleemana indoktrinaatio-

teorian kannalta on se, miten koulutusinstituutiot voisivat toteuttaa tätä tehtäväänsä rawlsilaisen 'reilun pelin' tai habermasilaisen diskurssiperiaatteen hengessä. Sekä Durkheimin että Althusserin mukaan missään yhteiskunnassa koulutuksessa ei ole sijaa tahdon vapaudelle tai yksilölliselle autonomialle eli siis valistuneelle reilulle pelille. Tämän probleeman tyydyttävä teoreettinen ratkaisu yliopistokoulutuksen osalta on hiukan helpompi kuin peruskoulutuksen suhteen, koska yliopiston osuus uusintamistehtävässä on vaatimattomampi. Mutta esimerkiksi professionaalisen koulutuksen antajana yliopistolla on hyvin tärkeä rooli uusintamistehtävässä.

2.2.1.5. Systemi ja sen tunkeutuminen elämismailmaan

Modernisaatioprosessin ja elämismailman rationalisoitumisen myötä sosiaalinen ja ei-normatiivinen integraatio erkaantuivat toisistaan. Tällä perusteella Habermas jakaa yhteiskunnan simultaanisti olemassaolevaan elämismailmaan ja systeemiin. Kun tarkastellaan systeemiä, niin toimintojen koordinointi ei perustu kielen kautta saavutettaviin yhteisymmärryksen prosesseihin vaan sellaisiin ei-kielellisiin kommunikaatiovälineisiin kuin raha ja valta. Kysymys on samasta arvovapaan yhteiskunnan skeemasta, mistä Spencer puhui sillä erotuksella, että Spencerillä näitä kommunikaatiovälineitä on vain yksi eli markkinamekanismit, toisin sanoen raha. Nämä rahan ja vallan mediat konstituivat talouden ja hallinnon alasyteemit.

Habermasin systeemin käsitettä voidaan selkeyttää tarkastelemalla heimoyhteisön toimintamekanismeja. Varhaisessa heimoyhteisössäkin oli systeemisiä mekanismeja, mutta ne olivat kiinteä osa elämismailmaa, normatiivisia toimintojen koordinoitumismekanismia sekä sosiaalista integraatiota. Esimerkiksi esineiden vaihtoa heimoyhteisöjen sisällä ja niiden kesken ei voida käsittää puhtaasti taloudelliseksi toiminnaksi tai ylipääntään taloudelliseksi toiminnaksi¹. Arvokkaiden esineiden rituaalinen vaihto palveli lähinnä sosiaalista integraatiota. Myös vallan muodostus oli kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen

¹ Heimoyhteisössä taloudellisen toiminnan erottaminen ei-taloudellisesta toiminnasta on hyvin vaikeaa.

integraatioon¹. Valtasuhteet toimivat vain kiinteässä suhteessa sukulaisuusjärjestelmään (244). Tällaisessa järjestelmässä yksityisyrietykset tai poliittisen vallan harjoittaminen eivät ole mahdollisia tai edes kuviteltavissa olevia.

Tunnusomaista systeemille on päämäärärationaalinen toiminta. Täytyy silti huomata ensinnäkin, että myös elämismaailmassa tarvitaan päämäärärationaalista toimintaa materiaalisessa uusintamisessa ja toiseksi, että systeemin välineiden rationaalisuus ei aina käy yhteen päämäärärationaalisuuden kanssa. Kun Habermas varhaisemmassa tuotannossaan jakoi yhteiskunnan työhön ja interaktioon (Habermas 1989b) ja liitti työhön välineellisen toiminnan ja interaktioon kommunikatiivisen toiminnan, niin hän ei pystynyt käsitteellistämään työhön liittyvän rationaalisuuden “epä-päämäärärationaalisuutta”. Monet talouden alueella tapahtuneet kriisit johtuvat ennemmin vähäisestä päämäärärationaalisuudesta kuin sen vallitsevuudesta. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa systeeminen järki ei aina ole päämäärärationaalista (Gronow 1984, 162).

Modernissakaan yhteiskunnassa systeemi ei voi toimia ilman jatkuvaa yhteyttä elämismaailmaan. Tällaisia yhteyksiä voidaan hahmottaa kahdenlaisia. Ensinnäkin systeemin täytyy ankkuroitua elämismaailmaan. Talouden ankkuroi elämismaailmaan yksityisomaisuus ja hallinnon se, että sen täytyy saada legitiimisyytensä elämismaailman uusintamisprosesseista. Habermasin skeemassahan systeeminen integraatio on täysin ei-normatiivista. Näin eräästä näkökulmasta² elämismaailmasta muodostuu oma alasysteeminsä talouden ja hallinnon rinnalle (Habermas 1981b, 230). Toiseksi systeemi on yhteydessä elämismaailmaan vaihtosuhteiden kautta. Tällaisia suhteita ovat (a) yksityissfäärin työvoiman tarjonta työtuloja vastaan sekä talouden alasysteemin palveluiden ja tavaroiden tarjonta kysyntää vastaan ja (b) julkisen sfäärin verot organisatorisia palveluja vastaan sekä hallinnon alasysteemin poliittiset päätökset massaloyaliteettia vastaan (ks. seuraava taulukko).

¹ Tai siihen kokonaisuuteen minkä eriytymätön sosiaalinen ja systeeminen integraatio muodostivat.

² Tämä on nimenomaisesti Parsonsien ja Luhmannin näkemys elämismaailmasta.

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

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

Edellä jo mainitsin, että elämismaailman uusintaminen on altis systeemin aiheuttamille häiriöille. Systeemin irrottautuminen elämismaailmasta ja systeemin sen jälkeinen kiinteä yhteys elämismaailmaan ei sinänsä loogisella välttämättömyydellä aiheuta elämismaailman uusintamishäiriöitä. Habermasin mielestä systeemin ja elämismaailman irrottautuminen ja rinnakkaiselo modernisaatioprosessissa voi tapahtua ilman patologisia efektejä. On myös niin, että kommunikaatioon sisältyvä rationaalinen potentiaali ei pääse vapautumaan elämismaailmassa¹, jos kompleksisoituva systeemi ei irtaudu elämismaailmasta. Patologisessa modernisaatiossa sosiaalisesta integraatiosta irrottautuneet systeemiset mekanismit tunkeutuvat takaisin elämismaailmaan hyydyttäen elämismaailman yksilöitä yhtenäistävän voiman. Modernissa systeemissä integraatiossahan toiminnot koordinoitetaan rahan ja vallan medioiden kautta ei-normatiivisesti. Kun tällaisilla ohjausmekanismeilla ohjataan elämismaailmaa yhteiskunnasta uhkaa todella tulla 'arvovapaa', mikä aiheuttaa elämismaailmassa merkityksen katoamista, perinteen murtumista, normatiivisen toiminnan motivaation menetystä, anomiaa, kasvatuksellisten tavoitteiden kriisiytymisen², vieraantumista ja niin edelleen. Systeemin ei-kielellisten ohjausmekanismien tunkeutumista elämismaailman uusintamisprosesseihin ja kommunikaatiivis-normatiivisen sääntelyn korvautumista rahan ja vallan välineillä Habermas kutsuu systeemin kolonialisoivaksi vaikutukseksi.

Länsi-eurooppalaisessa hyvinvointivaltiossa tämä elämismaailman kolonialisoituminen tarkoittaa käytännössä elämismaailman normatiivisesti säänneltyjen alueiden monetarisointia ja byrokratisoitumista eli joutumista kommunikatiivisen rationaalisuuden sijasta taloudellisen ja hallinnollisen rationaalisuuden 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 arvovapaaksi 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 olemassakaan ja sellaiseen pyrkivää opetusta kohtaa voidaan kohdistaa myös indoktrinaatiokritiikkiä. Toiseksi koulutus pelkkänä systeemisten vaatimusten toteuttajana on myöskin arvo, johon voidaan kohdistaa indoktrinaatiokritiikkiä. Habermas itse toteaa, että juridifikaation ja byrokratisaation tukeutuminen opetus- ja oppimisprosesseihin vaarantaa pedagogisen vapauden ja opettajan initiatiivin (Habermas 1981b, 545)

suoritukset) ja kansalaisen roolit (lojaliteetti/poliittiset päätökset) panevat ikään kuin viralta elämismaailman omaehtoisen uusintamisen yhteisymmärrykseen pyrkivän toiminnan avulla. Näin käy kun elämismaailman ja systeemin vaihto tapahtuu systeemin ehdoilla. Jotta elämismaailma saavuttaisi autonomian, täytyy Habermasin mielestä lainsäädännön ohjata talouden ja yksityisfääriin sekä julkisuuden ja hallinnon vaihtoa ja kytkeä nämä mekanismit demokraattisiin tahdonmuodostuksen juridisiin sääntöihin (Kaunismaa 1992, 94). Kommunikatiivisen rationaalisuuden ja elämismaailman aseman puolustamisessa Habermas asettaa toiveensa uusien yhteiskunnallisten liikkeiden toimintaan. Heidän toimintansa ei kuitenkaan tulisi tähdätä olemassaolevien suhteiden ylittämiseen (utopistinen kritiikki) vaan olemassaolevan oikeusvaltion rationaalisuuden toteutumisen tiellä olevien esteiden poistamiseen (immanentti kritiikki).

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 "ontologisoimisesta". Systeeminen ja sosiaalinen integraatio eriytetään kahden eri sfäärin järjestysperiaatteeksi. Tuorin mielestä kuitenkin kaikki yhteiskunnan toiminta-alueet ovat sekä systeemisesti että sosiaalisesti integroituvia. "Niinpä se yhteiskunnan symbolis-kulttuurinen uusintaminen, joka Habermasin mukaan on Lebensweltin funktiona, edellyttää myös systeemisiä, yhteisön jäsenten tietoisesta yhteistoiminnan ylittäviä mekanismeja, jotka liittävät yhteen yksittäiset kommunikaatio- ja yhteistoimintaprosessit... Toiselta puolen talous ja hallinto, joita Habermas luonnehtii Systeemin muodostaviksi alajärjestelmiksi, eivät voi täysin irrottautua sosiaali-integratiivisista mekanismeista... tästä todistavat vaikkapa organisaatiososiologian tulokset informaalisten organisatoristen rakenteiden merkityksestä" (Tuori 1988, 113).

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

kytkeytyvä kielellinen interaktio on sinänsä elämismaailman ohjausväline (Honneth 1986, 320-1). Systeemin sfääriin kuuluu strateginen toiminta ja elämismaailman sfääriin kommunikatiivinen toiminta. Habermasin tapa erottaa elämismaailma ja systeemi on altis monenlaiselle kritiikille. Ensinnäkin voidaan väittää, että kummassakin sfäärissä esiintyy sekä strategista että kommunikatiivista toimintaa (esim. Tuori 1986, 114). Toiseksi Habermasin jaottelu kohdistaa huomionsa lähinnä vain systeemin ja elämismaailman vaihtosuhteisiin ja jättää vähemmälle huomiolle esimerkiksi talouden ja julkisen hallinnon sisäisen dynamiikan ja keskinäisen suhteen (117). Kolmanneksi Habermasin näkemys, jossa modernisaatioprosessin myötä valta ohjausvälineenä siirtyy yksinomaan systeemisen sfääriin, tekee kommunikatiivisen toiminnan teorian sokeaksi niille sisäsyntyisille jokapäiväisille vallankäytön muodoille, joita harjoitetaan Habermasin määrittelemässä elämismaailman sfäärissä kuten perheessä, koulussa, toveripiirissä ja niin edelleen. Näin Habermasin valta-käsitteen ulkopuolelle jäävät esimerkiksi Foucault'n kuvaamat modernille yhteiskunnalle tyypilliset uudet alistusmekanismit (Tuori 1988, 116). Modernisaatioprosessi näyttäytyykin kyyniselle Foucaultille hyvin erilaisena kuin valistushenkiselle Habermasille. Honnethin mukaan Habermasin valta-käsite on sokea myös luokkien ja sosiaalisten ryhmien toisiinsa nähden harjoittamalle vallalle (Honneth 1985, 306).

Habermasillahan kommunikaation sisältämää rationaalisuuden potentiaalia, toisin sanoen vapauden potentiaalia eivät rajoita epäsymmetrisesti jakautuneet allokatiiviset ja auktoritatiiviset resurssit¹ 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 kritiikistä voidaan välttää, jos systeemisen ja sosiaalisen integraation analyttistä jakoa ei "ontologisoida" vaan päinvastoin lievennetään. Tuorin tulkinnan mukaan sosiaalinen ja systeemi-

¹ Yhteiskunnallisen toiminnan resurssien jakautuminenhan määrittää olemassaolevat luokat ja muut sosiaaliset kerrostuneisuudet.

nen integraatio ovat vain näkökulmia yhteiskuntaa uusintaviin prosesseihin ja suhteisiin, eivätkä ne muodosta omia erillisiä sfäärejä. Tällainen tulkinta ei edellytä Habermasin teorian kaikkien osien hylkäämistä. "Markkinatalouden ja byrokraattisesti organisoidun hallinnon itsenäistyminen yhteiskunnan jäsenten arkitodellisuudesta, jota voidaan Habermasin tapaan luonnehtia kommunikatiivista toimintaa edellyttäväksi Lebensweltiksi, on kiistämätön modernille (kapitalistiselle) yhteiskunnalle ominainen eriytymisprosessi; Systemi-käsitteestä luopuminen ei edellytä tämän kieltämistä" (118). Rahaa ja valtaa voidaan edelleen pitää systemisinä ohjausvälineinä, jotka toimivat pääasiassa talouden ja hallinnon alueilla, mutta ne toimivat myös muilla toiminta-alueilla ilman, että kyseessä olisi elämismailmaa kolonialisoivien systeemisten mekanismien ulkopuolinen interventio.

2.2.2. Diskurssietiikka

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

Habermasinkin diskurssietiikan versio on perussävyltään hyvin kantilainen. Hänen omien sanojensa mukaan kantilaisen diskurssietiikasta tekee sen kognitivistisuus (a), universalistisuus (b), formalistisuus (c) ja deontologisuus (d) (Habermas 1992b). (a) Kognitiivisilla etiikoilla tarkoitetaan niitä eettisiä teorioita, joiden mukaan normatiivinen pätevyys on analoginen ulkoista maailmaa koskevien väitteiden pätevyysvaatimuksen kanssa (ts. totuus). Normin pätevyyttä ei haeta moraalisten tunteiden introspektiosta tai uskonnollisista teksteistä vaan samantapaisesta kognitiosta, joka kohdistetaan ulkoista maailmaa koskeviin väitteisiin. Artikkelissaan 'Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan' Habermas kirjoittaa seuraavasti: "Diskurssietiikka rakentuu siis täysin oletuksille, että normatiivisilla pätevyysvaatimuksilla on kognitiivinen mieli ja niitä voidaan käsitellä totuusvaatimuksien *tapaan...*" (Habermas 1994, 121).

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

(c) ja (d) Niinikään diskurssietiikka on kantilaisittain formalistinen ja deontologinen, koska se ei ole tarkoitettu minkään substantiaalisen moraalisen arvon käsittelyyn ja koska siinä on kysymys velvoittavista toimintanormeista (Verhaltensnormen) eikä hyvästä ja pahasta. Habermas tekee deontologisen eron normatiivisten arvostelmien (mitä meidän pitää tehdä) ja arvottavien arvostelmien (mikä on hyväksi tai pahaksi meille) välille. "Arvottava arvostelma ilmaisee, mikä on enemmän tai vähemmän hyvää ja hyödyllistä tai huona ja epäedullista 'minulle' tai 'meille'. Binäärikoodattu (normatiivinen, RH) komento julistaa sen, mikä toimintatapa - ilman riippuvuuttakäskyn antajista tai huomiottaamatta käskijöiden satunnaisista preferensseistä tai arvo-orientaatiosta, on oikein tai väärin. Murha ja petos eivät ole väärin sen tähden, että ne eivät ole hyväksi niille, jotka *kulloinkin* saavat niistä kärsiä. Toimintanormeina ne ovat väärin sen tähden, että ne rikkovat *yleistettävissä olevaa* (verallgemeinerbar) intressiä vastaan" (Habermas 1992, 169).

Normatiiviset arvostelmat ovat orientoituneet sääntöihin ja arvottavat arvostelmat päämääriin. Formalistisena ja deontologisena teoriana diskurssietiikka liittyy nimenomaisesti vain muodollisiin normatiivisiin arvostelmiin oikeista ja vääristä toimintanormeista. Tämä seikka erottaa deontologiset moraaliteoriat teleologisista moraaliteorioista. Kenneth Baynes havainnollistaa deontologisten ja teleologisten teorioiden eroa Kantin jaolla kategorisiin ja hypoteettisiin imperatiiveihin. "Kantin näkemys, että moraalisuus velvoittaa kategorisesti, tarkoittaa, että puhdas järki on itsessään praktista, moraaliset velvoitteet eivät riipu ei-järkiperusteisten intressien halujen läsnäolosta. Deontologinen

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

Diskurssietiikka kuitenkin eroaa Kantin moraaliteoriasta kahdessa ratkaisevassa suhteessa. Ensinnäkin diskurssietiikka ei nojaa kantilaiseen transsendentaalifilosofiaan. Kantilla sen, mitä maksiimia järjellisen olennon pitää noudattaa, voi jokainen järjellinen olento saada selville niin sanotulla kategorisella imperatiivilla. Sen eräs määritelmä kuuluu seuraavasti: "Toimi vain sen maksiimin 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 välineenä 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 diskurssietiikka Habermasin mukaan edustaa niin sanottua postkoventionaalista moraalitietoisuutta, jossa ei edellytetä yliluonnollisia olentoja eikä transsendentaalista järjen faktojen sfääriä¹.

Toiseksi diskurssietiikassa hylätään Kantin monologinen versio kategorisesta imperatiivis-

¹ Voidaan tietenkin väittää, että Habermasin universaalisuusperiaatteelle esittämä transsendentaalispragmaattinen 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 intersubjektiiivisesti pätevien normien ongelmaa. "On kaikkea muuta kuin selvää (toisin kuin Kant uskoi), että moraaliset velvoitteet, jotka minä tunnistan, täytyy välttämättä olla kaikkien muidenkin rationaalisten olentojen tunnistettavissa (ja vice versa)" (Wellmer 1993, 126). Kantille tämä oli selvää, koska hän oletti ei-empiirisen päämäärien valtakunnan, johon kategorinen imperatiivi antoi avaimet kelle tahansa järjelliselle olenolle. Näin se, mitä minä voin ristiriidattomasti tahtoa yleiseksi laiksi, on automaattisesti samalla se, minkä kuka tahansa voi tahtoa yleiseksi laiksi.

Habermas kannattaakin Thomas McCarthyn suorittamaa kategorisen imperatiivin uudelleenmuotoilua: "Sen sijaan, että esittäisin jonkin maksimin, jonka voin tahtoa tulevan yleiseksi laiksi, olevan pätevää kaikille muille, minun on esitettävä maksimini kaikille muille, jotka diskursiivisesti testaavat sen universaalisuusvaatimuksen. Painopiste siirtyy siitä, minkä itse kukin voi ristiriidattomasti tahtoa tulevan universaaliksi laiksi, siihen, minkä kaikki yksimielisesti voivat tahtoa muodostuvan universaaliksi normiksi" (Habermas 1994, 121; McCarthy 1978). Habermasin mielestä me emme voi monologisesti saada selville intersubjektiiivisesti pätevää normia, koska jokainen meistä tulkitsee arvoja ja normeja omien kulttuuristen ennakoarvostelmien valossa. Vasta asianosaisten tosiasiallinen osallistuminen praktiseen diskurssiin voi oikaista yhteisen intressin monologisen tulkinnan vääristymät. Kognivistisuuden lisäksi diskurssietiikan edellytyksiin kuuluu, "että normien ja käskyjen perustelemisen läpivieminen edellyttää reaalista diskurssia, joka *viime kädessä* ei ole monologinen vaan periaatteessa mahdollinen hypoteettisesti käydyn argumentaation mielessä" (Habermas 1994, 121).

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

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

"1.1. Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti.

1.2. Jokaisen puhujan, joka liittyy predikaatin F kohteeseen a, on oltava valmis liittämään F jokaiseen muuhun kohteeseen, joka on relevanteissa suhteissa a:n kaltainen.

1.3. Eri puhujien ei pitäisi käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä".

Habermasin mukaan tällä tasolla säännöt ovat luonteeltaan loogisia ja semanttisia eikä niillä sinänsä ole eettistä sisältöä, mutta ne kuitenkin kuuluvat argumentaation yleisiin ehtoihin. Seuraavilla 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 jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle".

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

¹ Se mitä Habermasin 70-luvulla kehittämällä ideaalisen puhetilanteen käsitteelle tapahtuu kommunikatiivisen toiminnan teoriassa ja diskurssietiikassa, 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".

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

Jean Cohenin tulkinnan mukaan Habermasin diskurssietiikan tarkoituksena on artikuloida ne säännöt ja kommunikatiiviset esiedellytykset, jotka tekevät mahdolliseksi keskusteluunosallistujille saavuttaa praktisessa diskursissa pätevä konsensus sosiaalisista normeista (Cohen 1988, 316). Kun sosiaalisten normien pätevyys on yhteisössä asetettu kyseenalaiseksi, on toimijoilla kolme toimintavaihtoehtoa. Ensinnäkin he voivat asettaa 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 tykkänään, vaikka useat kommentaarit ovat sen vielä löytävinään. Käsiteltävänä olevassa artikkelissa hän toteaa, että koska ko. teksti on vain 'luonnos', ei hän ryhdy tarkentamaan, uusimaan ja muuttamaan aikaisempia analyysyjä. Ideaalisen puhetilanteen käsitettä koskevaa tarkennusta Habermas ei ole tehnyt myöhemminkään.

avaavat praktisen diskurssin. Muiden diskurssien tavoin, praktisen diskurssin päämääränä on rationaalisesti motivoitu yhteisymmärrys. Habermasin mielestä yhteisöllisistä normeista voidaan periaatteessa päästä yhteisymmärrykseen maailmankatsomuksesta riippumatta, koska formaaleilla normatiivisilla lauseilla on kognitiivinen mieli. Habermas kuitenkin edellyttää desentralisoitunutta maailmankuvaa ja moraalitietoisuuden nousua postkonventionaalille, mitkä kuuluvat länsimaiseen rationalisointiprosessiin. Tämä seikka on antanut aiheita kohdistaa diskurssietiikkaan eurosentrismin syytös.

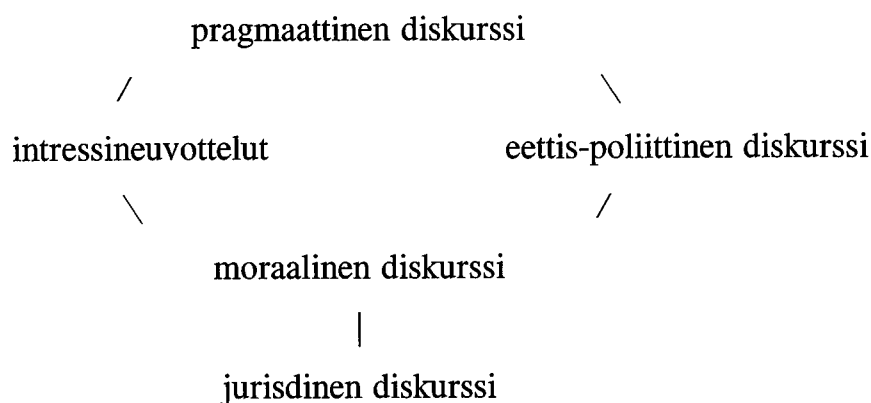
Jean Cohen omassa diskurssietiikassaan sanoo, että diskurssieettisellä argumentaatiolla ei voida argumentoida minkään tietyn poliittisen elämänmuodon puolesta, mutta sillä kyllä voidaan sulkea pois sellaisia muotoja, jotka perustuvat dominaatioon, väkivaltaan ja systemaattiseen epätasa-arvoisuuteen (Cohen 1988, 332). Tähän itse lisään vielä sen, että diskurssieettisellä argumentaatiolla voidaan sulkeistaa indokrinaatioon perustuva kasvatuksen idea praktisessa diskurssissa. Praktisessa diskurssissa ei mielestäni voida tulla ristiriidattomasti sellaiseen, jossa indoktrinoivaa opetusta pidettäisiin päteväenä normina, koska indoktrinatiivinen opetus perustuu argumentaation yleisten ehtojen rikkomiseen.

Kirjassaan Faktizität und Geltung Habermas muotoilee uudelleen diskurssiperiaatetta D: "Päteviä ovat sellaiset toimintanormit, jotka kaikki asianosaiset voisivat hyväksyä rationaalisen diskurssin osanottajina" (Habermas 1992a, 138; suomennos Tuori 1993). Aikaisemmasta muotoilusta tämä eroaa vain siinä, että normi-sana on korvattu "toimintanormeilla" ja "yhteisymmärrykseen pyrkiminen" on korvattu "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 pääsemään yhteisymmärrykseen problemaattisesta pätevyysvaatimuksesta argumentaation yleisten ehtojen mukaisesti (138-9).

Oikeudendiskurssiteoriassaan Habermas muokkaa diskurssietiikkaa siten, että hän eriyttää **diskurssiperiaatteen** postkonventionaalisten moraalinormien legitimitettiin mittaavaksi

moraaliperiaatteeksi ja positiivisen oikeuden legitimisyyttä mittaavaksi **demokratiaperiaatteeksi** (Tuori 1993). Moraaliperiaatteen tehtävä itseasiassa vastaa sitä tehtävää, jonka Habermas aikaisemmin antoi universaalisuusperiaatteelle (Habermas 1992a, 140). Demokratiaperiaate on diskurssiperiaatteen sovellus oikeuteen, ja sen mukaan vain ne asetukset ovat legitimejä, jotka ovat tämän demokratiaperiaatteen mukaan säädettyjä. Eli moraaliperiaate koskee normien moraalista pätevyyttä ja demokratiaprinsiippi lakien ja asetusten legitimitettejä.

Demokratiaperiaatetta Habermas havainnollistaa niin sanotulla rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla:



Lainsäädäntöprosessin idealisoitu malli (Habermas 1992a, 207).

Tämä idealisoitu lainsäädäntöprosessi alkaa pragmaattisista diskursseista, joissa pohditaan soveliaita keinoja annettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Jos annetut tavoitteet eivät osoittaudu problemaattisiksi intressiristiriitojen tai moraalisten ristiriitojen vuoksi, voidaan pragmaattisessa diskurssissa hyväksytyt keinot alistaa suoraan moraalisten diskurssien testiin. Siinä varmistetaan, että edellisissä diskursseissa saadut tulokset eivät ole ristiriidassa moraalin universalistisen vaatimuksen kanssa. Jos pragmaattisessa diskurssissa tavoitteet osoittautuvat ongelmalliseksi intressiristiriitojen vuoksi, prosessi jatkuu intressineuvotteluilla (*verfahrensregulierte Verhandlungen*), jossa "reilulla kaupanteolla" pyritään ratkaisemaan intressiristiriidat. Jos tavoitteet puolestaan osottautuvat moraalisesti ongelmallisiksi, avataan eettis-poliittinen diskurssi. "Eettiset diskurssit tähtäävät yhteisön kollektiivisen itseymmärryksen syventämiseen, niiden arvojen

selventämiseen, joille poliittisen yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu” (Tuori 1993). Prosessi päättyy juridisiin diskursseihin, joissa pyritään “varmistamaan oikeuden yhtenäisyys, lakien muotoon puettujen ohjelmien sisäinen ristiriidattomuus” (sama).

3. KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN TEORIA JA INDOKTRINAATION ONGELMA

3.1. Kasvatustieteen kriittisiä teorioita

Frankfurtin koulusta lähtenyt kriittisen teorian idea on inspiroinut monenlaisia kasvatustieteen kriittisiä teorioita ja kriittisiä pedagogioita. Klaus Mollenhauer ja Wolfgang Lempert olivat ensimmäisiä, jotka sovelsivat Habermasin teorioita kasvatustieteeseen. Mollenhauer analysoi kriittisen subjektiviteetin kasvattamisen sisäisiä (sosiaalipsykologiset tekijät) ja ulkoisia rajoituksia (yhteiskunnalliset tekijät). Hänen mielestään emansipaatio koulutuksessa tarkoittaa subjektien vapauttamista olosuhteista, jotka rajoittavat heidän rationaalisuuttaan ja sen mukaista sosiaalista toimintaa (Mollenhauer 1968, 11). Tämä on mahdollista siten, että luodaan kouluun ja opetustilanteeseen mahdollisimman vapaa ja avoin diskurssi (64).

Habermasin tiedonintressiteorian inspiroimana Lempert väittää, että kasvatustieteen perusintressinä pitää olla emansipatorinen intressi eli pyrkimys inhimilliseen emansipaatioon. Emansipaatiolla Lempert tarkoittaa vapautumista kaikesta vierasmääräytyneisyydestä (vrt. indoktrinaation ongelma). Lempert tulkitsee emansipatorista intressiä seuraavasti: "Emansipatorinen intressi on ihmisen intressi laajentaa ja säilyttää itsemääräämisoikeuttaan (Verfügung über sich selbst). Se tähtää irrationaalisen vallan (Herrschaft) kumoamiseen ja ehkäisemiseen, vapautukseen kaikenlaisesta pakosta. Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan valta, vaan myös kiinnittyminen (Befangenheit) ennakkoluuloihin ja ideologioihin. Tätä pakkoa voidaan, joskaan ei kokonaan poistaa, niin kuitenkin vähentää sen syntyhistorian analyysin avulla, kritiikin ja itsereflektion avulla." (Lempert 1971, 483; käännös Siljander 1988, 144).

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

Myös englanninkielisessä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on keskusteltu kriittisestä tai radikaalista kasvatustieteestä sekä kriittisestä opetussuunnitelma-teoriasta. Tunnetuin versio on Henry A. Giroux radikaali pedagogiikka. Giroux'n mukaan radikaaliin pedagogiikkaan kuuluu vahva vakaumus välttämättömyydestä toimia paremman maailman puolesta. Giroux ei ole niinkään kiinnostunut epäsymmetrisestä kommunikaatiosta opetustilanteessa, kuin koululaitoksen roolista sen uusintaessa epäoikeudenmukaisia yhteiskunnallisia suhteita. Tämän taustalla on laaja marxilainen koulutussosiologinen keskustelu reproduktiosta, piilo-opetussuunnitelmasta sekä resistanssista koululaitoksessa (katso Giroux 1985). Giroux näkee opettajat poliittisina toimijoina, jotka ovat avainasemassa muuttaessa yhteiskuntaa paremmaksi. Sen sijaan, että opettajat osallistuisivat hegemonisten poliittisten, ekonomististen ja yhteiskunnallisten intressien legitimoimiseen, heidän pitäisi toimia niin sanottuina transformatiivisina intellektuelleina (Giroux 1988, 125-128). Vaikka Giroux'n kirjoituksista löytyy viittauksia Frankfurtin kouluun, hänen esikuvanaa on enemmänkin Paolo Freiren "sorrettujen pedagogiikka" (Freire 1970). Postmoderni käänne Girouxin ajattelussa ei näyttäisi muuttaneen hänen pedagogiikkansa peruslinjoja (Misgeld 1992).

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

autonomia¹.

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

3.2. Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria

Kirjassaan Theorien zum Erziehungsprozess Mollenhauer puolustaa valistushenkisesti emansipatorisen intressin välttämättömyyttä, koska se on järjen intressi täysi-ikäisyyteen. "Valistus ei ole vain tieteen intentio; se on myös, mahdollistaessaan itsemääräämisen, sivistys- ja kasvatustieteiden päämäärä tai tosin muotoiltuna: kasvatustieteelle on konstitutiivista se äsken sanottu periaate, että kasvatuksen ja sivistyksen päämääränä on subjektien täysi-ikäisyys; Se käy yksiin sen kanssa, että kasvatustieteen tiedonintressi on intressi emansipaatioon" (Mollenhauer 1973, 10; myös Schäfer & Schaller 1976, 17). Taustalla on kantilais-hegeliläis-habermasilainen kuvio modernisaatiosta järjellistymisenä. Kantilla valistus on nimenomaan subjektien täysi-ikäisyyden ja autonomian lisääntymistä. Hegelillä se on järjen ilmentymistä (tässä tapauksessa kasvatustieteissä) yhä järjenumukaisemmissa eli siis "todellisemmissä" muodoissaan. Modernille valistusfilosofille, Habermasilille modernisaatio on kommunikatiivisen toiminnan edellytysten parantamista ja laajentamista eli kommunikatiivista rationalisointia.



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

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

² Vertaa Giroux'n (1988) käsitykseen opettajista gramscilaisina intellektuelleina.

opettajilta puuttuu poliittinen tietoisuus (Giesecke 1982, 62-68). Giesecken mukaan mitään poliittisesti neutraalia kasvatusta ei voi olla olemassakaan ja kasvatuksen täytyy olla osa vasemmistolaista emansipaatioon pyrkivää politiikkaa.

Huolimatta siitä, että Mollenhauer edustaa yhteiskuntatieteellistä orientaatiota, hän ei Giesecken tavoin palauta kasvatustoimintaa poliittiseen toimintaa. Mollenhauer on samaa mieltä siitä, että kasvatusta on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä. "Tästä näkökulmasta ilmenee myös yhteiskunnallinen konteksti kasvatuksen 'basiksena', kasvatustapahtuman poliittisena peruskomponenttina" (Mollenhauer 1972, 12). Pedagogiikan muuttaminen politiikaksi sisältää kuitenkin vaaran, että kasvatusta muuttuu normatiiviseksi indoktrinaatioksi, jossa kasvatuksen kriittinen potentiaali kadotetaan (13; myös Young 1989, 55-56). Pedagogiikkaa ei pidä palauttaa kasvatussosiologiaan eikä poliittiseen taloustieteeseen, koska se menettäisi oman tutkimuskohteensa ja luopuisi pedagogisesta toimintayhteydestä (pädagogischen Handlungszusammenhang) (Mollenhauer 1972, 13).

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

Tässä Mollenhauer kiinnittää huomion kasvatukselle ominaiseen valtasuhteeseen, joka näyttäisi vievän edellytykset opetustapahtuman diskursiiviselta luonteelta. Kasvatukselle ominainen valtasuhde tarkoittaa opetustilanteessa olevan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, jossa yleensä opettaja on kommunikatiivisesti pätevämpi (kompetentti) ja pitää koko tilannetta hallinnassaan. Opettaja ja opetettava eivät tasavertaisesti hallitse 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)?

Tämä kysymys on Mollenhauerille reaalin antinomia opetustilanteessa, mutta se on ylitettävissä diskurssissa itsessään. Mollenhauer määrittelee diskurssin seuraavasti: "Diskurssiksi siis nimitämme kommunikaatio tasoa, jolla kieli ei välitä ainoastaan normatiivisesti sitovaa merkitystä, vaan 'itsereflektiivisenä välineenä' tekee kommunikaation kommunikaatiosta mahdolliseksi ja toimii siten 'metakommunikaationa' ja problematisoi jähmettyneitä instituutioita, normeja ja sääntöjä: Diskurssi on metainstituutiona 'kaikkien reflektiomattomien sosiaalisten normien kritiikin instanssi' (Apel)" Mollenhauer 1972, 64; suomennos Siljander 1988, 168).

Mollenhauerin mielestä kasvatusta ja opetusta täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi. " 'Kommunikatiivisella toiminnalla' tarkoitamme sellaista toimintaa, jonka päämäärään subjektit itse kuuluvat; se ei ole luonnon hallinnan kaltaista toimintaa (ei siis 'tuotantoa'), vaan siinä saavutetaan yhteisymmärrys arvo-orientaatiosta ja toiminnan päämäärästä. Pedagoginen toiminta on tällaista taitoa" (Mollenhauer 1972, 42). Kasvatusta on kommunikatiivista toimintaa, jonka päämääränä sellaisen kommunikaatiostruktuurin luominen, joka mahdollistaa diskurssikyvyn synnyn (Fähigkeit zum Diskurs; Mollenhauer 1972, 67). Eli kasvatuksen päämääränä on viimekädessä täysi-ikäinen kriittinen keskustelija, joka pystyy vapautumaan kaikennäköisestä ideologisesta ajatusten sekä arvojen holhonnasta (pääoma, valtio, traditio ym.) ja näin ollen pystyy kohoamaan tähän metakommunikaatioon.

Tätä näkemystä voidaan kritisoida moneltakin kannalta. Ensinnäkin Gadamerin ajatteluun nojaavat henkilöt voivat kysyä, onko mihinkään metatasolle nouseminen ylipäätään 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 väitteidemme ja normiemme pätevyyttä. Muun muassa

tästä oli kyse 60-luvulla Gadamer-Habermas -debatissa. Habermas kritisoi Gadameria relativismista ja tradition pyhittämisestä, joka tekee ideologiakritiikin mahdottomaksi. Habermas ja Apel pitivät kritiikkiä traditiota kohtaan mahdollisena konstruoimalla ideaalisen puhetilanteen tai kommunikaatioyhteisön käsitteen. Jokainen henkilö, joka suurinpiirtein aukaisee suunsa olettaa implisiittisesti jonkinlaisen ideaalisen kommunikaatioyhteisön väitteidensä 'ideaalisena kontrolli-instanssina'. "Kaikessa kommunikaatiossa on Apelin mukaan ideaalisen kommunikaatioyhteisön idea, joka - ylipäätään argumentoiden - asettuu ideaalisena kontrolli-instanssina. Se ei eksistoi vain implisiittisen edellytyksen muodossa, siis ideana, vaan samanaikaisesti myös faktisen kommunikaation todellisena momenttina" (Mollenhauer 1972, 63). Ideaalinen kommunikaatioyhteisö viittaa siihen, että puhujat olettavat kommunikaation olevan avoin ja että periaatteessa paras argumentti voittaa. Muutenhan ei kannattaisi osallistua kommunikaatioon. Mollenhauer puollustaa reflektion ja itsereflektion mahdollisuutta juuri tähän Apelin ja Habermasin transsendentaalipragmatiikkaan nojautuen.

Toiseksi, jos tämä tiukasti määritelty diskurssi voidaan hyväksyä mahdolliseksi joissain olosuhteissa, niin opetustilanteessa se ei voi onnistua juuri opettajan ja oppilaan kommunikaation epäsymmetrian takia. Tischnerin mielestä kasvatustavoitteet - esimerkiksi täysi-ikäisyys - eivät voi olla itse opetustilanteessa diskurssiin nostettavissa ja erityisesti oppilailla ei ole mahdollisuutta osallistua niiden kriittiseen arviointiin (Tischner 1985, 162). Mollenhauer on syvästi tietoinen tästä "pedagogisesta paradoksista", mutta hän pitää tiukasti kiinni kannastaan: "Diskurssi voidaan ajatella tapahtumaksi, joka toteutuu ainoastaan aikuisten kesken siis kasvatuksen kentän ulkopuolella tai sen reuna-alueilla. Tämä olisi kuitenkin epäjohdonmukaista, sillä ei ole varmaankaan mielekästä otaksua, että kyky osallistua tähän diskurssiin ilmenisi kasvatettavalle äkillisesti kasvatustilanteen lopussa; mielekkäämpää on lähteä siitä, että tämä kyky muotoutuu juuri osallistumisesta pedagogiseen kenttään. Se merkitsee: 'praktinen diskurssi' (Derbolavilla 'sivistyskeskustelu'; Buberilla 'dialoginen suhde') on itse kasvatustilanteen reaalinen momentti" (Mollenhauer 1972, 53; suomennos Siljander 1988, 170).

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

olisi sellaista, täytyy opettajan ja oppilaan osallistua diskurssiin molemminpuolisesti, ja itse opetustoiminnan arvojen ja päämäärien täytyy olla samassa diskurssissa jatkuvan reflektion alaisina. Nämä ovat kovia vaatimuksia pedagogiselle kommunikaatiolle, mutta ne eivät ole ennenkuulumattomia. Myös John Dewey kirjassaan Democracy and Education tapaili samoja kunnianhimoisia ideaaleja (Dewey 1966).

3.3. Youngin kriittinen teoria opetuksesta

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

Traditionaaliseen tietoteoriaan nojautuva traditionaalinen pedagogiikka, edusti se sitten poliittiselta sävyltään uskonservatismia tai vanhaa vasemmistoa, perustuu autoritativiseen kasvatukseen, jossa aina oikeassa oleva opettaja siirtää tieteellisesti oikeaksi todistettuja väittämiä oppilaiden päähän. Oppilaat ovat passiivisen vastaanottajan roolissa. Heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa jo hyväksytyyn opetussuunnitelman opetusisältöihin tai opetusmenetelmiin eikä asettaa jälkeinpäin kyseenalaiseksi opetettavaa ainesta. Traditionaalinen pedagogiikka ei anna tilaa todelliselle kritiikille, “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 kritiikkiin ainosataan silloin, kun he hallitsevat tietovaraston (knowledge storehouse). Muussa tapauksessa he voivat vain toistaa (parrot) kritiikkiä 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 kieltää kaikenlaisen kulttuurien välisen arvioinnin (sama).

Hahmottaessaan ei-indoktrinatiivista kriittistä opettamista ja oppimista, Young kehittää ideaalisen pedagogisen puhetilanteen käsitteen. Se perustuu Habermasin teoriaan ideaalisesta puhetilanteesta (ISS). Ideaalinen puhetilanne lyhyesti sanottuna tarkoittaa sellaista keskustelua, jossa mitkään tekijät¹ eivät häiritse puheen alkuperäisten lokutiivisten ja illokutiivisten tavoitteiden toteutumista. Habermas Apelin tavoin oletti, että jokainen aktuaalinen puhetilanne viittaa tähän ideaaliseen puhetilanteeseen. Youngin tulkinnan mukaan “ISS:n ideana on kriittisesti rekonstruoida arkipuhe-kommunikaation olettamukset. On argumentoitu, että nämä olettamukset ovat puhe-kommunikaation perustana ja ne ovat universaaleja... kun puhumme, me normaalisti toimimme niin kuin tietyt olosuhteet vallitsisivat, vaikka tosiasiasa näin ei olekaan. Nämä tekemämme olettamukset ovat kontra-faktuaalisia, mutta meidän täytyy tehdä ne, jos puhe-kommunikaatio otetaan normaalina, arkipäiväisenä interaktiona, ja ilman näitä ehtoja vallitsisi vain kaaos” (75). Näihin jokaisen puhujan tekemiin “kontra-faktuaalisiin olettamuksiin” kuuluvat kieliopillinen ymmärrettävyys, totuus, vilpittömyys ja oikeudellisuus².

Ideaalisen pedagogisen puhetilanteen käsitettä varten Young määrittelee perlokutiivisen puheaktin seuraavasti: “Perlokutiivinen toiminta kuuluu erityiseen strategisen interaktion luokkaan - siinä illokuutiot värvätään välineiksi päämääriin, joihin ei kuulu yhteisymmärryksen saavuttaminen ja toimintasuunnitelmien vapaa koordinointi pätevyysväitteiden valossa” (106). Young korostaa, että perlokuutioiden samastaminen imperatiivisiin lauseisiin on virheellinen, koska imperatiiviset lauseet muodostavat vain yhden luokan perlokuutioista. Tämä imperatiivisten perlokuutioiden luokka voidaan puolestaan jakaa

¹ Keskustelua ideaalitalanteessa ei häiritse ideologiat, vilpillisyys, ajan tai tiedon puute, ymmärtämisvaikeudet, ennakkoluulot ynnä muut.

² Näistä seikoista totuus ja oikeudellisuus ovat konteksti sidonnaisia, ajasta, paikasta ja vaiktushistoriasta riippuvaisia asioita, joten miten niiden voidaan olettaa sijaitsevan ideaalisen puhetilanteen lingvistis-transsendentaalisessa sfäärissä. Ideaalisen puhetilanteen 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 sanktioihin, joita vallan kahvassa oleva henkilö voi kontrolloida.

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

Ideaalisen pedagogisen tilanteen käsitteellä, Young luo oman indoktrinatiivisen opetuksen kriteerinsä. “Jos ideaalinen pedagoginen puhetilanne (IPSS) on sellainen, missä oppilas on kykeneväinen rationaalisesti arvioimaan näkemyksiä tai ainakin päätyy pitämään niistä kiinni sellaisella tavalla, joka on avoin rationaaliselle arvioinnille”, silloin vain sellaiset puheaktit, jotka ovat illokutiivisia eikä perlokutiivisia (merkityksessä 2 ja 3) voidaan karakterisoida sellaisena toimintana, jota me haluaisimme kutsua ’kasvatukselliseksi’ enemmän kuin ’indoktrinatiiviseksi” (107). Koska ero illokutiivisen ja perlokutiivisen aktin välillä on intentiossa, voidaan Youngin indoktrinaation kriteeriä pitää intentiokriteerin kommunikatiivisena versiona. Youngin mukaan ei kuitenkaan ole mahdollista empiirisen pragmatiikan tasolla osoittaa, mitkä opettajan yksittäiset puheaktit ovat illokutiivisia ja mitkä perlokutiivisia, vaan perlokutiiviset intentiot näyttäytyvät interaktion 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 viitekehyksensä puitteissa tulisivat pitämään niitä pätevinä. "Lopulta, perlokutiivinen pedagogiikka huolimatta kuinka hyvää tarkoittavuudestaan, on itsensä kumoavaa - sen sisällölliset päämäärät 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 ei-reflektiivistä oppimista, joka Habermasin sanoin "tapahtuu toimintakontekstissa, jossa implisiittisesti asetetut teoreettiset ja praktiset pätevyys väitteet naiviisti otetaan itsestään varmana ja hyväksytään tai hylätään ilman diskursiivista harkintaa" (Habermas Young 1989, 109 mukaan).

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

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 illokuutiivisten aktien avulla vaikuttamaan oppilaaseen ja tämän vaikutuksen tehokkuutta voidaan arvioida samalla tavoin kuin välineellisessä toiminnassa. Indoktrinaatio-kriteerisään Young kyllä tarkentaa, että sellaiset opettajan puheaktit edustavat indoktrinaatiota, jotka ovat perlokutiivisia mielessä 2 ja 3. Young ei kuitenkaan tarkenna, mitä ovat ne

opettajan legitiimit perlokutiiviset puheaktit, jotka eivät edusta indoktrinaatiota. Minusta parempi tapa hyödyntää Habermasia indoktrinaatioteoriassa on ottaa lähtökohdaksi argumentaation yleiset ehdot, jotka eroavat ideaalisen puhetilanteen määreistä. Minun hahmottelemassa kommunikatiivisessa indoktrinaation intentio-kriteerissä on kyse opettajan orientoitumisesta strategiseen toimintaan ja sitoutumattomuudesta argumentaation edellytyksiin riippumatta siitä, miten paljon ja minkälaisia perlokutionaarisia puheakteja opettaja performoi. Näin voidaan välttää se kritiikki, minkä esimerkiksi Puolimatka esittää Youngin versioon habermasilaisesta indoktrinaation kriteeristä: “Niinpä indoktrinaatiota ei voida erottaa kasvatuksellisesta opetuksesta muodollisen puhetavan vaan perustavan arvo-orientaation tasolla” (Puolimatka 1995, 153). Kommunikatiivisessa opettamisessa on kyse sellaisesta arvo-orientaatiosta, jossa opettaja sitoutuu kommunikatiiviseen toimintaan sekä argumentaation yleisiin ehtoihin ja toimii näistä seuraavien praktisessa diskurssissa puolustettavissa olevien maksiimien mukaan niin hyvin kuin kykenee.

Tämä korjattukaan habermasilainen intentio-kriteeri ei yksin riitä pätevään indoktrinaatioteoriaan. 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 läpikäytyään tunnustaisikaan. Siksi indoktrinaatioteoriassa 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 tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu” (Mezirow 1995a, 8). Uudistava tai emansipatorinen oppiminen puolestaan viittaa niihin oppimisprosesseihin, jotka mahdollistavat merkitysperspektiivien muuttamisen niin, että oppija pystyy luomaan entistä kattavamman, erottelukykyisemmän, avoimemman ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Ne merkitysperspektiivit, jotka pystyvät käsittelemään laajempaa kokemusten kirjoa ja

kykenevät paremmin erottelemaan kokemustyyppit toisistaan, pysyvät avoimina muille perspektiiveille ja kokoavat kokemuksemme hyvin yhteen, ovat kehittyneempiä (31). Mezirowin mielestä uudistava oppiminen on mahdollista ennen kaikkea aikuiskoulutuksessa, koska se on vapaa sosialisatioprosessin välttämättömyyksistä. Sen avulla aikuisoppijat voivat vahvistaa toimintansa ja elämänsä itseohjautuvuutta. Uudistavaa oppimista voi kyllä tapahtua ilman aikuiskoulutusta ja aikuiskouluttajien panosta.

Esimerkkinä merkitysperspektiivien muuttumisesta ja uudistavasta oppimisesta, Mezirow käyttää naisliikkettä. "Aivan muutaman vuoden kuluessa sadattuhannet naiset, joiden henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys ja arvot olivat peräisin ensisijaisesti ennalta määrätystä sosiaalisista normeista ja stereotyyppisten sukupuoliroolien toteuttamisesta, päätyivät kyseenalaistamaan nämä oletukset ja määrittelemään uudelleen koko elämänsä omilla ehdoillaan. Naisliike tarjosi tällaista henkilökohtaista uudelleenarviointia tukevan ilmapiirin tekemällä julkisiksi noiden stereotyyppisten henkilökohtaiselle kehitykselle, autonomialle ja itsemääräämiselle asettamat rajat sekä organisoimalla välittömiä tukiryhmiä ja kehittämällä muutosta edistäviä roolimalleja" (19).

Mezirowin mukaan aikuisuus on aikaa, jolloin koulu- ja opiskeluaikana omaksutut mahdollisesti vääristyneet oletukset otetaan uudelleen arviointiin. Hän erottelee kolmenlaiset merkitysperspektiivien vääristymät, joiden kriittiseen itsereflektioon aikuiskoulutuksessa voidaan antaa eväitä (32-35).

i) Merkistysperspektiivien episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Mezirowin mukaan yksi episteeminen vääristymä tai tässä tapauksessa lähinnä "kehittymätön tietämisen tapa" on uskoa, että jokaisella ongelmalla on se ainoa ja oikea ratkaisunsa, kunhan vain löydetään oikea asiantuntija kertomaan tämä. Tästä kehittyneemmän näkemyksen mukaan kriittisen keskustelun kautta voidaan päästä konsensukseen ratkaisusta ja ymmärretään tämän ratkaisun kontekstuaalisuus ja tilapäisyys. Toinen väärsitymä on reifikaatio, joka Mezirowin mukaan tarkoittaa yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön näkemistä luonnonilmiönomaisena ihmisen vaikutuksen ulottumattomissa olevana seikkana. Mezirowin reifikaation käsite on tulkinta Marxin tavarafetisismien ja Lukacsin reifikaation käsitettä. Lisäksi Merzirow mainitsee omina episteemisinä vääristyminä kuvaukseen perustuvan tiedon käyttämistä normatii-

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 vääristynyttä merkitysperspektiiviä silloin kun "se tukee, vakiinnuttaa tai legitimoii riippuvuutta tuottavia sosiaalisia instituutioita, epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä sekä riiston, poissulkemisen ja hallinan suhteita" (33). Sosiokulttuuriin 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.

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

Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukaillen Mezirow jakaa oppimisen instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Kun ryhdymme ongelmanratkaisuun on kyseessä instrumentaalista oppimista. Ongelmanratkaisussa esiintyy reflektiota silloin kun jälkikäteen tarkastelemme ongelmanratkaisua ohjanneita olettamuksia ja käytettyjen strategioiden tehokkuutta. "Instrumentaalinen oppiminen sisältää oppimisprosessin, jonka tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Tulokset ovat empiirisesti osoitettavissa... Perimmältään on kyse luonnontieteissä vakiintuneeksi

muodostuneesta ongelmanratkaisumenetelmästä, jota me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti aina opetellessamme suorittamaan jotakin" (24). Kommunikatiivinen oppiminen ei ole edellisen kaltaista suorittavaa oppimista, vaan siinä on kyse merkityksien ymmärtämisestä. "Kommunikatiivisessa oppimisessä lähestymistapana on sen sijaan opiskelijan yritys ymmärtää, mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa" (25). Kommunikatiivisessa oppimisessä etsitään sellaisia teemoja ja metaforia, joilla jokin meille outo saadaan sisällytettyä uuteen merkitysperspektiiviin, jossa se on tulkittavissa. Kysymyksessä on Gadamerin horisonttien sulautumisen kaltainen ilmiö.

Mezirowin visiot emansipatorisesta aikuiskoulutuksesta ovat hyvin merkityksellisiä indoktrinaation kriittiselle teorialle, mutta emansipatorisessa aikuiskoulutuksessa itsessään on indoktrinaation vaara hyvin lähellä. Mezirow itsekin tiedostaa tämän. "Kouluttajat ovat ymmärrettävästi huolissaan niistä eettisistä seuraamuksista, joita yrityksillä auttaa oppijoita kyseenalaistamaan ja uudistamaan merkitysperspektiivejään voi olla - erityisesti silloin, kun loogisena johtopäätöksenä on kollektiivinen sosiaalinen toiminta. Tällä kohden indoktrinaation vaara käy ilmeiseksi" (Mezirow 1995b). Opettajien ja kouluttajien tavallinen tapa välttää indoktrinaatiota on ollut neutraalina pysyminen, jossa tietoisesti vältetään vaihtoehtoihin perspektiiveihin sisältyvää konfliktien mahdollisuutta. Sekä Mezirowin että Puolimatkan mukaan tällaisen opettamisen voi puolestaan katsoa olevan myös indoktrinaatiota.

Emansipatorista koulutusta Mezirow puolustaa indoktrinaatio-syytöksiä vastaan sillä, että omien uskomusten taustalla olevien ennako-oletusten kriittisen reflektion edesauttaminen ei tarkoita samaa kuin suotavana pidetyn toiminnan määrääminen. "Koulutus muuttuu indoktrinaatioksi vain silloin, kun kouluttajat yrittävät saada aikaan tietynlaista toimintaa oman tahtonsa jatkeena, tai kun he kenties sokeasti auttavat oppijoita yhtä sokeasti noudattamaan kriittisen tarkastelun ulkopuolelle jätettyjen kulttuurillisten omaksuttujen olettamusten vaatimuksia..." (382). Mezirow luottaa kouluttajien ammattietiikkaan sekä aikuisoppijoiden arvostelukykyyn. "Mutta yksikään itsensä vakavasti ottava kouluttaja ei voi sallia, että hänen omat perspektiivinsä olisivat joko ainoita oppijoille tarjoutuvia tai että hän 'myisi' omia uskomuksiaan tai tietoisesti ruokkisi oppijoiden riippuvuutta

itsestään... mutta aikuisoppija suhtautuu varsin usein aiheellisen epäilevästi auktoriteetteihin ja kykenee erottamaan toisistaan koulutuksen ja indoktrinaation" (383). Mutta vakavasti otettava indoktrinaatioteoria tarvitsee enemmän kuin luottamuksen kouluttajien ammattietiikkaan ja oppijoiden arvostelukykyyn. Väheksymättä kouluttajien että oppijoiden arvostelukykyä, voidaan sanoa he molemmat tarvitsevat indoktrinaatioteoriaa voidakseen suorittaa oman kriittisen reflektionsa ja tarvittaessa rekonstruktionsa tästä moniulotteisesta indoktrinaation ongelmasta.

Muutoin Mezirowin varsin kannatettavassa uudistavan oppimisen visiossa ongelmana on se, että siinä tavoitteena oleva kriittinen itsereflektio määritellään aikaisemmin reflektiomattomasti omaksuttujen olettamusten kyseenalaistamiseksi tai murtamiseksi. Mezirow ei ota huomioon niitä tapauksia, joissa reflektiomattomasti omaksuttu kanta kestää sekä kriittisen itsereflektion että avoimen diskurssin. Mielestäni kriittinen itsereflektio ei ole ensisijaisesti kyseenalaistava, vaan siinä tutkitaan niitä tekijöitä ja tapahtumia, jotka ovat johtaneet tämän käsityksen omaksumiseen ja sitten ikäänkuin puhtaaltapöydältä arvioidaan näiden käsitysten pätevyyttä. Voi olla, että entiset käsitykset havaitaan päteviksi ja ne täyttävät Mezirowin "kehittynein merkitysperspektiivien kriteerit", mutta siitä huolimatta niiden kriittinen itsereflektio on tarpeen. Kriittinen itsereflektio on arvosinänsä eikä vain päämäärä tavalla tai toisella kehittyneemmiksi katsottuihin merkitysperspektiiveihin. Ennen kaikkea myös sellaiset ennako-olettamukset, joita yleisesti pidetään pätevinä tai kehittyneinä (kouluttaja pitää, merkitykselliset toiset pitävät ja niin edelleen) tarvitsevat kriittistä itsereflektiota.

Voidaan tietenkin kysyä, onko kriittinen itsereflektio mahdollista tai edes suotavaa tiettyjen asioiden suhteen. Esimerkiksi ne olettamukset, jotka liittyvät Charles Taylorin määrittelemiін vahvoihin arvostuksiin, ovat tiukasti kiinnittyneet yksilöiden itseyyteen ja identiteettiin. "Nämä vahvat arvostukset ovat yksilöiden toisen-asteen haluja, arvostuksia, hyvää koskevia käsityksiä. Ne liittyvät kysymyksiin velvollisuuksista toisia kohtaan; hyvästä tai mielekkästä elämästä; sekä asenteellisesta kunnioituksesta, jota yksilöt toisissaan herättävät" (Laitinen 1997). Kun näihin asioihin kodistetaan kriittistä itsereflektiota, 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 postmodernia hajoamista. Kriittinen itsereflektio ei aina tarkoita siirtymää uusiin olettamuksiin, ja silloin kun se sitä tarkoittaa, se luo uuden - tai fuusioituu toisen horisontin kanssa luoden kolmannen - merkityksiä antavan horisontin.

4. INDOKTRINAATION KRIITTISEN TEORIAN SUUNTAVIIVAT

Englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa on laajasti pohdittu indoktrinaation ongelmaa, mutta siinä ei ole pystytty tyydyttävästi määrittelemään indoktrinatiivisen opetuksen kriteereitä. Suurin syy tähän on pitäytyminen rajoittuneissa rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteissä. Myös saksalaisessa kriittisessä kasvatustieteessä on tutkittu samantapaista ongelmaa opetuksen ideologisuuden ongelmana. Tarkasteltaessa opetustilannetta ideologiakritiikin näkökulmasta törmätään samantapaisiin ongelmiin kuin pragmatistisessa ja analyttisessä indoktrinaatio-keskustelussa: mitkä opetusisällöt ovat ideologisia, "miltä emansipoitunut ihminen näyttää" (ts. minkälainen on rationaalinen ei-indoktrinoitu persoona), miten määritellä rationaalisuus, miten välttyä itse emansipaation vaatimuksen ideologisoitumiselta (ts. miten olla indoktrinoimatta demokratian ja vapauden ihanteita) ja niin edelleen? Indoktrinaation ja ideologian näkökulmat kasvatustieteellisessä keskustelussa eivät tietenkään ole täysin yhteneviä. Englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa pääsääntöisesti tarkastellaan opettajaa yksilötoimijana irrallaan yhteiskunnallisesta kontekstista. Kasvatustieteen kriittisissä teorioissa yhteiskunnalliset ja poliittiset faktorit ovat niin vahvasti läsnä, että Mollenhauer katsoo asiakseen puolustaa pedagogiikan itsenäisyyttä suhteessa yhteiskuntatieteisiin. Periaatteessa kummatkin näkökulmat voisivat hedelmällisellä tavalla täydentää toisiaan, mutta mielestäni sekään ei vielä riitä ajankohtaisen indoktrinaation käsitteen rekonstruoimiseksi.

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

4.1. Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II

Aiemmin käsittelemässäni englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa on implisiittisesti tai eksplisiittisesti nojattu sellaiseen kognitiiviseen rationaalisuuteen, jossa luonnontiedettä ja luonnontieteissä käytettyä järkeilyä on pidetty esikuvallisena. Tieteenteoriassa

ei kuitenkaan ole mitään konsensusta siitä, miten luonnontieteet toteuttavat tätä esikuvalista rationaalisuutta. Joidenkin tieteenfilosofien mielestä tiede ei ole alkuunkaan rationaalinen yritys tai sen ei pidä sellainen ollakaan. Vaikka tieteenteoriassa pystyttäisiinkin konstruoimaan tyydyttävä teoria luonnontieteen rationaalisuudesta, se ei ole se rationaalisuus-käsitys, joka hyödyttäisi 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.

Se, mitä moderni indoktrinaatioteoria ensisijaisesti tarvitsee, ei ole kognitioon liittyvä rationaalisuus vaan sosiaalista toimintaorientaatiota koskeva rationaalisuus¹. Kuten aiemmin on käynyt ilmi, Habermas jakaa toimintaa koskevan rationaalisuuden kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen ja kommunikatiiviseen rationaalisuuteen. Kun opetus tapahtuu pelkästään kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden imperatiivien mukaan, opiskelijaa pidetään lähinnä opetustavoitteiden, hallinnollisten tavoitteiden ja opettajan pedagogisten manöövereiden kohteena. Itse opetustavoitteet voivat sinänsä olla hyviä ja kannatettavia, mutta jos opiskelijoilla ei ole minkäänlaista mahdollisuutta osallistua niitä koskevaan avoimeen diskurssiin, opiskelijoista tulee vain opetustavoitteiden objekteja. Niin ikään hallinnollisesti opiskelijoiden voidaan katsoa olevan vain objekteja, jos heillä ei ole mahdollisuutta osallistua itseään ja omaa opetuslaitostaan koskevaan päätöksen tekoon. Opetustilanteessa opiskelijat asettuvat objekteiksi, jos opetustilanne koostuu vain opettajan tai luennoitsijan pedagogisista akteista ilman vastavuoroisuuden myöntämistä tai pyrkimystä aitoon dialogiin.

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 hyödyntävä indoktrinaatioteoria kuitenkin tarvitsee kognitioon liittyvää rationaalisuus-käsitystä sen verran, että siinä preferoidaan modernia maailmankuvaa, jossa totuuden, autenttisuuden ja oikeudellisuuden pätevyysvaatimukset ovat erkaantuneet toisistaan.

ristiriidassa diskurssiperiaatteen kanssa silloin kun, kaikki asianosaiset - niin luennoitsija kuin oppilaatkin - voivat hyväksyä opetuksen taustalla olevat periaatteet ja niiden toteuttamistavat. Paras tapa todentaa diskurssiperiaatteen toteutuminen on organisoida edellä mainittuja asioita koskeva avoin diskurssi, jossa mahdolliset, yhteisen intressin monologisen tulkinnan kautta syntyneet vääristymät voidaan oikaista.

Yliopisto koulutusinstituutina toimii sekä kognitiivis-välineellisen että kommunikatiivisen rationaalisuuden mukaan. Kognitiivis-välineellinen rationaalisuus sinänsä ei ole paha asia, kun sitä käytetään oikeissa kohdin ja se alistetaan kommunikatiiviselle rationaalisuudelle. Yliopiston toimintaa ohjataan sekä systeemisillä että elämismaailman tasoilla mekanismeilla. Samoin kuin muissakin julkisissa instituutioissa, systeemiset mekanismit eivät aina täytä kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden vaatimuksia eikä kommunikaatio yliopistollisen elämismaailman tasolla aina täytä kommunikatiivisen rationaalisuuden vähimmäisvaatimuksia. Habermasin teesiä elämismaailman kolonialisoutumisesta ei voida kuitenkaan soveltaa yliopiston sisälle, koska yliopisto itsessään on julkinen systeemisillä mekanismeilla asetettu laitos. Sen sijaan yliopiston ulkopuoliset systeemiset mekanismit ja strategiset pyrkimykset voivat häiritä yliopiston sisäisiä systeemisiä ja kommunikatiivisia mekanismeja. Indoktrinaatioteorian kannalta nämä ulkoiset vaateet ovat merkityksellisiä ainoastaan silloin, kun ne asettavat paineita muuttaa opetussisältöjä sellaiseen suuntaan, joka ei ole avoimessa diskurssissa perusteltavissa.

4.2. Yliopisto ja elämismaailman uusintaminen

Muiden koulutusinstituutioiden tavoin yliopisto tekee oman osuutensa elämismaailman uusintamisessa. Kuten sanottu yliopiston uusintamisveloitteet ovat pienemmät kuin peruskoulutuksesta vastaavien instituutioiden, koska yliopiston ei tarvitse huolehtia uuden sukupolven varsinaisesta sosialisatiosta. Yliopisto ammatillisten valmiuksien antajana - professionaaliossa 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-

taan indoktrinoimaan yksilöihin¹, yliopistossa opetus voi tapahtua täysin diskurssiperiaatteen hengessä. Yliopistossa opiskelevat yksilöt ovat aikuisia ihmisiä - nuoria aikuisia, jos niin halutaan sanoa - eikä opetuksessa siksi ole mitään perusteltua syytä opetuksessa poiketa diskurssiperiaatteesta.

Voidaan ajatella, että yliopisto suorittaa professionaalisen koulutuksen lisäksi toista uusintamistehtävää. Yliopisto uusintaa myös oman elämismaailmansa eli akateemisen yhteisönsä. Seuraten Habermasin mallia elämismaailman komponenttien uusintamisesta voidaan sanoa, että yliopistolla on tarve uusintaa omat kulttuuriset merkitysskeemansa, omat legitimiin järjestetyt intersubjektive suhteensa sekä akateeminen kommunikatiivinen kompetenssi (ts. akateeminen maturiteetti). Tämä prosessi toteutuu lähinnä yliopistollisena piilo-opetussuunnitelmana, joka sinänsä ei ole moraalisesti tuomittavaa. Tämä piilo-opetussuunnitelma on indoktrinaatioteorian kannalta relevantti, vain niiltä osin, kuin opetuksessa rivien välissä siirretään arvoja ja merkityksiä, jotka eivät ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa.

Jacques Derrida kirjoittaa yliopiston kahdesta tehtävästä: "(1) Onko yliopiston olennainen tehtävä tuottaa ammattillisia pätevyksiä, jotka saattavat joskus olla yliopistoon nähden ulkoisia? (2) Onko yliopiston tehtävä varmistaa sen itsensä sisällä ammatillisten pätevyksien uusintaminen valmistelemalla professoreita pedagogisesti ja tutkimuksellisesti siten, että he oppivat kunnioittamaan määrättyä koodia?" (Derrida 1990, 232). Indoktrinaatioteorian näkökulmasta voin sanoa, että yliopistolla ei ole mitään syytä lopettaa tai rajoittaa tätä uusintamistehtävää. Tämän tehtävän suorittamisesta on sekä myönteisiä (esimerkiksi yliopistollisen elämismaailman pluralisoituminen modernin mukaisesti) että kielteisiä (esimerkiksi oppialojen ulkopäin ohjautunut jakautuminen professioiden mukaan) seurauksia yliopistolle. Indoktrinaatioteorian kohdealueeseen ei varsinaisesti kuulu näiden seurausten arviointi, vaan se miten professionaalista koulutusta toteutetaan yliopistossa. Indoktrinoiva professionaalinen koulutus voi sen sijaan lisätä professionalisoitumisen yhteiskunnalle aiheuttamia kielteisiä seurauksia. Käsittelen tätä

¹ Tai että sosialisatio ja elämänmuodon sisäistäminen ovat asioita, joita ei voida tarkastella indoktrinaatiokritiikin näkökulmasta.

kysymystä kappaleessa kuusi. Tämä yliopiston oma uusintamistehtävä altistuu indoktrinaatiokritiikille, jos siinä arveluttavilla menetelmillä siirretään sellaisia arvostuksia ja toimintavalmiuksia, jotka eivät ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa. Sivuan 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 metodikriteeri¹

Kommunikatiivisessa indoktrinaation intentio-kriteerin määrittelyssä lähdetään opetustilanteen toimintaorientaation arvioimisesta. Kilpatrickin tavoin olen sitä mieltä, että ei-indoktrinoivassa opetuksessa on kysymys persoonien kunnioittamisesta eli Kantin kategorisen imperatiivin mukaisesta suhtautumisesta toiseen ihmiseen päämääränä sinänsä. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas määrittelee kommunikatiivisen toiminnan juuri sellaisena kielellisenä interaktion, jossa muita ihmisiä pidetään aitoina persoonallisuuksina ja jossa päämäärät ja tavoitteet valitaan tasa-veroisessa ja vapaassa keskustelussa. Vastakohtaksi Habermas asettaa strategisen toiminnan, jossa toisia ihmisiä kohdellaan luonnonobjektien tavoin pelkkinä välineinä. *Jos opetustilanteessa opettaja tai luennoitsija on orientoitunut strategiseen opettamiseen (ts. hänen intentioinaan on strateginen toiminta), on opetus selvästi indoktrinaatiota.* Tällöin opettaja tai luennoitsija pyrkii iskostamaan opetussisällön opiskelijoiden tajunnan sisällöksi pitäen heitä lähinnä *opetuksen passiivisina objekteina* eikä *aktiivisina oppimisprosessin kanssasubjekteina*. Tämä kommunikatiivinen intentio-kriteerin idea on lähellä Youngin

¹ Tämän kappaleen persuideat on julkaistu internetissä yhteisartikkelissa Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa (Huttunen & Muona 1995).

versiota intentio-kriteeristä, mutta painopiste on koko toimintaorientaatioissa (strateginen toiminta) eikä pelkästään kielenkäytössä (perlokutiiviset puheaktit merkityksessä 2 ja 3) (Young 1989, 107).

Strategisen opettamisen vastakohtaksi 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 hahmottamaani kommunikatiivisen opettamisen käsitettä. "Opettämisen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena tarkoittaa, että pedagogista toimintaa ei käsitetä yksisuuntaisena merkityksen siirto-prosessina; opetuksen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena sisältää sen, että pedagoginen toiminta ajatellaan yhteis-konstruktiivisena 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 strategisia intentioita, vaan hän olisi vilpittömästi orientoitunut opetustilanteessa kommunikatiiviseen toimintaan ja pyrkisikin suhtautumaan oppilaisiin kommunikatiivisesti kompetentteina persoonina.

4.3.2. Reflektiivisyyden sisältö- ja seuraus-kriteerit

Reflektiivisen sisältö-kriteerin lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys tiedosta (mm. Berger & Luckmann 1994 ja Young 1992). Opettaminen ei enää nykyaikana voi perustua sellaiseen tieto-käsitykseen, että on olemassa joukko objektiivisiä tosiasioita, joita sitten talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Konstruktivistisen näkökulman mukaan "tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa... tieto ei niinkään jäljennä olemassaolevaa todellisuutta kuin konstruoi, rakentaa sitä..." (Aittola & Raiskila 1994, 226-7). Kun tiedon yhteiskunnallinen ja konstruktivistinen luonne

tunnistetaan, kohdistuu opetussisältöihin suuret vaatimukset. Opetussisältöjen tulee antaa oppilaille mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta.

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

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

Reflektiivinen seuraus-kriteeri liittyy niin ikään ihanteeseen kriittisestä reflektiosta. Sen lisäksi reflektiiviseen seuraus-kriteeriin kuuluu teoria modernista identiteetistä (Berger, Berger & Kellner 1973, 73-4). Reflektiivisen seuraus-kriteerin mukaan koulutuksen tai sivistysprosessin tulee edesauttaa sellaisen persoonallisuuden kehittymistä, johon kuuluu reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Modernin

yhteiskunnan luonteeseen kuuluu 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 elämämaailmat ovat pluralisoituneet ja erityneet. Enää uusi sukupolvi ei sosiaalistu samojen merkityksellisten kokemusten muokkaamana yhtenäiseksi, vaan ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvinkin erilaisten kokemusmaailmojen muokkaamana.

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

5. ASIANTUNTIJAKOULUTUS JA INDOKTRINAATIO-KRITIIKKI

5.1. Modernisaatio professionalisoitumisena ja spesialisoituminen indoktrinaationa

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

Durkheimin mukaan mekaanisen solidaarisuuden piti korvautua suvaitsevammalla arvopohjalla eli orgaanisella solidaarisuudella. Durkheim itsekin tiedosti, että merkkejä orgaanisen solidaarisuuden nousemisesta ei ollut paljon nähtävissä. Itse asiassa nähtävissä oli vain mekaanisen solidaarisuuden kuihtuminen ja yhteisen arvopohjan hiipuminen. Tämän Durkheim selitti sillä, että abnormaalit ja patologiset työnjaonmuodot ikään kuin estävät modernille luonteenomaisen orgaanisen solidaarisuuden tapahtumisen. Durkheim panosti professionaaliin korporaatioihin uuden orgaanisen arvopohjan luojina ja yhteiskunnallisen konsensuksen lähteenä. "Korporaatiot ja professiot olivat Durkheimille voimia, jotka kykenisivät voittamaan liike-elämän levittämän 'rehottavan individualismin'" (Konttinen 1989, 15). Professionaaliset organisaatiot ovat konsensuksen edellytys teollisessa yhteiskunnassa, josta puuttuu traditionaalisen yhteiskunnan vakaus ja jonka moraalisisista disiplineista on helppo paeta (Durkheim Johnson 1986, 12 mukaan).

Durkheim ei itse sen enempää kehittänyt profession ja professionalisoitumisen käsitteitä. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen alkoi varsinainen professioiden teoretisointi, jossa durkheimilaisessa hengessä korostettiin naiivisti professioiden funktionaalista merkitystä ja integroivaa vaikutusta yhteiskunnassa (Johnson 1986, 12). Tämän suunnan varhaisimmat edustajat Carr-Saunders ja Wilson pitivät väistämättömänä myös teollisuuden ja liike-elämän professionalisoitumista. Heidän mukaansa tämä johtaa siihen, että voitontavoittelun intressi tulee heikkenemään yksityisessä taloudessa ja tilalle tulee professionaalinen ylpeys (Konttinen 1989, 19 mukaan). Myös Talcott Parsons suhtautui toiveikkaasti liike-elämän professionalisoitumiseen, joka heikentää kapitalismille ominaista taloudellis-

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

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

Yhteiskunnan professionalisoituminen ja uusien asiantuntijuuksien syntyminen on siis toisaalta pluralisoinut ja eriyttänyt ihmisiä sekä näin sinältään edesauttanut modernin identiteetin kehittymistä ja demokratian edellytysten syntymistä. Toisaalta professionaalista yhteiskuntaa on kritisoitu demokratian ja vapauden vähentymisestä. Kovasananaisen Ivan Illichin mukaan uudet professiot ovat saaneet valta-aseman meidän pyrkimyksiimme ja käyttäytymisiimme nähden: "Sukupolvien ajan on pappeja, lakimiehiä, lääkäreitä ja jopa sotilasammattajeja samoin kuin nykyään uusia professioita koulutuksen, sosiaalipalveluiden, arkkitehtuurin, yritysten johtamisen alueilla jne. arvostettu epäitsekästä omistautumisesta yhteiskunnan heikompiosaisten ja vähemmän tietävien jäsenten auttamiseksi siten mahdollistaen näille turvallisemmän ja tyydyttävämmän elämän. On kuitenkin aika asettaa kysymys jakavatko professiot todellisuudessa palveluitaan näin altruistisesti ja rikastuttavatko heidän palvelunsa todellisuudessa meitä vai joudummeko itse niiden kautta alistetuiksi... professiot ovat tiukasti organisoitumalla saavuttaneet valta-aseman sosiaalisiin pyrkimyksiimme ja käyttäytymiseemme nähden... meistä on tullut passiivista asiakaskuntaa: riippuvaisia,

mairiteltuja, alistettuja, taloudellisesti riistettyjä ja fyysisesti sekä henkisesti vaurioitettuja juuri niiden ihmisten toimesta joiden *raison d'être* on auttaminen" (Illich; suomennos Konttinen 1989, 76). Konttisen mielestä Illich menee liian pitkälle toiseen ääripäähän hävittäessään mahdollisuudenkin aitoon professionaalisuuteen, emansipatoriseen ja kansalaisten eduista lähtevään praktiikkaan (Konttinen 1989, 79).

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

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

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 kuuluvan tekniikan hallinnan, tekniikan taustalla olevan teorian hallinnan, moraaliset arvot, kyvyn olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja professionaalisen

asenteen, johon kuuluu emotionaalinen sitoutuminen professionalismiin ja halu performoida professionaalisuutta (Jarvis 1983, 34-5). Kompetentti asiantuntija pystyy itsenäisesti harjoittamaan professiotaan ja ratkomaan siihen liittyviä sekä teknisiä että moraalaisia ongelmatilanteita.

Jarvis on sitä mieltä, että indoktrinaatiota voi esiintyä professionaaliossa koulutuksessa, mutta se ei ole sen tarkoitus. Professionaaliset taidot ja asenteet omaavia asiantuntijoita on mahdollista kouluttaa ilman indoktrinaatiotakin, ja tämän pitää Jarvisin mielestä olla professionaaliossa koulutuksen päätavoite. Mielestäni modernissa yhteiskunnassa tarvitaan itsenäisesti ja kriittisesti ajattelevia pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuksia eikä tällaisten persoonallisuksien syntyä voida edistää indoktrinaatioon perustavalla opetuksella. Indoktrinoivilla menetelmillä ja tarkoituksella ei voida saavuttaa täysi-ikäistä itsenäisesti ajattelevaa ja toimivaa asiantuntijaa (professionaaliossa maturiteetti). Juuri yksi indoktrinaation määritelmä on se, että se on oppilaan tarkoituksellista alakäisenä pitämistä (esimerkiksi Hare 1964, 64).

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

Kommunikatiiviossa opettamisessa ja oppimisessa ei ainoastaan opettajan ja oppilaan välinen suhde ole keskusteleva (dialoginen), vaan myös tulevan asiantuntijan suhde tieteenalaan on keskusteleva. Asiantuntijakoulutuksen päämääränä tulee olla henkilö, joka pystyy ikään kuin keskustelemaan tieteenalan perinteen (ts. avautumaan Minä-Sinä -

suhteeseen perinteen kanssa) sekä uusimpien trendien kanssa. Tiedollisesti ja teoreettisesti täysi-ikäinen asiantuntija pystyy itsenäisesti arvioimaan eri teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia (ts. ymmärtää tradition merkityskokonaisuuden reflektiivisesti) sekä osallistumaan tieteenalan sisällä käytävään kansainväliseen 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. Tieteenalan perusopinkappaleet pitää omaksua identiteettiinsä, eikä niitä saa epäillä, ellei halua tulla suljetuksi asiantuntija-kastista Foucault'n kuvaamalla diskurssista sulkemisen menetelmillä. Tällaiset opetussisällöt ja opetusasenteet eivät edistä kriittisen, itseohjautuvan, suhteellisen avoimen ja reflektiivisen asiantuntija-identiteetin kehittymistä.

Refleksiivisen sisältö- ja seuraus-kriteerin perspektiivistä voidaan myös asettaa kysymys, siirretäänkö tai siirtyykö asiantuntijakoulutuksessa sellaisia arvoja, jotka eivät ole puolustettavissa avoimessa diskurssissa. Eräs problemaattinen normatiivinen seikka voisi olla professionaalisen pätevyyden ymmärtäminen pelkästään teknisen rationaalisuuden mallin mukaan. Donald Schön määrittelee teknisen rationaalisuuden seuraavasti: "Teknisen rationaalisuuden mallin mukaan... professionaalinen aktiviteetti koostuu instrumentaalisista ongelman ratkaisuksista, jotka tehdään soveltamalla tiukasti tieteellisiä teorioita ja tekniikoita" (Schön 1982, 21). Tekninen osaaminen ja soveltaminen ovat olennainen osa monissa professioissa, mutta asiantuntijat joutuvat myös sellaisiin ongelmatilanteisiin, joissa tarvitaan muutakin kuin teknistä rationaalisuutta tai joissa pelkän teknisen rationaalisuuden seuraaminen voi johtaa kauhistuttaviin seurauksiin (Auschwitz, Hiroshima, kehitysmaiden taloudellinen hyödyntäminen ym.). Jos asiantuntijat pyrkivät palauttamaan kaikki ongelmat pelkästään teknisiksi ongelmiksi, voidaan Robert K. Mertonin tavoin todeta asiantuntijoiden tulleen indoktrinoiduksi rajoitettuun eettiseen vastuuntuntoon.

6. OPETUKSEN JA OPPIMISEN DIALOGISUUS¹

Kommunikatiivinen metodi- ja intentio-kriteeri sekä reflektiivisyyden 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 rohkaisemaan vastavuoroiseen ja tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä uuden löytäminen ja uuden ymmärtäminen. Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleenahmottamista, yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Dialogiopetuksen päämääränä ei aina tarvitse olla konsensus; dialogiin osallistujat voivat päätyä eri johtopäätöksiin, mutta itse prosessi voi olla tästä huolimatta hyvin kehittävä.

Opetuksen periaatteena dialogi on hyvin vaativa, mutta se yksi tehokkaimmista indoktrinaation vastamyrkyistä. Dialogisuuden käsite sekä dialogiopetuksen idea ovat nykyään vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Keskustelu dialogista opetuksen periaatteena alkoi 50-luvulla Saksassa lähinnä Martin Buberin dialogifilosofian innoittamana. Kirjallisuudentutkija ja kielitieteilijä Mihail Bahtin ja hermeneutikko Gadamer ovat antaneet paljon vaikutteita nykyiseen dialogiopetusta koskevaan keskusteluun.

On väitetty, että dialogifilosofia edustaa ratkaisevaa käännettä koko länsimaisessa filosofisessa ajattelussa. Puhutaan siirtymisestä transsendentaalisesta ja monologisesta filosofiasta kohti tämänpuoleista ja elämänläheisempää dialogista filosofiaa ja dialogista filosofointia (esimerkiksi Israel 1992, 74). Näihin ylisanoihin kannattaa suhtautua varauksellisesti, sillä monen muunkin filosofisen paradigman on väitetty olevan yhtä mullistava. Kasvatusfilosofian kohdalla dialogin idea on todella jotain radikaalia ja merkittävää.

¹ Tämä kappale perustuu artikkeliin Dialogiopetuksen filosofia (Huttunen 1995), joka on julkaistu myös Gadamer-osuudella täydennettynä nimellä Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta (Huttunen 1996).

Dialogiopetus-termiä käytetään nykyisin runsaasti ja huolettomasti. Sillä tarkoitetaan yksinkertaisesti dialogin tai keskustelun hyväksikäyttöä opetustilanteessa viittaamatta dialogifilosofiaan tai dialogiin opetuksen periaatteena. Jos dialogiopetus ymmärretään vain pedagogisena kikkana, voi dialogisuus madaltua siihen, mistä Bahtin käyttää halventavaa nimitystä “pedagoginen dialogi” (Bahtin 1991, 123). Kysymyksessä ei ole alkuunkaan dialogi vaan monologinen suhde tietävän ja totuuden tuntevan opettajan sekä erehtyväisen ja tietämättömän oppilaan välillä, jossa (näennäinen) dialogi on vain eräs “pedagoginen” menetelmä.

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 -dialogiikka

Buberin esitti dialogifilosofiansa perusteet kirjassaan 'Minä ja Sinä' (Buber 1993). Buberin mukaan on olemassa kaksi perussanaparia: ensimmäinen perussanapari on Minä-Sinä ja toinen Minä-Se. Minä jakautuu kahdeksi näiden perussanojen mukaisesti. "... perussanan Minä-Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä-Se Minä" (Buber 1993, 25). Minä ja Sinä ovat asioita, jotka ovat olemassa vain Minä-Sinä -suhteessa. Samoin Minä ja Se ovat olemassa vain Minä-Se -suhteessa.

Minä-Se -suhteessa Se asettuu Minän kohteeksi, esimerkiksi havaitsemisen tai hyväksi käytön kohteeksi. Tällaisena kohteena voivat olla niin esineet, eläimet kuin toiset ihmisetkin. "Perussanan Minä-Se Minä ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä ja tulee itsestään tietoiseksi (kokemisen ja käyttäytymisen) subjektina" (89). Minä-Se -suhteen Minä on juuri se kartesiolainen ego, joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti. Minä-Se -suhde viittaa siis perinteisen filosofian monologiseen subjekti-objekti -suhteeseen (Laine 1993, 126). Minä-Sinä -suhde ja tämän suhteen Minä ovat aivan jotain muuta. "Kun joku sanoo Sinä, hänellä ei ole mitään objektina....Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään. Mutta hän on

yhteydessä" (Buber 1993, 26-7). Minä-Se suhteessa Minä saa maailmasta kokemuksia. Maailma konstioituu Minälle objekteina. Minä-Sinä suhteessa Minä saa yhteyden maailmaan. Minä-Sinä -suhteessa toinen ei asetu objektina ja toinen subjektina, vaan siinä kaksi erillistä persoonaa kohtaa toisensa. Ihmisten on mahdollista kohdata toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa Minä-Sinä -suhteessa. "Dialogisuus on ihmisten välinen mahdollisuus, jonka toteuttamista rajoittavat Se-suhteet" (Laine 1993, 127). Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten "toiseuden". Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa.

Buberin kritiikki länsimaista filosofiaa kohtaan on siinä, että hän ei ota lähtökohdaksi mitään metafysisistä subjektia (esim. tietoteoreettinen ego kartesiolaisessa tai kantilaisessa mielessä, Hegelin absoluuttinen idea ym.) vaan Minän ja Sinän välisen sfäärin, joka syntyy Minän ja Sinän kohtaamisessa. Näin itse ihminen ei sijaitsekaan erillisissä Minuissa ja Sinuissa tai niiden kokonaisuudessa, vaan Minä-Sinä -suhteessa, Minän ja Sinän välissä. Se Minä ja itseys, joka suhtautuu maailmaan sekä monologisesti että dialogisesti, ei asusta eristyneessä yksilössä eikä yhteiskunnallisessa tai kollektiivisessä tajunnassa, vaan se eksistoi välissä. Ihmisten itseydet syntyvät, elävät ja voivat hyvin tässä välissä-sfäärissä, niin kauan kuin Minät ja Sinät kohtaavat ja käyvät dialogia.

6.2. Romaanin dialogisuus Bahtinilla

Bahtinin dialogifilosofia löytyy miltei kokonaisuudessaan hänen kirjastaan 'Dostojevskin poetiikka' (Bahtin 1993). Se onko Dostojevski sellainen nero maailmankirjallisuudessa kuin Bahtin väittää, on sivuseikka. Dostojevski-tutkimuksellaan Bahtin sen sijaan itse osoittaa olevansa dialogifilosofian virtuoosi.

Bahtinin mukaan "itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten aito polyfonia on Dostojevskin romaanien perusominaisuus" (Bahtin 1991, 20). Dostojevski loi polyfonisen romaanin, jossa tasa-arvoiset tietoisuudet ja heidän erilaiset maailmansa kohtaavat. Bahtin väittää, että Dostojevski rikkoo vakiintuneen monologisen romaanin muodon. Dostojevski ei romaaneissaan esitä

(joko päähenkilöidensä suulla tai heidän sattumuksillaan) omaa monologista maailmanse-
litystään 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 romaanin kokonaisuus on
konstruoitu suureksi dialogiksi. Ensinnäkin sankarit käyvät dialogia keskenään. Tästä
dialogisuus etenee sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi. Sankarit
käyvät päättymätöntä sisäistä dialogia muokaten jatkuvasti identiteettiään. "Lopulta
dialogi tunkeutuu romaanin jokaiseen sanaan ja tekee siitä kaksiaänisen..." (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 vastakkainasetumisissa.

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

Samoin kuin monologinen taide ja ajattelu ei tavoita ehtymätöntä ihmistä, ei se myöskään
tavoita ideoiden ja ajatusten moniäänistä maailmaa. "Monologisessa maailmassa vallitsee
tertium non datur: ajatus joko hyväksytään tai kielletään, muutoin se ei voi olla täysimer-
kityksinen ajatus" (121). Ideoissa itsessään 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 elementit kuin i) totuuden ja inhimillisen ajattelun dialoginen luonne, ii) synkrisis (erillaisten 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 kättilöksi ja tätä menetelmäänsä lapsenpäästötaidoksi. Esimerkiksi Platonin sokraattisissa dialogeissa Sokrates ei ole vielä muuttunut "opettajaksi" eikä valmiin monologisen totuuden haltijaksi, vaan hän todellakin oli sekä parittaja että kättilö.

ii) Sokraattisten dialogien Sokrates oli anakrisiksen mestari, joka osasi suorastaan pakottaa ihmiset puhumaan, nostamaan diskurssiin ihmisten omat vielä hämärän rajamailakin olevat ideat.

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

6.3. Dialogisuus Gadamerilla

Kun ajatellaan hermeneutikko Hans-Georg Gadamer antia dialogifilosofialle ja dialogioppimiselle, voidaan nostaa esiin ainakin kolme teemaa. Ensinnäkin pelin ja pelatuksi tulemisen käsitteet, toiseksi hermeneuttisen kokemuksen käsite sekä kolmanneksi idea perinteestä Minä-Sinä -suhteen osapuolena.

6.3.1. Pelin ontologia vihjeenä dialogin tapahtumisen hahmottamisessa

Sekä Hans-Georg Gadamer että John Huinziga ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalia inhimillisestä kokemuksesta. Pelin luonteeseen kuuluu, että se ei ole tavallisessa mielessä vakavaa. Siksi me pelaamme pelejä: unohtaaksemme tavanomaisen ja arkipäiväisen vakavuuden. Peli kuitenkin luo oman vakavuutensa. Pelatessa tavanomainen vakavuus ei yksinkertaisesti vain katoa, vaan se erikoisella tavalla väliaikaisesti hyllytetään. "Peli täyttää tarkoituksensa vain jos pelaaja kadottaa itsensä peliin... Pelin olemisen tapa ei salli pelaajan suhtautua peliin, niin kuin se olisi objekti. Pelaaja tietää varsin hyvin mitä peli on ja sen, että mitä hän on tekemässä on 'vain peliä'; mutta hän ei tarkkaan ottaen tiedä, mitä hän 'tietää' tietäessään tämän." (Gadamer 1975, 97-98).

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

Kun dialogia kuvataan pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy yhdessä pelaamiseen ideaan ja pelin 'tapahtumaluonteisuuteen'. Kun dialogi onnistuu, se alkaa tapahtua ja paljastaa itseään. Dialogia niin kuin ei tangoakaan voi tehdä (toisin sanoen pelata, saksan *spiel* tarkoittaa myös tanssia) yksin. Dialogi sisältää oman immanentin logiikkansa, joka pääsee esiin vain yhdessä pelatessa. Keskusteltavan asian suhteen dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin dialogiin osallistuvien keskustelijoiden mielipiteiden summa tai jota ei voi ennen dialogin tapahtumista johtaa siihen osallistuvien ihmisten tajunnoista. "Se mikä tapahtuu omassa totuudessaan on logos, joka ei ole sinun eikä minun ja täten ylittää keskustelijoiden omat mielipiteet jopa niin, että keskustelun vetäjä tietää, että hän ei tiedä." Gadamer jatkaa "...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: "...ensimmäinen 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 aiemmin ole nähneet 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 muuttuu; tietomme muuttuvat ja tietomme kohteet muuttuvat. Tiedämme nyt paremmin, ja tämä tarkoittaa, että itse kohde "ei läpäissyt testiä". Syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (337).

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

Hegel Hengen fenomenologian esipuheessa käsittää kokemuksen edellä kuvatuunlaisena kokemuksena itsestä kokijana. Hegel katsoi välttämättömäksi sen, että tämän itsetietoisien

kokemuksen tulisi johtaa täydelliseen itse-tietoon tai itseymmärrykseen, jossa mikään seikka maailmassa ei enää itseydelle olisi vierasta tai outoa. Näin uusien kokemusten tapahtuminen loppuisi, koska inhimillisenä tietoisuutena ilmenevä henki saavuttaa pisteen, jossa se pääsee eroon illuusiostaan, että maailmassa olisi jotain sille vierasta tai toista¹. Hegelin kokemuksen dialektiikka päättyy kaikkien kokemusten ylittämiseen absoluuttisessa tiedossa ja itseymmärryksessä. Gadamer Heideggeriin nojautuen haluaa erottaa oman hermeneuttisen kokemuksen käsitteensä tästä Hegelin kokemuksen dialektiikasta, joka tietystä vaiheesta lopettaa uuden kokemuksen mahdollisuuden (Heideggerin suhteesta Hengen fenomenologian johdantoon katso Ikäheimo 1996). "Kokemuksen totuus implikoi suuntautuneisuuden uuteen kokemukseen. Tästä syystä henkilöä, jota kutsutaan kokeneeksi, on tullut tällaiseksi ei vain kokemuksiansa *kautta* vaan myös siksi, että hän on avoin uusille kokemuksille" (338). Gadamerin mielestä "olla kokenut" ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken, vaan se merkitsee sitä, että hän on radikaalisti epädogmaattinen. Hän on sellainen ihminen, joka on hyvin kykeneväinen uusiin kokemuksiin ja niistä oppimiseen. Näin Gadamerilla kokemuksen dialektiikka ei koe täyttymistään täydellisessä tiedossa ja itsevarmuudessa, vaan avoimuudessa aidolle kokemukseksi. Ja dialogi on ennen muuta paikka, jossa on mahdollista saavuttaa uusia kokemuksi ja aito dialogi edellyttää tätä kykyä.

6.3.3. Suhde perinteeseen Minä-Sinä -suhteena

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

¹ Siis viimekädessä Hegelille kaikki on samaa panteistista henkeä, mutta itsevierantunut henki ei vain tunnista itseään 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 kääntyy isäntää vastaan (Also sprach Zarathustra Gadamer 1975, 342 mukaan).

Gadamer kehoittaa avautumaan perinteelle samalla tavalla kuin Minä avautuu Sinälle. Minä-Sinä -suhteessa toinen ei ylenkatso toista ja on valmis kuuntelemaan mitä toinen todella sanoo. Gadamerin väite on siis, että Minä-Sinä -suhteen avoimuus ei kuulu ainoastaan persoonien välille, vaan avoimuus on kykyä kuunnella oli puhujana sitten ihminen tai perinne. "Minun täytyy sallia perinteen vaade pätevyyteen, ei vain siinä merkityksessä, että tunnustaisin menneen toiseuden, vaan siinä merkityksessä, että sillä on jotain sanottavaa minulle" (343-344).

Muun muassa Jürgen Habermas ja Albrecht Wellmer ovat esittäneet anakaraa kritiikkiä tätä ehdotonta traditiolle avautumista kohtaan. Habermasin mukaan Gadamer "lingvisti- sessä idealismissaan" olettaa, että perinne on tulosta itseriittoa 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 universaalisuus-vaatimusta: "Valitus tiesi sen minkä hermeneutiikka unohtaa eli, että dialogi - jota me Gadamerin mukaan olemme - on myös vallan konteksti ja juuri tästä syystä se ei ole dialogia alkuunkaan... Vaatimus hermeneuttisen otteen yleispätevyydestä voidaan säilyttää vain, jos oletamme, että perinteen konteksti mahdollisen totuuden ja faktisen ymmärryksen paikkana, 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 terävöittää vallan genealogian tunnistavalla kriittisen reflektion vaatimuksella, ja näin säilyttää se kaikki myönteinen mikä liittyy Gadamerin pelimäisyyden, kokemuksen avoimuuden ja perinteen dialogisoinnin ideoihin. Kriteereitä tälle kriittiselle reflektiolle on löydettävissä Gadamerilta itseltäänkin.

Ensinnäkin Gadamerin tulkinnan mukaan Aristotelinen dialektiikka eli keskustelutaito ei

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

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

6.4. Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa

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

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

asetettuja opetuksillisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin ylentävää (edificatory) (Burbules 1993, x ja 8-9).

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

Kirjassaan Tiede, järjestys ja luovuus David Bohm ja F. David Peat pohtivat aidon dialogin mahdollisuuksia ja esteitä tiedeyhteisössä. Heidän mukaansa dialogiin kuuluu se, että siihen osallistuva henkilö on valmis kuuntelemaan toisia riittävän sympaattisesti ja on kiinnostunut ymmärtämään toisen näkökulmia. "Dialogissa on pystyttävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava halukas tutkimaan näkökantoja, joita ei itse kannata" (Bohm & Peat 1992, 246). Lisäksi henkilön täytyy olla valmis muuttamaan näkemyksiään, jos siihen löytyy perusteet. Bohmin & Peatin mukaan dialogin henkeen kuuluu kyky pitää monia näkökulmia esillä kiinnittäen ensisijainen huomio yhteisen merkityksen luomiseen (Bohm & Peat 1991, 82). Käytännön opetustilanteessa halu pyrkiä yhteiseen merkitykseen ja valmius muuttaa mielipiteitään (ts. valmius uuteen kokemukseen) voi olla erityisen vaikeaa juuri opettajalle, joka pelkää auktoriteettiasemansa menettämistä. Aitoon dialogiin ja aitoon kokemukseen pyrkiminen vaatii radikaalisti toisenlaisia asenteita, kuin mitä tähän asti on niin opetuksessa kuin akateemisessa väittelyssäkin ylläpidetty.

David Bohm dialogisuus

↳ 95

6.5. Dialogi, moderni ja toiseus

Dialogiseen suhteeseen opetuksessa kuuluu olennaisesti erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Sekä Buberin että Bahtinin dialogifilosofiaan kuuluu "toinen", jonka kanssa dialogia käydään ja joka ei ole identtinen 'itsen' kanssa. Kun dialogi ymmärretään tällä tavoin, ei sen edellytyksiä ole ollut olemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa. Traditionaalisessa yhteiskunnassa Durkheimin mukaan yhteistoiminta ja solidaarisuus perustuivat "samuuteen" toisin sanoen mekaaniseen solidaarisuuteen. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken.

Modernissa yhteiskunnassa sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) orgaaninen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajoittava tekijä. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaisesti itsenäisiä, kriittisiä ja pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia.

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

Dialogiopetuksen ytimeen kuuluu yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat, arvot ynnä muut keskusteluun keskenään. Dialogiopetuksen yksi suurimmista haasteista on erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen. Dialogiopetuksen voisi hyvin ajatella vastaavan durkheimiläisen orgaanisen solidaarisuuden henkeä - orgaaninen solidaarisuus opetuksessa ja oppimisessa.

6.7. Dialogipelin säännöt

Pelin pelaamiseksi tarvitaan sääntöjä. Kun pedagogista dialogia ajatellaan metaforisesti pelinä, sitäkin pelataan sääntöjen mukaan. Kun dialogia käytetään opetuksessa ja oppimisessa, on hyvä eksplikoida näitä sääntöjä. Nämä säännöt eivät ole mitään ulkoisia, formaaleja asetuksia vaan itseasiassa dialogiin osallistujilta vaadittavia kommunikatiivisia kykyjä (communicative virtues), joita osanottajien tulee kehittää koko ajan. Aikajoin on mahdollisesti merkistysperspektiivien laajentumisen vuoksi tarpeen artikuloida niitä uudelleen. Pedagogisten dialogien edesauttamiseksi Habermasin, Alexyn ja Burbulesin (Burbules 1993, 80-82) sekä Mezirowin ideoita seuraten esitän pedagogiselle dialogille seuraavanlaiset säännöt tai maksiimit:

1) Osallistumisen sääntö. Jos dialogin katsotaan olevan pedagogista, se vaatii osallistujiltaan aktiivista osanottoa. Osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen ja mahdollistaa kaikille osallistujille aktiivisen osallistuminen. Jokaisella pitää olla mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä näkemyksiä ja osallistua mihin tahansa aktiviteettiin, joka kuuluu dialogiin.

2) Sitoutumisen sääntö. Koska dialogi on kommunikatiivista toimintaa sen päämäärään kuuluu yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikei sitä saavutettaisikaan (voi olla, että saavutetaan jotain muuta, joka on yhtä arvokasta). Tämä vaatii osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä dialogissa silloinkin, kun sen onnistuminen näyttää epävarmalta. Lyhyesti sanottuna sitoutumisen sääntö tarkoittaa sitä, että persoona ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastoinkäymisen tai vasta-väitteen kohdalla. Kyseessä on sekä Gadamerin että Buberin hahmottelema Minä-Sinä -suhde, jossa osapuolina ovat sekä keskustelijat että keskusteltavana oleva asia esimerkiksi jonkin tieteenalan perinne.

3) Vastavuoroisuuden sääntö. Vastavuoroisuuden sääntö tarkoittaa sitä, että osallistujien kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus. Vastavuoroisuuden säännössä on kysymys niin sanotusta kultaista säännöstä: sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös

itseltäsi. Eli kun vaadit muilta perusteluita heidän väitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille väitteillesi; kun vaadit muita ottamaan väitteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden väitteet vakavasti ja niin edelleen.

4) Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö. Kuten aikaisemmin mainitsin, dialogiin ei kuulu minkäänlainen harhauttaminen eikä valehtelu. Ei edes keskustelun provosoiminen (anakrisis) tarkoituksessa. Osallistujan täytyy esittää sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan viittavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Tietenkään mitään ulkoisia tarkkailumekanismeja rehellisyyden tarkistamiseksi ei ole eikä tulekaan olla. Dialogiin sitoutuminen tarkoittaa myös vilpittömyyteen sitoutumista.

5) Reflektiivisyyden sääntö. Dialogin päämäärään kuuluu paremman ymmärryksen saaminen niin omien kuin toistemekin käsityksistä. Tämä edellyttää osallistujilta ainakin pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten kriittistä arviointia. Myös toisten esittämät väitteet on alistettava kriittiselle reflektiolle ei niinkään ajatellen niiden kumoamista vaan yhteisen merkityksen luomista. Parhaimmillaan dialogi voi tuottaa sellaisen horisonttien sulautumisen, jossa uusi horisontti tai merkitysperspektiivi on aikaisempia laajempi, erittelevämpi ja johdonmukaisempi.

6.8. Epädialogisia suhteita opetuksessa

Aikaisemmin viittasin siihen, että opettaja ei aina ole valmis muuttamaan omia näkemyksiään dialogin kuluessa, koska hän pelkää auktoriteettiasemansa menetystä. Mikä sitten on auktoriteetin ja dialogiopetuksen suhde? Kieltäkö aito dialogi kaikenlaisen auktoriteetin? Opetustilanteissahan on pääasiallisesti niin, että luennoitsija ja oppilaat eivät ole tasavertaisessa asemassa opetettavaan asiaan ja kielelliseen kompetenssiin nähden. Opetustilanne on omanlaisensa kielipeli, jonka säännöt ja strategiat opettaja yleensä hallitsee oppilaita paremmin. Näin ollen auktoriteetin läsnäolo opetustilanteessa ainakin opetuksen alkuvaiheessa on eräänlainen kulttuurinen vakio.

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

Indoktrinaatio epädialogisena suhteena liittyy auktoiteetin ongelmaan. Indoktrinaatio on opettajan auktoiteettiaseman väärinkäyttöä sekä uusintamista niin, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään alamittaisina. Dialogisuus opetuksen periaattena on juuri indoktrinaation vastakohta: oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteisen merkityksen löytäminen. Jorma Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleenahmottamista yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Indoktrinaation mahdollisuus ei kuitenkaan ole poissuljettu vaikka opettaja onnistuisikin luomaan opetuksesta dialogista. On olemassa opettajan intentioista riippumattomia yhteiskunnallisia mekanismeja, jotka aiheuttavat joidenkin asioiden kritiikitöntä omaksumista, mutta opetuksen dialogisuus ei ainakaan edesauta näitä mekanismeja.

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 vastavuoroista 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

Eksistentiaalisti Karl Jaspers on hedelmällisellä tavalla tulkinut humboldtilaista yliopiston ideaa: "Yliopiston ideaan sisältyy vaatimus kaikinpuolisesta avoimuudesta ja rajoittamattomasta suhteisiin asettumisesta, jossa ihminen voi oman tieteenalansa avulla pyrkiä saavuttamaan käsityksen kokonaisuudesta. Tämän ideaalin toteuttaminen edellyttää vapaata kommunikaatiota, joka toteutuu sekä tieteen tekemisen että myös persoonallisen elämän tasolla. Siksi yliopiston tulisi mahdollistaa suora mielipiteiden vaihto niin tieteenharjoittajien kesken kuin tieteenharjoittajien ja opiskelijoiden välillä. Yliopiston ideaali edellyttää, että kommunikaatio on sokraattista, kriittisesti kysymyksiä asettavaa, jotta ihmiset voisivat päästä selville itsestään ja toisistaan" (Jaspers 1990, 123-4). Indoktrinaatiota yliopistossa voidaan tiettyyn rajaan asti tunnistaa Humboldtin ja Jaspersin yliopiston ideaalin avulla. Indoktrinaatiossahan on kyseessä häiritty tai häiriintynyt ja kritiikitön akateeminen kommunikaatio. Kyseessä on vähemmän sivistävä (eli indoktrinoiva) suhde tieteenharjoittajan ja opiskelijan tai tieteenharjoittajan ja maallikon välillä. Indoktrinoidessaan tieteenharjoittaja pyrkii eettisesti arveluttavalla tavalla iskostamaan oman tai koulukuntansa näkemyksiä opiskelijoille tai maallikoille. Indoktrinoivassa kommunikaatiossa tieteenharjoittajat, opiskelijat ja maallikot eivät pääse selville sen enempää omien kuin toistensa näkemysten perusteista.

Jaspers löytää Humboldtin ihanteesta sellaisia kestäviä arvoja yliopistolle kuin avoin kommunikaatio ja kriittisyys. Sen sijaan Jaspersin tapa kytkeä kommunikaatio ja yliopiston ihanne radikaaliin "ehdottoman totuuden etsintään sen kaikissa muodoissaan" (Jaspers 1990, 124) kuulostaa arveluttavalta ja epämodernilta. Ehdottoman totuuden etsintä ei ole kaukana yhden totuuden etsinnästä, joka puolestaan ei ole avoimen ja kriittisen diskurssin mukaista. Jaspers kyllä puoltaa vaihtoehtojen moninaisuutta ja toisinajattelun välttämättömyyttä yliopistossa, mutta lisää heti perään, että kaikkien maailmankatsomuksien ei tule olla edustettuina yliopistossa. Hän haluaa sulkea yliopistosta sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät ole yliopiston ihanteen mukaisia sekä

sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät kykene tuottamaan ensiluokkaisia oppineita. Kuka sitten määrittelee, mitkä maailmankatsomukset ovat tuottaneet ensiluokkaisia oppineita. Jonkun mielestä kristilliset teologit eivät ole oppineita ensinkään, toisen mielestä intialaisen tai itämäisen filosofian harjoittajat kuuluvat pikemminkin suljettuihin hoitolaitoksiin ja niin edelleen.

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

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

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

Derridakin - Heideggerin Leibniz-tulkintaa seuraten - on samaa mieltä siitä, että mikään ei voi olla ilman perustetta, siis yliopistokaan ei ole ilman perustetta. Perusteen periaatteesta seuraa kehoitus perusteen antamiseen eli perusteluun ja oikeuttamiseen perusteiden tai perussyiden perusteella (Derrida 1990, 215). Derridan mielestä länsimaissa 1800-luvulla humboldtilaisittain uudelleen strukturoituneen yliopiston mahdollisuutta ei voida ajatella ilman, että tutkitaan sitä ennen länsimaisessa ajattelussa tapahtunutta perusteen periaatteen asettamista. Siis jotta sivistysyliopiston ideaa voidaan ajatella, täytyy tutkia perusteen periaatteen asettamista. Derrida kieltää Siegelin esittämän perusteen antamisen itsejustificoitumisen. “Noudatammeko perusteen periaatetta kysellessämme, mikä perustelee periaatteen, joka on itsessään perustelemisen periaate? Vastaus on kielteinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että me emme mainittua periaatetta tottelisi. Olemmeko tässä tekemisissä kehän tai kuilun kanssa? Kehä koostuisi yrityksistä selvittää peruste perusteen avulla ja antaa peruste perusteen periaatteelle. Tällöin vedotaan periaatteeseen, jotta se saataisiin puhumaan itsestään juuri siinä, missä perusteen periaate ei Heideggerin mukaan sano mitään itse perusteesta. Perusteltavuuden periaatteen on mahdotonta perustella itseään ja tätä mahdottomuutta voitaisiin kuvata käsitteillä kuilu, aukko, Abgrund ja tyhjä rotko. Yliopiston tavoin edellä mainitun perustelemisen olisi pysyteltävä jännittyneenä mitä omalaatuisimman tyhjyyden ylle” (216).

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

päällä.

Derridan filosofian peruspyrkimyksenä on dekonstruoida eri seikkojen "perustoja" ja "läsnäoloja". Näin yliopistokin paljastuu viimekädessä perustattomaksi, mutta siitä ei seuraa mitään uuden perustan asettamista tai edes sen asettamisen vaatimusta, varsinkaan kun ei ole perustetta asettaa perustaa. Perustattomuus on yleinen asioiden olemisen tapa ja sillä hyvä. Mutta yliopiston perusteeseen (stiftungina asettunut sivistysyliopisto) ja yliopisto-opetuksessa käytännössä harjoitettuihin toimintanormeihin kohdistuvaa indoktrinaatiokritiikkiä ei voida valtuuttaa (begründung) derridalaisittain perustelemattomuudella "ei-perustellulla" perustattomuudella¹. Minusta intersubjektiivinen diskurssiperiaate ja argumentaation yleiset ehdot (mihin diskurssiperiaate perustuu) voidaan asettaa indoktrinaatiokritiikin perusteeksi ja ne voisivat olla osana indoktrinaatiokritiikille immuunia modernin yliopiston periaatetta, joka sallisi derridalaisen erojen leikin, feyerabendilaisen jähmeyden ja proliferaation dialektiikan tai bahtinilaisen karnevalistisen diskurssin tieteenteossa.

Myös Habermas kysyy tarvitseeko yliopisto esimerkiksi Jaspersin vision kaltaista ideaa itsestään. "Yhä edelleen Jaspers lähtee pmissistä, jotka periytyvät saksalaiseen idealismiin sisältyvästä implisiittisestä sosiologiasta. Tämän mukaan instituutio on toimintakykyinen vain, mikäli se ilmaisee oman ideansa elävällä tavalla. Kun henki pakenee siitä, instituutio jäykistyy joksikin mekaaniseksi, kuten sieluton organismi hajoaa kuolleeksi materiaksi" (Habermas 1996, 179-180). Habermasin mielestä pitkälle pitkälle funktionaalisesti erikoistuneet alajärjestelmät eivät enää ole mitään ideoidensa kiteytymiä ja vieläpä niin, että jos ne halutaan sitoa ideoihin, niiden toiminta-ala jouduttaisiin rajaamaan ahtaisiin puitteisiin. "Tästä näkökulmasta kuuluvat kaikki Jaspersin tavoin yliopiston ideaan vedonneet ja yhä siihen vetoavat yliopistouudistajat modernisoitumisen suhteen vihamielisen kulttuurikritiikin puolustajiin" (180). Habermas kysyy, onko siis yliopiston kiihtyvän funktionaalisen eritymisen aikana luovuttava ideastaan niin kuin

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

tyhjästä kuoresta?

Habermas on kuitenkin sitä mieltä, että tätä vallitsevaa funktionaalista tulkintaa ei pidä niellä sellaisenaan. Alajärjestelmänä yliopisto ei omaa vain yhtä funktiota vaan pikemminkin funktioiden kimpun, joka muodostuu niin tieteellisen jälkikasvun huolehtimisesta ja akateemisiin ammatteihin valmistamisesta kuin myös kulttuurikeskusteluun ja mielipiteen muodostumiseen osallistumisesta. "Tämä erikoinen funktioiden kimppu kiinnittää korkeakoulut yhä edelleen elämismaailmaan. Niin kauan kuin tämä yhteys ei ole kokonaan katkennut, ei myöskään yliopiston idea voi olla täysin kuollut" (184). Habermas varoittaa tämän yhteyden monimutkaisuuden aliarvioimisesta. Juuri preussilaiset yliopiston uudistajat sivistysyliopiston idean syntyaikoina antoivat tieteellisten oppimisprosessien ja modernin yhteiskunnan elämänmuotojen välisestä suhteesta liian yksinkertaisen kuvan (sama).

Habermas ei kannata systeemiteoreettista näkemystä, jonka mukaan "*kaikki* normatiivista suuntautumista edeltävät sosiaalisen toiminnan alueet voitaisiin pitää koossa rahan ja hallinnollisen vallan kaltaisilla arvoneutraaleilla ohjausmekanismeilla" (193). Systeemiteoreettisen näkemyksen mukaan siis yliopistokin voisi mainiosti toimia ilman sille rakkaaksi käynnyttä ideaansa. Kuten aikaisemmin olen sanonut, tähän arvoneutraalisuuden vaatimukseen voidaan kohdistaa omanlaista indoktrinaatiokritiikkiä. Tällaisessa systeemiteoreettisessa visiossa toteutuisi juuri se, mistä fenomenologi Husserl varoitti eli tiede ja tiede-instituutiot kadottavat elämismaailmalliset yhteytensä ja tieteen lisäksi "asiallistavat" myös ihmisen. Mutta mihin sitten yliopiston idea voisi perustua, jos sivistysyliopiston idea ei sellaisenaan ole vakavasti otettava. Habermasin mukaan vastaus on löydettävissä itse argumentoinnin ja kommunikaation luonteesta: "Olen nimittäin vakavissani sitä mieltä, että juuri tieteellisen argumentaation kommunikatiiviset muodot viime kädessä pitävät koossa funktioiltaan mitä erilaisempia yliopistollisia oppimisprosesseja" (196). Minun nähdäkseni sekä indoktrinaatiokritiikin että itse yliopiston (jossa tämä kritiikin muoto on keksitty) perusteita voidaan etsiä samasta paikasta eli diskurssiin osallistumiseen sisältyvistä normatiivisista edellytyksistä.

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-pyrkimykset. Toisaalta filosofia oppiaineena voi antaa opettajalle tai luennoitsijalle mahdollisuuden sellaiseen opiskelijan vahvojen arvostuksien räätälöintiin tavalla, josta muissa oppialoissa voidaan vain haaveilla¹. Filosofia on melkein aina hyvin persoonallista ja se liittyy läheisesti ihmisten maailmankatsomuksellisiin ongelmiin ja tästä syystä erityisen altis indoktrinaation vaaralle.

Filosofiassa, niin kuin monissa muissakin oppialoissa, ajattelu on hyvin koulukuntamais- ta. Filosofiasa osa koulukunnista on luonteeltaan sellaisia, että niitä voi pitää Kuhnin tarkoittamina paradigmoina. Ne konstituoivat oman tutkimuskohteensa ja silloinkin kun tutkimuskohde on sama jonkun toisen koulukunnan kanssa, ne puhuvat omaa kieltänsä, jota ei voida kääntää menettämättä jotain. Wolfgang Stegmüller erottaa neljä astetta, jolla koulukunnat voivat erota toisistaan. Edellä kuvailemani eri kieltä puhuminen vastaa jyrkkyydeltään Stegmüllerin astetta kolme. Stegmüllerin mielestä on vielä olemassa tästä jykempi aste neljä, jossa filosofit eivät edes ymmärrä toistensa päämääriä. Näin jyrkästi eroavat Stegmüllerin mielestä analyyttinen filosofia ja Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia (Niiniluoto ja Saarinen 1986, viii-ix mukaan). Filosofian kentän tilanne näyttää nykyään hiukan valoisammalta kuin Stegmüllerin tarkasteluajankohtana. Esimerkiksi juuri analyyttisen filosofian ja Heideggerin ajattelun väliltä on löydetty ylättäviä linkkejä. Niiniluodon ja Saarisen mukaan "perinteiset koulukuntarajat hämärtyvät ja osittain ovat katoamassa kokonaan" (ix). Koulukuntien olemasaolo on kuitenkin tosiasia filosofian opettamisessa.

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 sivistysyliopistoihanteeseen nähden.

masta disfunktionaalista. Habermasilaisittain (siis koulukuntalaisittain!) ajateltuna koulukuntasosiaalisaation epäonnistumisen seurauksena on aiemmin arvokaaksi koetun tietovarannon mureneminen, hyvää filosofiaa koskevan käsityksen hämärtyminen ja koulukuntaidentiteetin heikentyminen. Tuomitseeko sitten indoktrinaatiokritiikki koulukunta-ajattelun ja sen uusintamisen? En luonnollisestikaan voi vastata tähän retoriseen kysymykseen myöntävästi. Perustuuhan käsillä oleva tutkimus erään koulukunnan perinteeseen ja osallistuu kriittisesti sen uusintamiseen, 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 tietovaranto filosofian kentän pääomista - sen perinteestä ja tärkeimmistä nykyisistä koulukunnista. Kun opiskelija riittävässä määrin hallitsee kentän pääomia, hän on kykenevä valitsemaan koulukunnan, niiden yhdistelmän tai jättäytymisen olemassaolevien koulukuntien ulkopuolelle. Filosofian opetusta ei tulisi nähdä 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

Indoktrinaation ongelman nouseminen esiin on modernin maailman ilmiö. Se edellyttää modernin yksilöllisyyden ja identiteetin syntyä. Sen aatteellisena pohjana on liberalismien huoli yksilön vapaudesta ja kantilainen ihanne täysi-ikäisestä persoonasta. Indoktrinaation ongelman synty edellyttää myös maailman kuvan differoitumista niin, että totuuden, autenttisuuden ja oikeudellisuuden pätevyysvaatimukset eriytyvät toisistaan. Mutta jonkun opetustapahtuman tuomitseminen indoktrinaatioksi ei ole mitenkään yksinkertainen tapahtuma. Ei ole olemassa yksimielisyyttä indoktrinaation kriteeristä tai niiden yhdistelmästä. Erityisen vaikeaa on kehittää indoktrinaation kriteerit, joiden pohjalta arvioidaan omassa yhteiskussa ja kulttuurissa tapahtuvaa opetusta. Joissakin kasvatusfilosofisissa artikkeleissa esitetään indoktrinaation kriteerin tavalla, joka antaa ymmärtää, että toisissa "kehittymättömmimmissä yhteiskunnissa" opetus on hyvin indoktrinoivaa, mutta "meillä" se on siitä vapaata, koska olemme tiedostaneet indoktrinaation ongelman.

Indoktrinaation tiedostaminen on askel oikeaan suuntaan, mutta de facto amerikkalaisessa indoktrinaatiota käsittelevässä kirjallisuudessa indoktrinaation käsitettä on käytetty myös legitimoimaan vallitsevia poliittisia arvostuksia, kasvatusihanteita ja tiedekäsitystä. Osa indoktrinoivalle opetukselle esitetyistä kriteereistä on vanhentunut näiden edellä mainittujen seikkojen vanhennettua. Onko indoktrinaatiolle sitten löydettävissä universaaleja ja historiallisesti yleispäteviä kriteereitä. Ei varmaankaan ole. Kunakin aikana indoktrinaatiolle esitetyt kriteerit heijastelevat oman aikansa arvostuksia ja kyseisen kulttuurin vaikutushistoriallista perinnettä. Esittämissäni uusissa indoktrinaation kriteereissä on osin samoja arvostuksia kuin kylmänsodan aikaankin muotoilluissa indoktrinaation kriteereissä. Sellaisia asioita ovat muun muassa yksilön vapaus, kriittisyys ja persoonien kunnioittaminen. Uutta hahmottelemisiani kriteereissä on muun muassa luonnontieteelliselle maailman kuvalle vastakkainen konstruktivistinen käsitys tiedosta, monikulttuurisuuden ja moniäänisyyden arvostaminen, identiteetin avonaisuuden idea ja ihanne tasa-arvoisesta pedagogisesta kommunikaatiosta.

Kutsumassani reflektiivisessä sisältö-kriteerissä arvostetaan sellaisia opetussisältöjä, jotka

auttavat ymmärtämään vieraita kulttuureja, vaihtoehtoisia ajattelemisen tapoja ja esittävät todellisuuden kompleksisena kokonaisuutena, josta voidaan esittää vastakkaisia-kin tulkintoja. Reflektiivisessä seuraus-kriteerissä arvostetaan reflektiivistä suhdetta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin nähden sekä identiteetin suhteellista avonaisuutta. Kommunikatiivisessa intentio- ja metodi -kriteerissä arvostetaan aitoa pedagogista dialogia ja yhdessä oppimista.

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

Hahmottelemaani indoktrinaation kriittistä teoriaa pidän merkityksellisenä myös itse kriittiselle teorialle ja myöskin kasvatustieteen kriittisille teorioille. Kriittinen teoria on oma - vaikkakin hyvin väljä ja hajanainen - koulukuntansa, jonka intresseihin kuuluu muiden koulukuntien tavoin itsensä uusintaminen hyväksikäyttäen akateemisia opetusinstituutioita. Indoktrinaation kriittisen teorian ymmärrän myöskin eräänlaisena kriittisen teorian itsereflektiona, jossa kriittinen teoria pohtii legitiimejä uusintamisen tapoja sekä tunnustaa muiden koulukuntien vastaavat tarpeet. Kasvatustieteen kriittisille teorioille pidän indoktrinaatio-teoriaa välttämättömänä. Ei voi olla puhettakaan emansipaatiosta, kriittisestä reflektiosta ja ideologiakriitikistä ilman ekplisiittistä ajankohtaista indoktrinaatio-teoriaa. Ilman indoktrinaatio-teoreettista reflektiota kasvatustieteen kriittisen teorian (tai sen karikatyyrin) soveltaminen käytäntöön voi johtaa vasemmisto-autoritarismiin, jossa traditionaalisen pedagogiikan tavoin oppilaita pidetään pelkkinä objekteina.

ABSTRAKTI

Kasvatuksen ja opetuksen filosofiassa indoktrinaation käsite pejoratiivisessa merkityksessä viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen: asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamiseen ohi oppilaan oman kriittisen reflektion. Tutkimukseni lähtökohtana on englannin kielisen indoktrinaatiota koskevan kasvatustilanteen keskustelun puutteellisuus ja rajoittuneisuus. Analyttinen ja pragmatistinen kasvatustilanteen filosofia - kiistämättömistä ansioistaan huolimatta - ei ole pystynyt tuottamaan tyydyttävää tapaa määrittellä indoktrinaatio ja sen kriteerit. Suurin syy tähän on pitäytyminen rajoittuneissa rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteissä. Tarkoitukseni on löytää uutta verta traditionaaliseen indoktrinaatio-keskusteluun kriittisestä teoriasta ja diskurssietiikasta.

Tutkimuksen tavoitteena on kriittisen teorian ja diskurssietiikan avulla kehittää sellainen indoktrinaation käsite, joka vastaa modernin ajan ja ihmisten pluralisoituneiden elämämaailmojen vaateita. Kutsun indoktrinaatioteorian rekonstruktioani indoktrinaation kriittiseksi teoriaksi.

Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas määrittelee kommunikatiivisen toiminnan sellaisena kielellisenä interaktion, jossa toisia ihmisiä ihmisiä pidetään aitoina persoonallisuuksina, ja jossa päämäärät valitaan tasaveroisessa ja vapaassa keskustelussa. Tämän vastakohdaksi Habermas asettaa strategisen toiminnan, jossa toisia ihmisiä kohdellaan luonnonobjektien tavoin pelkkinä välineinä. Kommunikatiivisen intentio- ja metodi-kriteerin mukaan opetus on indoktrinaatiota, jos opetustilanteessa opettaja harjoittaa strategista kommunikaatiota ja näin pyrkii uskostamaan haluamansa opetus-tilanteen 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 sisällökriteerin

kytken modernin pluralistisen elämismaailman vaatimuksiin monipuolisista, laaja-alaisista ja reflektiivisyyttä edistävästä opetussisällöistä. Reflektiivisen vaikutuskriteerin kytken ihanteeseen kriittisestä itsereflektiosta sekä ihanteeseen modernista reflektiivisestä ja avoimesta identiteetistä.

Avainsanat: indoktrinaatio; diskurssietiikka; kasvatustilfilosofia; 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, despite of its unquestionable credits, have not come to satisfactory concept of indoctrination and its criterions. Main reasons for that is its strategy to hold narrowminded concepts of evidence, rationality and scientificity. 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 develop 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 treated 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 treated 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

On the Fetish-Character in Music and the Regression of Listening, kirjassa Arato & Gebhardt (toim.) The Essential Frankfurt School Reader, Oxford 1978.

The actuality of philosophy, 1977; Telos no: 31.

Negative Dialectics, Great Britain 1990.

Kasvatus Auschwitzin jälkeen, kirjassa Juha Koivisto, Markku Mäki & Timo Uusitupa (toim.) Mitä on valistus, Jyväskylä 1995.

Theodor Adorno & Max Horkheimer

Dialectic of Enlightenment, New York 1990.

Valistuksen dialektiikka, kirjassa Adorno, Horkheimer & Marcuse Järjen kritiikki, Jyväskylä 1991.

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

Nikomakhoksen etiikka, Helsinki 1989.

Politiikka, Jyväskylä 1991.

Robert Alexy

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

Mihail Bahtin

Dostojevskin poetiikka, Helsinki 1991.

Speech Genres, USA 1986.

Kenneth Baynes

The Normative Grounds of Social Criticism: Kant, Rawls and Habermas, Usa1992.

R. Beehler

The Schools and indoctrination, Journal of Philosophy of Education, no: 19, 1985.

Seyla Benhabib

Critique, Norm and Utopia; A Study of the Foundations of Critical Theory, New York 1986.

Benjamin, Walter

Messiaanisen sirpaleita : kirjoituksia kielestä, historiastaja pelastuksesta, Jyväskylä 1989.

Peter Berger, Birgitte Berger & Hansfried Kellner

The Homeless Mind, Great Britain 1973.

Peter Berger & Thomas Luckmann

Todellisuuden sosiaalinen rakenne, Helsinki 1994.

Gert J.J. Biesta

Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education, Educational Theory, vol. 44, summer 1994.

David Bohm & David F. Peat

Science, Order and Creativity. New York 1991.

Tiede, järjestys ja luovuus. Helsinki 1992.

Martin Buber

Minä ja Sinä, Juva 1993.

Reden über Erziehung. Heidelberg 1953.

Nicholas C. Burbules

Dialogue in Theaching, New York 1993.

Cleo H. Cherryholmes

Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education, USA 1988.

Jean Cohen

Discourse ethics and civil society, Philosophy and Social Criticism 14:3/4, 1988.

Jacques Derrida

Perusteen periaate: Yliopisto opiskelijoiden silmissä, Kantsalmen toimittamassa kirjassa Yliopiston ajatusta etsimässä, Helsinki 1990.

John Dewey

The Child and the Curriculum, Chicago 1956.

Democracy and Education, USA 1966.

Helmut Dubiel

Kritische Theorie der Gesellschaft - Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas, München 1988.

Émile Durkheim

Sosiaalisesta työnjaosta, Jyväskylä 1990.

Paul Feyerabend

Consolations for the Specialist, kirjassa Lakatos & Musgrave (toim.) Criticism and the Growth of Knowledge. USA 1994.

Anthony Flew

- Indoctrination and doctrines, kirjassa Ivan A. Snook (toim.) Concepts of Indoctrination, Great Britain 1972.
- Paolo Freire
Pedagogy of the Oppressed, New York 1970.
- Sigmund Freud
Ahdistava kulttuurimme, Jyväskylä 1982.
- Erich Fromm
The Method and Function of an Analytic Social Psychology, kirjassa Arato & Gebhardt (toim.) The Essential Frankfurt School Reader, Oxford 1978.
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
Theory and Resistance in Education, USA 1985.
Teachers as Intellectuals, USA 1988.
- Henry A. Giroux & Stanley Aronowitz
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
Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan, kirjassa Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989, Tampere 1994.
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.
Moral Development and Ego Identity, Telos n:o 24, Summer 1975.
Structural Transformation of the Public Sphere; An Inquiry 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.
Theory of Communicative Action I, USA 1984.
Tieto ja intressi, kirjassa Tuomela ja Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, Hämeenlinna 1976.
Toward a Rational Society, Cambridge 1987b.

- Yliopiston idea - oppimisprosesseja, Kirjassa Kari Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä, Helsinki 1990.
- R. H. Hare
Adolescent into adults, kirjassa T.H.B. Hollins (toim.) Aims in education. Manchester 1964.
- Friedrich Hegel
The Encyclopaedia Logic, Cambridge 1991.
Järjen ääni, 1978.
- David Held
Introduction to Critical Theory, Great Britain 1980.
- Jyrki Hilpelä
Filosofia kritiikkinä, Joensuu 1986.
- Sirkka Hirsjärvi (toim.)
Kasvatustieteen käsitteistä. Keuruu 1983.
- Alex Honneth
Critical Theory, kirjassa Giddens & Turner (toim.) Social Theory Today, Cambridge 1987.
- Max Horkheimer
Die gegenwärtigen Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung, kirjassa Sozialphilosophische Studien, Germany 1972.
Traditionaalinen ja kriittinen teoria, kirjassa Adorno, Horkheimer & Marcuse Järjen kritiikki, Tampere 1991.
- Markku Huttunen
Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa, Kasvatus 1/93.
- Rauno Huttunen
Dialogiopetuksen filosofia, Tiedepolitiikka 3/95.
Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta, kirjassa Aaltola ja Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus, Jyväskylä 1996.
- Rauno Huttunen & Sari Muona
Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa, julkaistu internetissä “<http://www.jyu.fi/~rakahu/>” vuonna 1995.
- Heikki Ikäheimo
Absoluutin hengessä - Hegelin *Phänomenologie des Geistes*’n johdanto ja Heideggerin tulkinta, laudaturtutkielma, Jyväskylän yliopisto 1996.
- Joachim Israel
Martin Buber - Dialogilosof och sionist, Stockholm 1992.
- 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
Changes in Structure of Political Compromise, kirjassa Arato & Gebhardt (toim.) The Essential Frankfurt School Reader, Oxford 1978.
- Wolfgang Klafki
Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Germany 1985.
- Esa Konttinen
Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja: Professionien sosiologian funktionalistisen ja uusweberiläisen valtasuuntauksen tarkastelua, Jyväskylä 1989.
- Jussi Kotkavirta
Jälkisanat, kirjaan Adorno, Horkheimer & Marcuse 1991 Järjen kritiikki, Jyväskylä 1991.
- Thomas Kuhn
The Function of Dogma in Scientific Research, kirjassa A.C. Crombie (toim.) Scientific Change, London 1963.
Tieteellisten vallankumousten rakenne, Juva 1994.
- Martin Kusch
Ymmärtämisen haaste, Jyväskylä 1986.
- Timo Laine
Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylä 1993.
- Imre Lakatos
Falsification and the methodology of scientific research programmes, kirjassa Lakatos & Musgrave (toim.) Criticism and the Growth of Knowledge, USA 1994).
- Arto Laitinen
Charles Taylor ja yhteisöllisyys, esitelmä Suomen filosofisen yhdistyksen yhteisö-kollokviossa 13-14.1. 1997 (ilmestyy Sophian julkaisusarjassa).

Larry Laudan

Science and values, USA 1984.

Jorma Lehtovaara

Dialogisuus ihmisen oppimisessa, esitelmä Korkeakouluopetuksen kehittämispäivillä 12.-13. 1995.

Herbert Marcuse

Filosofia ja kriittinen teoria, kirjassa Adorno, Horkheimer & Marcuse Järjen kritiikki, Jyväskylä 1991a.

Viettirakenne ja vapaus, kirjassa Adorno, Horkheimer & Marcuse Järjen kritiikki, Jyväskylä 1991b.

Karl Marx

Vuosien 1857-1858 taloudelliset käsikirjoitukset ("Grundrisse"), Moskova 1986.

C.J.B. Macmillan

On Certainty and Indoctrination, Synthese 56, 1983.

Thomas McCarthy

The Critical Theory of Jürgen Habermas, London 1978.

Jamies E. McClellan

Philosophy of Education, USA 1976.

Jack Mezirow

Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä, kirjassa Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuisikoulutuksessa, Helsinki 1995a.

Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta, edellä mainitussa kirjassa, 1995b.

C. Wright Mills

White Collar, USA 1977.

Dieter Misgeld

Pedagogy and Politics: Some Critical Reflections on the Postmodern Turn in Critical Pedagogy, Phenomenology + Pedagogy vol. 10, 1992.

Klaus Mollenhauer

Erziehung und Emanzipation, München 1968.

Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972.

Franz Neumann

Behemont - Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-44, Germany 1977.

Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen

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

Eero Ojanen

Filosofiat ja fasismi, Jyväskylä 1989.

John Passmore

On teaching to be critical, kirjassa R.S. Peters (toim.) *The Concept of Education*, Great Britain 1973.

R.W. Paul

An agenda item for the informal logic/critical movement, *Informal Logic Newsletter*, 5, no: 2, 1983.

Juhani Pietarinen

John Locke, kirjassa Jukka Kanerva (toim.) *Politiikan teorian klassikoita*, Hämeenlinna 1984.

Veikko Pietilä

Miten tiede kehittyy? Tampere 1983.

Sami Pihlström

Tieteenfilosofian jättiläiset vastakkain, *Niin & Näin* 3/96.

P.F. Pittenger

Indoctrination for American Democracy, New York 1941.

Platon

Menon, kirjassa *Platon teokset 2*, Keuruu 1978.

Friedrich Pollock

State Capitalism: Its Possibilities and Limitations, kirjassa Arato & Gebhardt (toim.) *The Essential Frankfurt School Reader*, Oxford 1978.

Karl Popper

Arvauksia ja kumoamisia. Helsinki: Gaudeamus. *Arvauksia ja kumoamisia*. Helsinki 1995.

Normal Science and its Dangers. Kirjassa I. Lakatos & A. Musgrave (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*, USA 1994.

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

Philosophy and the Mirror of Nature. New Jersey 1980.

Israel Scheffler

Reason and Teaching, Great Britain 1973.

Von Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller

Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Germany 1976.

Donald Schön

- Reflective practitioner, USA 1982.
- Harvey Siegel
Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education, New York 1988.
- Pauli Siljander
Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset, Oulu 1988.
- Ivan A. Snook
Indoctrination and Education, Great Britain 1972.
- Benson R. Snyder
The hidden curriculum, Cambridge 1973.
- Ben Spiecker
Indoctrination, intellectual virtues and rational emotions, Journal of Philosophy of Education, no: 21, 1987.
- D. Tannen
You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. New York 1990.
- Wolfgang Tischner
Der Dialog als Grundlegendes Prinzip der Erziehung, Frankfurt am Main 1985.
- Marja Leenaa Toukonen
Koulu ja sen kieli, kirjassa Timo Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka, Helsinki 1991.
- 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
Postmodernism and education. Great Britain 1994.
- Max Weber
Tiede ammattina ja kutsumuksena, kirjassa Klaus Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka, Helsinki 1987.
- Albrecht Wellmer
The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism, USA 1993.
- Veli Verronen
The Growth of Knowledge. Jyväskylä 1986.
- J.P. White
Indoctrination, kirjassa R.S. Petersin (toim.) The Concept of Education, Great Britain 1973.
- Reijo Wilenius
Kasvatuksen ehdot, Jyväskylä 1987.
- John Wilson

Education and Indoctrination, kirjassa T.H.B.Hollinsin (toim.)Aims in Edu-
cations: the Philosophic Approach, Manchester 1964.

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

Robert Young

A Critical Theory of Education, Habermas and Our Children's Future, Great
Britain 1989.