

LEV VYGOTSKIN IHMISKÄSITYKSEN PERUSTEISTA

Anna-Mari Kaján

Pro Gradu -tutkielma

Filosofia

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

syksy 2013

TIIVISTELMÄ

LEV VYGOTSKIN IHMISKÄSITYKSEN PERUSTEISTA

Anna-Mari Kaján

Filosofia

Pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaajat: Kotkavirta, Jussi; Moisio, Olli-Pekka

Syksy 2013

Sivumäärä: 106

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää kasvatustieteiden ja filosofian Lev Vygotskin ihmiskäsityksen filosofisia perusteita ja sen keskeisiä piirteitä. Lisäksi tavoitteena on esitellä hänen tuotantonsa loppuvaiheen kehitystä ja keskeneräiseksi jäänyttä teoriaa tunteista. Tavoitteena on selvittää, millä tavalla Vygotskin tieteenfilosofiset periaatteet mutta myös aikakauden ideologiset tavoitteet näkyvät hänen ajattelussaan.

Vygotski jätti jälkeensä monipuolisen tuotannon, joka on kuitenkin kärsinyt käännösongelmista ja valikoidusta käytöstä. Tuotannon tarkastelussa aukkoja on sekä kulttuurihistoriallisen teorian merkityksen analyysissä että lopputuotannon tulkinnassa. Tutkielmani aineistona ovat muun muassa klassiset tekstit *The History of the Development of higher Mental Functions*, *The Historical meaning of the Crisis in Psychology* ja *Thinking and Speech*, sekä keskeneräinen teos *Teaching about Emotion*. Aineiston tarkastelun myötä havaitaan, että Vygotskin ajattelu muuttui ja kehittyi jatkuvasti. Toisaalta Vygotski säilytti metodologiset periaatteensa, kuten dualismikritiikin, pyrkiessään määrittelemään perusteet materialistiselle ja antireduktionistiselle psykologiatieteelle ja ihmiskäsitykselle.

Keskeiset tutkimuskysymykseni koskevat valistuksen perinteen merkitystä Vygotskin ihmiskäsitykselle ja filosofian historian kannalta keskeistä ongelmaa tunteiden ja käsitteellisen ajattelun suhteesta. Keskivaiheen tuotannossa Vygotski näyttää painottavan kielen ja käsitteellisen ajattelun merkitystä ihmisen kehitykselle. Tutkielmani osoittaa kuitenkin, että Vygotskin ihmiskäsityksessä oli tapahtumassa painopisteen muutos käsitteellisen ajattelun merkityksestä kohti tunteita, motivaatiota ja kokemuksellisuutta.

Avainsanat: Vygotski, kulttuurihistoriallinen teoria, kasvatustilosophia, filosofinen ihmiskäsitys, dualismi

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO.....	1
1.1. TUTKIELMAN RAKENNE JA RAJAUKSET	4
2. VYGOTSKIN IHMISKÄSITYKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	6
2.1. YKSIÖ KONTEKSTISSAAN.....	6
2.1.1. Vygotskin elämä – uutta yhteiskuntaa rakentamassa	6
2.1.2. Tuotannon filosofiset teemat	9
2.1.3. Vinoutunut Vygotski.....	13
2.2. VYGOTSKIN TIETEENFILOSOFIAN MÄÄRITTELYÄ	15
2.2.1. Yksi tiede, monta kehitystä.....	16
2.2.2. Realisti, mutta millainen?.....	19
2.2.3. Psykologiatieteen metodit.....	22
2.3. DUALISMIN ONGELMA.....	26
2.3.1. Dualismi filosofisena ongelmana	26
2.3.2. Vygotskin ratkaisu dualismin ylittämiseksi	28
3. LOPUTTOMASTI KEHITTYVÄ IHMINEN?.....	32
3.1. KAHDEN MAAILMAN VÄLISSÄ.....	33
3.1.1. Kulttuurihistoriallinen teoria	33
3.1.2. Sosiaalinen ja biologinen.....	36
3.1.3. Sisäistäminen ja lähikehityksen vyöhyke	40
3.2. VÄLINEET, VAPAUTUMINEN JA IHMISEN METAMORFOOSI.....	46
3.2.1. Työväline	46
3.2.2. Kieli psykologisena välineenä – miten syntyy käsitteellinen muutos?	49
3.2.3. Tahdonvapaudesta.....	55
4. KOHTI KOKONAISTA IHMISTÄ.....	62
4.1. THINKING AND SPEECH.....	63
4.1.1. Sisäinen puhe.....	65
4.1.2. Kätketty alateksti.....	67
4.2. ”OPETUKSET EMOOTIOISTA”	71
4.2.1. Suuntaviivoja	72
4.2.2. Järki ja tunne	76
4.3. HOLISTINEN IHMISKÄSITYS JA SEN PUUTTEET.....	80
4.3.1. Sosiaalinen – mitä kaikkea se on?.....	81
4.3.2. Valistuksen harhat.....	84
4.3.3. Kokonainen ihminen?.....	87
5. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	91
KIRJALLISUUS.....	94

1. JOHDANTO

Philosophy is a battle against the bewitchment of our intelligence by language. The dissolution of this bewitchment lies in a return to the practical consciousness embodied in life-forms, rather than in abstract theories such as those which model words on names. To know a form of life is to know the rules that govern it, and the condition for this is to know how to carry on in that form of life. But how do we know that we are carrying on in the right way? For any rule there will be a potential infinity consistent with it (Bhaskar 2010, 150).

Tarkastelen pro gradu –työssäni neuvostopsykologi ja filosofi Lev Vygotskin (1896-1934) kirjoitusten pohjalta muodostuvaa filosofista ihmiskuvaa ja erityisesti sen pedagogiikan kannalta olennaisia filosofisia perusteita. Vygotskin tavassa tarkastella ihmistä voidaan nähdä kasvattajan ja opettajan näkökulma.

Olen valinnut – tai kenties vuosien saatossa *ajautunut* valitsemaan – Vygotskin tarkastelun kohteeksi. Tunnistan opettajana hänen kasvatusfilosofisen perspektiivinsä merkityksen. Vygotskin ajattelu herättää kysymään, millainen olento ihminen oikeastaan on. Kasvattaminen ja suhtautuminen oppijaan ovat lähtökohtaisesti eettisiä kysymyksiä. Sillä on merkitystä, millaiseksi ymmärrämme oppijan. Lukuisat filosofit, kuten kriittisen realismin edustaja Roy Bhaskar tai marxilainen filosofi Antonio Gramsci ovat todenneet, *filosofialla on väliä*. Sekä tiedostetut että tiedostamattomat käsityksemme ihmisestä, maailmasta, ilmiöiden luonteesta ja toiminnasta, muovaavat käyttäytymistämme ja uskomuksiamme. (Bhaskar 2010, 13; Gramsci 1979, 34-35.)

Oppimisen ja koulutuksen tematiikka kaikessa laajuudessaan rajautuu tutkielman ulkopuolelle. Käytännössä tällainen erottelu Vygotskin ajattelussa on hankalaa, sillä aiheet liittyvät toisiinsa niin merkittävällä tavalla. Ammatillisen kiinnostuksen ohella Vygotskissa viehättääkin monitieteisyys ja

– paremman ilmaisun puuttuessa – elämän näkyminen sivuilla. Moni ihmistieteellinen tutkimus voi olla hyvinkin spesifiä kohdistuen vain hyvin rajattuun aiheeseen, ja hyvä niin. Ei ole yhtä tapaa tutkia ja kirjoittaa vaikuttavasti. Vygotskin työtä kuvastaa päinvastoin prosessinomaisuus, ja sivuilta kuultaa läpi inspiroituminen tutkimisesta ja elämästä. Aikalaistutkimuksen ja filosofian historian ohella hän ammentaa aineksia myös kaunokirjallisuudesta. Mistä tahansa voi löytyä väylä vängita merkityksellisiä inhimillisen elämän aiheita, niin kyvyn kuin kyvyttömyydenkin piirteitä.

Vygotski ei kirjoita jatkuvasti tai ainoastaan pedagogiikan näkökulmasta. Hänen tavoitteenaan on tieteellisten lakien ja kausaliitteettien selvittäminen – ihmisen toiminnan yleisten periaatteiden jäsentäminen tieteellisesti pätevällä tavalla. Samalla kuitenkin voi nähdä, että Vygotskin töitä motivoi myös pyrkimys *ymmärtää* ihmistä. Vygotskin kenties tunnetuimmat teoreettiset ongelmat liittyvät inhimillisen kielen ja ajattelun suhteeseen: miten tietty sana kuvastaa jotakin asiaa tietoisuudessamme? Mikä tekee sanasta sanan? Olemme kielellisiä olentoja ja haluamme kommunikoida toisillemme. Samalla tiedämme, että jonkin ajatuksen ilmaiseminen on joskus kivuliaan vaikeaa – koska emme yritä ilmaista ”vain ajatusta”, jotakin sanaa tai puhetta. Yksittäinen sana ja lause ruumiillistavat usein paljon enemmän, ne täyttävät tilan ja pyrkivät yhteyteen toisen ihmisen kanssa. Joskus sanottu menee ohi tai jää latteaksi, kun toiset sanat pakahduttavat. Mistä tämä johtuu?

Työni sijoittuu kasvatustieteen liepeille. Toisaalta ihmiskäsitysten tarkastelu vaatii useiden filosofisten teemojen käsittelyä: niin tieteenfilosofiaa, etiikkaa, ontologiaa kuin psykologian filosofiaa. Ihmiskäsitystä ja oppijäkäsitystä ei voi täysin erottaa toisistaan. Ihmiskäsitys on se perusta, jolle oppijäkäsitys rakentuu, ja ihmiskäsityksen taustalta löydämme ontologian, metafysiikan, etiikan.

Kasvattamiseen liittyy implisiittisiä oletuksia kasvattamisen luonteesta ja merkityksestä. Ensinnäkin kun ajattelemme oppilasta, oppijaa, kasvattamista, kasvajaa – ajattelemme luontevasti *lasta tai nuorta*. Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin lapsen ja aikuisen kasvaminen ja oppiminen on erilaista tai samanlaista? Toiseksi kasvattaja-kasvatettava –asetelma näyttää aina pitävän sisällään sen, että joku *pitää* kasvattaa, ja silloin kun joku pitää kasvattaa, ajattelemme puutosta, vaillinaisuutta. ”Defektologia”, jota Vygotski kumppaneineen tutki, viittaa sananmukaisesti puutteisiin (Kozulin & Gindis, 2007, 333). Vygotski toimi kliinisen psykologian alalla ja teki töitä sekä kuurojen ja sokeiden lasten mutta myös erilaisista kehitysvammoista kärsivien kanssa.¹ Tässä

¹ Koottujen teosten toinen osa kokoaa näitä kirjoituksia, mutta tämä rajautuu tutkielman ulkopuolelle.

työssään hän kehitti muun muassa kulttuurisen välineen käsitteen, jonka merkitys on keskeinen Vygotskin työssä. (van der Veer, 2007b, 48-52.) Aiheeseen liittyy terminologisia ongelmia, sillä venäjän ja englannin kielen käsitteet eivät käy yksi yhteen. Esimerkiksi “*obuchenie*” on käännetty usein *ohjeistukseksi* tai yksisuuntaiseksi *opettamiseksi*, vaikka se viittaa venäjänkielisessä muodossaan sekä oppilaan että opettajan toimintaan. Sana kattaa sekä opettamisen että oppimisen. (Esim. Daniels 2001, 9-13.) Tämä, oppilaan ja opettajan välinen suhde, olisi merkityksellinen pedagogiikkaa koskeva aihe tutkittavaksi, mutta jää tutkielman ulkopuolelle. Sen sijaan pyrin tarkastelemaan, perustuuko Vygotskin ihmiskäsitys ajatukseen ihmisen puutteellisuudesta.

Käytän aineistona tutkielmassani ensisijaisesti Vygotskin *Koottujen teosten* (vol 1, 3, 4, 6) kirjoituksia, joista käytän jatkossa merkintää ”CW”, ja näiden lisäksi *The Vygotski Reader*-teokseen (1994) koottuja Vygotskin keskeisiä tekstejä. *Kootut teokset* on julkaistu aikavälillä 1987-1999, ja monet julkaistuista teksteistä on julkaistu tuolloin ensimmäistä kertaa. Kaikkia Vygotskin kirjoituksia ei ole saatavissa vielä edes venäjäksi. Esimerkiksi hänen nuoruudessa kirjoittamansa taide- ja kirjallisuusarviot ovat sirpaleina ajan lehdissä ja teoksissa, eikä niitä ole kyetty jäljittämään. Vygotskin kirjoituksissa on käsikirjoituksia, postuumisti julkaistuja tekstejä, sekä uudelleenjulkaisuja, joiden kriittinen tarkastelu on vielä kesken. (van der Veer 1997, 1-7; van der Veer & Yasnitsky 2011.) Vygotskin tuotannosta on hankala valita yksi teos tarkastelun kohteeksi. Näin on jo ensinnäkin siitä syystä, että ei ole selvää, kuinka monta tällaista teosta Vygotskilta voidaan tunnistaa. Esimerkiksi *Mind in Society*, jota voi lukea yksistä kansista, on parsittu myöhemmin yhteen eri teksteistä. (Vygotsky, 1978.) Noin kymmenen vuoden tutkijanuransa aikana (1924-1934) Vygotski julkaisi pitkälti yli 100 tekstiä, mutta kuten Jussi Silvonen on todennut, julkaisutahtia voi selittää Vygotskin työtavalla ja ajattelun tyylillä, joka asettaa haasteensa lukijalle. Vygotski saneli useat tekstinsä suoraan pikakirjoittajalle, ja useat julkaisut ovat myös pikakirjoitettuja muistiinpanoja hänen luennoistaan. (Silvonen bibliografia, ks. myös Wertch 1985.)

Vygotskin omien kirjoitusten lisäksi viittaan työssäni kommentaarikirjallisuuteen. Vygotski-tutkijat ovat yleensä itse psykologeja ja kasvatustieteilijöitä, mutta joukossa on myös filosofeja. Heistä työssäni mukana ovat muun muassa James Wertsch (*Vygotsky and the social formation of mind*, 1985), René van der Veer & Jaan Valsiner (*Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis*, 1991, sekä van der Veer, *Vygotsky*, 2007) Harry Daniels (*Vygotsky and Pedagogy*, 2001), David Bakhurst (*Consciousness and revolution in Soviet Philosophy*, 1991) sekä muita kirjoittajia kuten Andy Blunden ja Wolfgang Jantzen.

1.1. TUTKIELMAN RAKENNE JA RAJAUKSET

Tutkielmani alkaa Vygotskin elämän, aikakauden ja tieteenfilosofian esittelyllä, jotka asettavat hänen ajattelunsa sekä historialliseen että filosofiseen kehykseen. Vygotskin kohdalla kulttuurihistoriallisia lähtökohtia ei voida ohittaa. Vygotskin tieteenfilosofisten argumenttien kannalta vuonna 1999 julkaistu *The historical meaning of crisis in psychology* on keskeinen teksti. Vygotskista ei yleensä ensimmäisenä muisteta, että hän pohti tieteenfilosofian kysymyksiä. Todellisuudessa tieteellisen selittämisen ja metodologian kysymykset ovat jatkuvasti läsnä hänen kirjoituksissaan. Nostan Vygotskin näkemysten rinnalle vaihtoehdon tai vertailukohdan, joka voisi pitää mahdollisen jatkotarkastelun kannalta kiinnostavana, eli kriittisen realismin ja emergentin materialismin tradition.

Tutkielmani keskiosa käsittelee Vygotskin uran keskivaiheen suurta teoreettista jäsennystä, niin sanottua kulttuurihistoriallista teoriaa. Teorian yhteydessä Vygotski tekee merkittäviä muotoiluja ihmislajeista ja ihmisen kehityksestä. Ihmislajin määrittelyssä Vygotski tasapainoilee biologisen ja sosiaalisen sfäärin maastossa koettaen löytää tavan selittää ihmisen kehityksen ja erityislaatuisen tieteellisesti uskottavalla tavalla. Kulttuurihistoriallisen teorian käsittelyssä nostan esiin vain keskeisimmät ja kuuluisimmat muotoilut.

Tutkielman viimeisessä luvussa tarkastelen Vygotskin loppuvaiheen töitä, jotka keskittyvät kielen, ajattelun ja tunteiden teemoihin. Vygotskin kuuluisin teos *Thinking and Speech* löytyy *Koottujen teosten* ensimmäisestä osasta. Myös sen suhteen julkaisupolitiikkaan liittyy ongelmia. Käytän sekä *Koottujen teosten* englanninkielistä että suomeksi ilmestynyttä versiota. Teoksessa Vygotski tarkastelee puheen ja ajattelun yhteyttä ja merkitystä ihmisen kehitykselle. Vygotskin tuotannon lävistävä teema koskee psyyken välittyneisyyden aihekokonaisuutta. Vygotski tarkastelee todellisuutta *merkkivälitteisenä*. Tässä todellisuudessa “jokainen sana on jo teoria” (CW3, 251). Miten kieli rakentaa ja määrittelee ihmistä, hänen suhdettaan itseensä ja muihin ihmisiin? Mitä tarkoittaa, että ihminen on kielellinen olento?

Puhtaalla kielinäkökulmalla on rajoituksensa. Niin oppiminen ja kehittyminen kuin ihmisen elämä muutenkaan eivät redusoidu kielellisiksi akteiksi tai ”käsitteellisiksi muutoksiksi”. Vygotskin ajattelun suhteen vallitsee kuitenkin kenties hieman harhaanjohtava käsitys, että hän ajattelisi ihmistä ensisijaisesti tai ainoastaan kielellisenä olentona – kyse voi olla myös siitä, että ymmärrämme *kielen* vinoutuneesti ja analyttisen kielifilosofian reduktiivisimpien kielikäsitysten

mukaisesti. Vygotskille kieli on jotakin aivan muuta kuin vaikkapa Wienin piirin tai analyyttisen kielifilosofian klassikoille. Nostankin lopussa tarkasteltavaksi Vygotskin keskeneräiseksi jääneen teorian tunteista. Teema on kiinnostava, mutta valitettavasti Vygotskin varhainen kuolema jättää tutkimusohjelman pahasti kesken. Jokaisella työllä ja jokaisella ajattelijalla on yleensä puutteita.

Tutkielman lopuksi kokoaan yhteen Vygotskin ihmiskäsityksen piirteitä ja tuon esiin hänen näkemystensä rajoitteita. Jokaisella ihmiskäsityksellä on lähtökohtia ja tavoitteita. Myös Vygotskin ihmiskäsityksen taustaoletuksia on syytä tarkastella kriittisesti. Vygotski on valistuksen kannattaja. Pyrin osoittamaan miten tämä näkyy hänen ihmiskäsityksessään ja kasvatustieteellisissä näkemyksissään.

Tutkielmani on luonteeltaan Vygotskin ajattelua kokoava. Kansainväliseen Vygotski-tuntemukseen liittyy epätasaisuutta, mikä johtuu omalta osaltaan käännösongelmista ja tutkimuksellisesta ja soveltavasta käytöstä. Vygotskin tuotanto muodostaa kuitenkin kiinnostavan ja monipuolisen, joskin keskeneräiseksi jäävän kokonaisuuden mielen-, kasvatustieteellisen- ja tieteenfilosofisina teemoineen.

Tutkielman tavoitteena on ihmiskuvan yleisen tarkastelun lisäksi esitellä Vygotskin vähemmän tunnettua teoriaa tunteista. Keskeisin tutkimuskysymykseni kuuluukin, millainen kuva emootioiden ja käsitteellisen järjen tai kielen suhteesta Vygotskilla muodostuu ja mitä hän tarkoittaa ihmisen kehityksellä. Kysymysten kautta pyrin purkamaan Vygotskin mahdollisesti kognitivistista ihmiskuvaa. Pyrin mahdollisuuksien mukaan nostamaan esiin yhteyksiä uudempiin tutkimuksiin. Jopa puutteineen ja keskeneräisyyksineen – tai kenties juuri niiden avulla – Vygotskin tuotanto ja ajattelu mahdollistavat ajatusten hedelmällisen jatkokehittelyn. Tästä kertoo laaja kasvatustieteellinen tutkimusperinne, joka jatkuvasti nojaa Vygotskin kirjoituksiin.

2. VYGOTSKIN IHMISKÄSITYKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkielman ensimmäisessä luvussa käsitellään Vygotskin ajattelun ja tuotannon lähtökohtia, sekä Vygotskin elämään ja aikakauteen liittyviä filosofisia kysymyksenasetteluja. Tavoitteena on muodostaa kuva siitä, miten Vygotskin mukaan ihmistä pitää tutkia ja miksi.

Vygotski eli erityislaatuisena aikana ja erityislaatuisessa paikassa. Hänen lyhyen elämänsä ajalle mahtui lukuisia vallankumouksia ja kulttuurisen ja yhteiskunnallisen elämän muutoksia, kuten ensimmäinen maailmansota ja Venäjän vallankumoukset vuosina 1905, sekä helmikuussa ja lokakuussa 1917. Vygotskin ihmiskuvaa ei voi arvioida ilman sidosta kulttuurihistorialliseen kontekstiin. Aikakauden ohella Vygotskin tuotantoa ohjaavat tieteenfilosofiset lähtökohdat. Metodologia on osa kaikkea tutkimusta. Ne filosofiset tavat, joilla ymmärrämme tutkittavat ilmiöt, psykologiassa siis ihmisen, ovat jopa merkittävin osa tutkimusta, sillä ne ohjaavat kaikkia valintoja.

2.1. YKSIÖ KONTEKSTISSAAN

Esittelen aluksi Vygotskin henkilökohtaista elämää ja aikakautta. Luvun loppuosassa käsitellään Vygotskin tuotannon filosofisia teemoja yleisemmin ja erikseen dualismin ongelmaa. Nostan esiin myös tulkintatradition ongelmia. Monipuolisesta tuotannosta huolimatta Vygotskin ajattelun tuntemisessa on selkeitä vinoumia.

2.1.1. Vygotskin elämä – uutta yhteiskuntaa rakentamassa

Ajatukset ja teoriat eivät synny tyhjiössä. Kuten Vygotski on itsekin todennut, yksilöllistä ja yhteiskunnallista ympäristöä ei tule erottaa toisistaan. Ne kietoutuvat toisiinsa. Sekä henkilöhistoria

että aikakauden materiaaliset puitteet, arvot ja aikalaiskeskustelut muovaavat yksilön ajattelua, kehityksen mahdollisuuksia ja rajoja. (van der Veer 2007a, 22.)

Vygotskin ihmiskäsitystä ei voi ymmärtää ilman aikakauden kontekstia. Tästä seuraa se, että jos Vygotskin ja hänen aikalaistensa työn tuloksia halutaan soveltaa ja käyttää eri aikana ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa, tulee hänen käsityksiinsä kohdistaa myös kritiikkiä ja pyrkiä kontekstualisoimaan niitä. Tällaista kriittisyyttä ei aina ole noudatettu.

Lev Semënovič Vygotski (1896-1934) syntyi Valko-Venäjällä. Valko-Venäjän taloudelliset, kulttuuriset ja uskonnolliset olot 1800-luvulla Venäjän keisarikunnan vallan alaisuudessa eivät olleet vakaat. Tammikuun kansannousu 1863–1865 jätti jälkeensä merkittäviä ja pitkäkestoisia yhteiskunnallis-sosiaalisia ongelmia, kuten laajoja pakolaisongelmia, joihin myös Vygotski lapsuudessaan törmäsi. Vygotski itse syntyi sosiaalisesti aktiiviseen, kulttuuria harrastavaan, sivistyneeseen perheeseen ja oli varhain tiiviisti kontaktissa sekä tieteelliseen että taiteelliseen maailmaan. Vygotski oli taitava, innokas ja utelias nuori, joka menestyi opinnoissaan loistavasti, joskin juutalaisuus asetti tiettyjä rajoitteita koulutusmahdollisuuksien ja elämän suhteen. On ilmeisesti osittain opiskelumenestyksen mutta myös puhtaan onnen ansiota, että Vygotski sai taustastaan huolimatta opiskelupaikan Moskovasta yliopistosta, jossa hän alkoi opintonsa vuonna 1913, juuri ennen ensimmäisen maailmansodan alkamista.

Venäjän vallankumousta edeltävinä, Vygotskin nuoruuden vuosina aikakauden kulttuurinen elämä oli huipussaan ja riehakkaimmillaan. Veresov kuvaa miten uuden aikakauden kynnyks näkyi sekasortona, moraalien ja kulttuurin rappeutumisena ja traditioiden murtumisena. Uuden sukupolven idoleja olivat Nietzsche, Schopenhauer, Dostojevski. (Veresov 1998, 35-38.) Murroskauden ilmapiiri ja sosiaaliset ongelmat näkyivät taiteellisen luovuuden räjähdysmäisessä kasvussa – epätoivon keskeltä on noustava uusia vaihtoehtoja. Vygotski sai tästä sosiaalis-kulttuurisesta ilmapiiristä ja venäläisestä avant-gardesta paljon vaikutteita – toisaalta Vygotski ei koskaan ollut täysin ”yksi heistä”, vaan eräänlainen sivustakatsoja kirjoittaessaan kulttuuriarvioita ja harrastaessaan kulttuuria laaja-alaisesti. (Emt.; van der Veer 2007a 23-24, Wertsch 1985, 1-16.)

Vygotski opiskeli ainakin kirjallisuustiedettä ja filologiaa, lääketiedettä, historiaa, yhteiskuntatieteitä ja psykologiaa. Hän on kirjoittanut niin estetiikasta, kirjallisuudesta, pedagogiikasta, kielifilosofiasta kuin neurologiastakin. (Souza Lima 1995, Blunden 2010, Veresov 1999.) Nuoruudessaan Vygotski oli kiinnostunut ensisijaisesti humanistisista tieteistä, kuten

kirjallisuudesta perheen suositellessa turvallista uraa lääketieteen alalla. Eri lähteissä Vygotskin uran tarkat piirteet esitetään hieman eri tavalla. Vygotski aloitti hyvin lyhyesti joko lakitieteen tai lääketieteen opinnot, mutta päätyi kuitenkin kirjallisuustieteeseen. (Wertsch 1985, 6; Veresov 1999, 49-50) Psykologian alalle ryhtyminen ei ollut itsestäänselvyys ja on tapahtunut asteittain. Vygotskin ensiesiintyminen psykologian alalla nähtiin tammikuussa 1924 Leningradissa psykoneurologian kongressissa. Samana vuonna hän kirjautui Moskovaan psykologian instituuttiin. (Bakhurst 1991, 59-60.) Ensiesiintyminen on tehnyt merkittävän vaikutuksen kollegoihin – Vygotskin elämää kuvailevissa esittelyissä ei jää epäselväksi, että Vygotski oli vaikuttava, inspiroiva ja karismaattinen esiintyjä, sekä lämminhenkinen ja kunnioitettava persoona, jota tultiin kuulemaan luennoille massoittain.

Vygotskin väitöskirja *The Psychology of Art* ilmestyi 1925, mutta julkaistiin Vygotskin kuoleman jälkeen. Väitöskirjassaan hän käsittelee estetiikan kysymyksiä: metodologiaa, taidekriittikien filosofisia perusteita, esteettisen kokemuksen psykologisia elementtejä kuten katharsista, sekä taiteen merkitystä ihmiselle. Sitoutumisen psykologian alalle voikin nähdä tapahtuvan taiteen kautta. Erityisen tärkeä Vygotskille oli Shakespearen Hamlet, jonka kautta hän tarkasteli kysymyksiä persoonallisuudesta ja kulttuurisesta determinismistä. Teema jatkui ja kehittyi Vygotskin psykologian tutkimuksissa. (Veresov 1998, 42-49; van der Veer 2007a 24-25; van der Veer 2007, 35-42; Vygotsky 1971.)

Vygotskin myöhempi elämä sijoittui Neuvostoliittoon. Uuden sosialistisen valtion rakentaminen oli projekti, jonka merkitystä Vygotskille ja hänen kumppaneilleen on vaikea yliarvioida. Tavoitteena oli luoda perusta paremmalle yhteiskunnalle, jossa toteutuisi sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja joka takaisi koulutuksen ja säällisen elämäntason kaikille. Wertschin mukaan aikakauden innostuneisuutta ja energiaa on tämän päivän näkökulmasta mahdotonta käsittää (Wertsch 1985, 10-11). Vygotskin tuotantoa ja jopa kirjoitustyyliä kuvastaa hyvin Bakhurstin muotoilu ”teoreettisesta intensiteetistä ja tunne missiosta” (Bakhurst 1991, 60-61), joka syntyi tästä polttavasta tarpeesta luoda uusi järjestys.

Kuten on tunnettua, Neuvostoliiton suhtautuminen niin kulttuuri- kuin tiedepolitiikkaan muuttui stalinistisen hallinnon myötä. Kun vuonna 1921 Lenin antoi vielä virallisen arvion, jonka mukaan Ivan Pavlovin tieteellisellä työllä oli ”valtava merkitys koko maailman työväenluokalle” (van der Veer 2007a, 28) – lausunto jonka merkitystä voi tarkastella kriittisesti – 1930-luvulta alkaen puolueen suhde tieteellisen työhön ei ollut yhtä innostunut. Vygotskin tapa tulkita Marxin teorioiden

käyttömahdollisuuksia ja käyttää länsikirjallisuutta ei ollut oikeaoppinen Neuvostoliiton ilmapiirissä. Puolueen tapa painostaa intellektuelleja johti vähitellen useisiin sensurointeihin, ja pahimmillaan murhiin, kuten taloustieteilijä Isaak Rubinin kohdalla. Vygotskin sensuroituja kirjoituksia² on edelleen kääntämättä (mm. Daniels 2001, 9). Vygotskin tutkimusryhmä joutui muuttamaan Moskovasta Krakovaan vuonna 1931 poliittisten olojen vuoksi. (Bakhurst 1990, 212-16). Kaikesta tästä huolimatta Vygotskin vaikutushistoriaa tarkasteltaessa Andy Blunden on todennut, että Vygotski oli Venäjän vallankumouksen ”tuote”. Sen tavoitteet ja henki kuvastuvat Vygotskin työssä. (Blunden 2010, 131.) Samoin Wertsch on huomauttanut, että Vygotski ei ehtinyt elää pahimpia sensuurin aikakausia, vaan sitoutui elämänsä loppuun asti sosialistiseen projektiin. (Wertsch 1985, 11.)

Vygotskin elämän loppuvaihe, erityisesti vuodet 1931-34, olivat tuotteliasta ja hektistä aikaa. Vygotski matkusteli, teki laboratoriotöitä, luennoi sekä kirjoitti. Vygotski kuoli vuonna 1934 vain 37-vuotiaana tuberkuloosiin, jota hän sairasti useamman kerran elämänsä aikana. Jatkuvan sairastelun on arveltu näkyvän myös hektisessä kirjoitustyyliässä. Kuten Wertsch ilmaisee, Vygotski koetti ehtiä kirjoittamaan mahdollisimman paljon ennen kuolemaansa (emt., 13). (Emt., 10-14; van der Veer & Valsiner 1991, 4-18.)

2.1.2. Tuotannon filosofiset teemat

Vygotskin tuotannon yhteydet filosofiaan koskevat ainakin mielenteoriaa sekä tieteen- ja kasvatustilosophiaa. René van der Veer on tiivistänyt Vygotskin teoreettiset työt kolmeen pääteemaan: 1) kehitys, 2) mielen systemaattinen ja semanttinen luonne, 3) metodi tai metodologia. (van der Veer 1997, 7.)

Vygotskin lyhyttä uraa on jaoteltu eri tavoin. Jussi Silvonen (2005) katsoo Vygotskin kirjoituksista löytyvän temaattisesti kolme eri vaihetta. 1) Sosiaalibehaviorismista Vygotski siirtyy vähitellen kohti 2) kulttuurihistoriallisen teorian kehittelyä ja etenee tarkastelemaan 3) sanamerkityksen ja elämyksen sfäärejä lopputuotannossaan. Vaiheet kytkeytyvät toisiinsa sikäli, että jokaisessa on mukana psyyken välittyneisyyden teema, joka on Vygotskin tuotannon keskeinen tunnusmerkki. Kaikki psyykinen kehitys tapahtuu välittävien objektien avulla, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisia. Psyyken toimintaa välittää alkutuotannossa ”sosiaalinen refleksi”, toisessa vaiheessa ”psyykinen

² Eräs huvittava yksityiskohta sensuureihin johtaneista syistä on, että Vygotskin käsitykset ja lingvistiikasta eivät vastanneet Stalinin omia esseitä samasta aiheesta (Wertsch 1985, 14).

työväline” ja viimeisessä “merkki”. (Emt.) Vygotskin tuotantoa kuvaava yleinen linja tulee esiin muillakin Vygotski-tutkijoilla. van der Veer esittää, että uransa loppuvaiheessa Vygotski keskittyi jatkuvasti enemmän kielen ja sanojen merkitykseen ja että hänen tutkimuksiaan voisi kuvailla “lingvistiseksi psykologiaksi” (van der Veer 1997; myös CW3, 7). Samaan tapaan Wertsch on painottanut, että Vygotskin ero muihin marxilaisiin psykologeihin ja ajattelijoihin näkyy hänen semioottisissa käsityksissään – jotka painottuvat erityisesti lopputuotannossa – ja ovat Wertschin mukaan olleet systemaattisesti ohitettuja tai väärintulkittuja (Wertsch 1985, 77, 81).

Veresov taas on jaotellut tuotantoa tietoisuuden tutkimuksen näkökulmasta. Hänen mukaan on nähtävissä ”vähintään kaksi teoreettista mallia inhimillisestä tietoisuudesta, refleksologinen (vuosina 1917-1924) ja behavioristis-strukturaalinen (1925-1927)”, mutta huomauttaa, että periodisoinnissa on ongelmia ja se voidaan tehdä useasta eri lähtökohdasta. (Veresov 1999, 24-34.)

Vygotskin ajattelussa ovat läsnä 1800-luvun merkittävät tieteelliset keskustelut aina darwinismista ja marxismista psykoanalyysiin. Vygotski oli laajasti oppinut. Hän tunsikin muun muassa Aristoteleen, Platonin, Descartesin, Kantin, Locken filosofiaa. Hänen filosofista oppihistoriallista taustaansa on kutsuttu spizonalais-hegeliläiseksi (Simon 1987), joskin juuri kyseinen määrittely voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Vygotskin viehtymys Spinozan filosofiaan näyttää selvältä, mutta aiheeseen palataan tutkielmassa myöhemmin.

Kysymys, tutkiko Vygotski itse Hegeliä, on avoin. Andy Blunden tarkastelee Hegelin ja Vygotskin kytköstä teoksessaan *An interdisciplinary theory of activity* (Blunden, 2010). Teos käsittelee niin sanottua *toiminnan teoriaa*, joka on jatkokehittelyä Vygotskin, Alexander Lurian ja Aleksei Leontjevin työlle kulttuurihistoriallisen teorian parissa. Blunden kontekstualisoi teoksessaan laajasti toiminnan teorian historiaa ja sen akateemista ympäristöä. Hegeliä tutkinut Blunden esittää vakuuttavasti, että ainakaan merkittävässä määrin Vygotski ei ole tutustunut Hegeliin, vaan että Vygotskin Hegel-tuntemus lienee perua muilta. Näin näyttäisi Blundenin mukaan olevan siitä huolimatta, että Vygotski luki paljon ja jatkuvasti. Blundenin näkemys kyseenalaistaa totutun näkemyksen, jonka mukaan Vygotski itse olisi lukenut Hegeliä (esim. Wertsch 1985, 7-8; Veresov, 1998, 35). Toinen kysymys kuitenkin on, missä määrin Vygotskin käsitykset ovat sopuinnussa Hegelin kanssa, eli millä tavalla tradition vaikutukset näkyvät Vygotskin tuotannossa. Tällaisten kytkösten selvittäminen olisi haastavaa – mutta jos oletamme Blundenin olevan oikeassa, kytkös Hegeliin ei ole suora. Sen sijaan Marxin vaikutus Vygotskin ajattelulle on eksplisiittinen ja jatkuva, ja *sitä kautta* Vygotski on hegeliläinen. Kuten Andy Blunden toteaa, Hegelin ja Marxin töiden

merkitystä vygotiskilaiselle traditiolle on mahdotonta ohittaa. (Blunden 2010.)

Kirjoittaessaan sosio-historiallisen kontekstin oleellisuudesta ihmisen kehitykselle Vygotskin voi sanoa “eläen kuten kirjoitti”. Vygotski imi vaikutteita ympäriltään, mikä näkyy kommentoivana ja debatoivana ajattelu- ja kirjoitustapana. Hänen ajattelunsa on velkaa lukuisille teoreetikoille, tutkimustraditioille sekä pragmaattisille psykologian ja pedagogiikan ongelmille, joiden parissa hän työskenteli elämänsä loppuun saakka. Silti, kuten van der Veer on painottanut, Vygotskin tuotantoa ei voi pitää kokoelmana muiden töitä, vaan hän loi oman teoreettisen synteesinsä (van der Veerin 2007a, 49).

Eräs Vygotskin töiden keskeinen pyrkimys oli kehittää tieteellinen ja objektiivinen psykologiatiede, tai toisin ilmaistuna marxilainen ja materialistinen psykologiatiede. Tavoite oli yleinen neuvostopsykologiassa, mutta tarkemmat tavoitteet ja käsitykset vaihtelivat ja olivat ristiriitaisia. (Wertsch, 1985, 82; 199; Yaroshevsky 1999, 245.) Marxin tulkitseminen ja käyttö oli tulenarka aihe Neuvostoliitossa.

Psykologian alalla Vygotskilla oli useita vaikuttimia. Hän luki William Jamesia, Jean Piaget’ a, Ivan Pavlovia, Sigmund Freudia, Carl Jungia, Franz Brentanoa, Wilhelm Wundtia. Vygotski arvosti aikalaistensa työtä. On hyvä huomata, että vaikka hänen kirjoituksiaan leimaa kritiikki, oli jatkuva arviointi pikemminkin kirjoittamisen tapa, jonka avulla Vygotski rakensi omaa ajatteluaan. (Gillen 2000; Bakhurst 1991, 62.) Vygotskin suhde psykologiaan tulee ymmärtää hänen itse asettamastaan positiosta. Ensinnäkin hän oli sitoutunut marxilaisen psykologiatieteen kehittämiseen – tehtävä joka näkyy jo väitöskirjassa (Vygotsky 1971, 9-24). Toiseksi Vygotski katsoi psykologiatieteen elävän kriisitilannetta, hajautuneisuuden ja pirstaleisuuden aikakautta.

Psykoanalyttisiä teoksia käännettiin Venäjällä vuosisadan alussa ahkerasti ja uudelleen vallankumouksen jälkeisinä vuosina. Vygotskin kollega Alexander Luria oli huomattavan aktiivisesti mukana psykoanalyttisissä tieteellisissä seuroissa. Hän teki sekä kliinistä että teoreettista työtä psykoanalyysin parissa. Vygotski tutustui psykoanalyttiseen teoriaan todennäköisesti Lurian kautta.

Vygotski suhtautui psykoanalyysiin nuoruudessaan myönteisesti siirtyen asteittain kriittisempään kantaan. Väitöskirjassaan Vygotski käsitteli psykoanalyttisiä käsityksiä taiteen tuottamisen perusteista ja otti niihin osittain kriittisen kannan. Psykoanalyttikoilla ei ollut tyydyttävää selitystä

nautinnon roolille taiteessa (Vygotsky 1971, 75-78). Vygotski kirjoitti, ilmeisesti Lurian kanssa, esipuheen *Mielihyväperiaatteen tuolla puolen* –teokseen vuonna 1925. Esipuheessa Freud arvotettiin yhdeksi vuosisadan rohkeimmista ajattelijoista (van der Veer & Valsiner 1991, 99). Vygotski näyttää hyväksyvän tai vähintään pitävän tärkeinä osaa Freudin käsityksistä psyyken rakenteista (esim. CW3, 77). Keskeisessä psykologian metodologisessa artikkelissaan tietoisuudesta hän lopulta kyseenalaistaa kuitenkin tavan jolla tiedostamaton selitetään psykoanalyttisessä tieteessä (CW3, 262-9).

1930-luvulle tultaessa psykoanalyysin merkityksestä ja käytöstä syntyi laajaa keskustelua. Debatti liittyi Freudin ja Marxin yhdistämiseen – mikä kertoo osaltaan tiedepolitiikan muutoksista. Kriittisiä huomioita yhdistämisen tavoitteesta esittivät useat ajattelijat, muun muassa Bakhtin. (van der Veer & Valsiner 1991, 78-110.) Vygotski itse totesi, ettei Freudin ja Marxin yhdistäminen ollut mielekäästä, sillä jokaisella teorialla on oma ytimensä ja luovuttamattomat piirteensä. ”Freudilainen teoria ilman tiedostamattoman seksuaalista luontoa on kuin kristinusko ilman Kristusta tai buddhalaisuus Allahilla”, hän kirjoitti (CW3, 261).

Ivan Pavloviin ja behavioristiseen psykologiaan Vygotskin suhtautuminen oli selkeästi kielteinen. Toisaalta Vygotski arvosti behaviorismissa toteutuvaa empiirisen tutkimuksen painotusta – Vygotski näytti aina löytävän jotakin kehuttavaa ja arvokasta kritisoimistaan tutkimuksista. Behaviorismin vaikutus myös näkyy hänen varhaisessa ajattelussaan (esim. Veresov 1999, Silvonen 2005). Tästä huolimatta behavioristinen lähestymistapa ihmiseen näyttäytyy kaikinensa hyvin vastakkaisena Vygotskin ajattelulle, jossa tiedostamattomalla, merkityksillä, tavoitteilla ja ennen kaikkea sosiaalisella kontekstilla on tärkeä rooli. Vuonna 1925 julkaistussa artikkelissa *Consciousness as a problem for the psychology of behavior*, jossa Vygotski analysoi senhetkisen psykologiatieteen puutteita, keskeisimmäksi ongelmaksi hän asettaa tietoisuuden käsitteen puuttumisen tieteenalalta. Kritiikki koskee ensisijaisesti behaviorismia, jossa tutkimukseen sisällytetään vain empiirisesti havaittavissa olevat ilmiöt ja redusoidaan pois sisäisen elämän tapahtumat, kuten motiivit ja ajattelu. Vygotskin mukaan tietoisuuden hylkääminen tutkimuksesta sekä kertoo ongelmista että johtaa niihin. Refleksien tutkiminen ei ole sama asia kuin käyttäytymisen, ”sen mekanismien, koostumuksen ja rakenteen” tutkiminen. On kyettävä tutkimaan ihmisen ajattelua ja sisäistä maailmaa, jolla – vaikka sitä ei voida suoraan empiirisesti havaita – on vaikutuksia käyttäytymiseen. Tietoisuuden merkityksen kieltäminen estää monimutkaisempien ihmisen käyttäytymisen ongelmien tutkimisen, jotka ovat kuitenkin Vygotskin mukaan täysin keskeisiä ihmiselämässä.

Muutokset suhtautumisessa psykoanalyysiin ja behaviorismiin kuvastavat Vygotskin ajattelun kehitystä. Lyhyestä urasta huolimatta periodisointia voikin perustella tästä syystä. Kuten Veresov on kritisoinut, pelkästään erillisten sitaattien perusteella Vygotskin ajattelusta saa harhaanjohtavan kuvan. Vygotskin käyttämät käsitteet muuttuvat saaden uusia merkityksiä, ja tutkimuskohteet ja metodologiset käsitykset vaihtuvat ja täsmentyvät. (Veresov 1999, 24-35.)

2.1.3. Vinoutunut Vygotski

Kasvatusfilosofiset implikaatiot olleet vuosikymmenten ajan keskeisin filosofinen tematiikka, jonka yhteydessä Vygotski nousee esiin. Hänen ajatustensa laajassa kasvatusfilosofisessa käytössä on kuitenkin ongelmia. 2000-luvulla Vygotskin keskeisistä käsitteistä on käynyt ajoittain kiihkeäkin debattia. Ongelman ydin paljastuu, kun kasvatustieteellisessä julkaisussa kysytään, tuntevatko Vygotskista kirjoittavat tutkijat Vygotskia itse lainkaan. (*“Does no one read Vygotsky’s words?”*, Gredler & Shields 2001). Käy ilmi, että Vygotski on tuttu tuntematon.

Vygotskin ja kasvatustieteiden kytköksellä on historialliset syynsä. Kasvatustieteilijä Julia Gillen on aiheellisesti analysoinut ja kritisoinut Vygotskin käänösprosessien aiheuttamia vinoutumia Vygotski-luennoissa ja soveltavaa käyttöä artikkelissaan *Versions of Vygotsky*. Gillen huomauttaa, että erityisesti kasvatustieteilijät ovat pitäneet Vygotskin kirjoituksia merkittävästi koherentimpina kuin ne ovat. Hänen mukaansa tietyt käsitteet on irrotettu Vygotskin itse käyttämästä kontekstista ja abstrahoitu ne pedagogiseksi *käyttömateriaaliksi*.

Vygotski oli elinaikanaan täysin tuntematon lännessä. Minkä takia Venäjän vallankumouksen aikana kirjoittaneesta teoreetikosta muodostuu 1960-luvulta alkaen viitattu ja ihannoitu kasvatusajattelijosta lännessä? Kuten David Olson ohimennen huomauttaa kirjassaan psykologisista oppimisen teorioista, ”olemme kaikki nykyään vygotkilaisia” (Olson 2003, 139). Olemmeko, ja jos olemme, niin miksi?

Gillenin mukaan Vygotskin laajamittaiselle käytölle on useita tiedepoliittisia syitä. Ensinnäkin Vygotski on näyttäytynyt sopivan etäisenä hahmona, jonka teoreettisia näkemyksiä on ollut helppo dekontekstualisoida. Samalla Vygotskin oman ajattelun dynamiikka on kadotettu. Toiseksi Vygotski vastaa 1900-luvun lopun kasvatustieteilijöiden ”sosiaalisen omantunnon” tarpeisiin, sillä Vygotskin

tuotantoa sävyttää kliininen työ erilaisten sosiaalisten ja psyykkisten ongelmien parissa. Kolmanneksi tekijäksi Gillen nimeää kasvatustieteiden kuhnilaisen paradigman muutoksen 1980-luvulla. Paradigman muutos konkretisoituu Jean Piaget'n ja Vygotskin vastakkainasettelussa. Piaget tilastollisine metodologioineen ei näytä korrektilta eikä hedelmälliseltä teoreetikkona dialogisen Vygotskin rinnalla. (Gillen 2000, ks. dialogisuudesta Lippman 1996.)

Kriittinen keskustelu paljastaakin, että Vygotskille on annettu korostetun tärkeä asema. Samalla kun hänen saavutuksensa on tyypistetty muutamaan klassiseksi muodostuneeseen käsitteeseen, häntä on tituleerattu neroksi ja hylätty tarkempi tutustuminen monipuoliseen tuotantoon (Hänninen 2001; Simon 1987; Tul'viste 1988, viitattu Daniels 2001, 12). Tärkein tällainen ahkeran ja epäsystemaattisen käännöstyön myötä käyttöön vakiintunut käsite on "lähikehityksen vyöhyke", joka on myös todennäköisesti Vygotskin tunnetuin käsite. Käsite ilmestyy tuotantoon vain kaksi vuotta ennen Vygotskin kuolemaa. Näin ollen Vygotski ei juuri käsittele sitä. (Silvonen 2005; Veresov 1999, 31.)

Yksittäiset käännösvirheet ovat ymmärrettäviä ja soveltava käyttö osa tieteellistä maailmaa. Voidaan pitää sinänsä merkittävänä, että Vygotskin ajattelu on herättänyt teoreettista mielikuvitusta ja vienyt kasvatustieteellistä ajattelua eteenpäin. Merkittävä käyttöön liittyvä ongelma sen sijaan on käännöstuotannon eksplisiittinen vääristely ja välinpitämättömyys alkuperäistä ajattelua kohtaan. Epäilyttäviksi katsottuja viitteitä (Marxiin ja Engelsiin) on poistettu käännöksistä erityisesti Yhdysvalloissa, jossa *Thought and Language* julkaistiin 1962. (Gillen 2000, ks. myös Daniels 2001.) Myös neuvostokääntäjät ovat manipuloineet käännöksiä poistamalla epätoivottuja kohtia, mutta myös lisäämällä viitteitä ja nimiä, sekä pidempiä "selvennyksiä" tekstin sisään (van der Veer & Yasnitsky 2011, 481-485). Tällainen käännöstyö aiheuttaa välttämättä väärinymmärryksiä ja tekee kriittisen arvioinnin ja tulkinnan mahdottomaksi.

Myönnettävä silti on, että Vygotskin luennassa on lähtökohtaisesti tiettyjä haasteita. Ensimmäkin venäjä on harvalle (läntiselle) akateemikolle erityisen tuttu kieli. Toiseksi käännöstyössä ja julkaisupolitiikassa on ollut ongelmia, kuten on jo tullut ilmi. Tekstien seuraamisessa vaaditaan myös tarkkaavaisuutta ja malttia. Vygotskin omat viittauskäytännöt ovat usein olemattomia. Tekstit ovat sisällöllisesti monitasoisia; niissä käytetään hyväksi käytännöllisiä tutkimuksia, kommentoidaan aikalaisteoreetikkoja ja kehitellään jatkuvasti sekä omia näkemyksiä että metodia. (esim. van der Veer & Valsiner 1991, 49; 183) Monet kirjoitukset ovat viimeistelemättömiä, ja sairastelujen vuoksi Vygotski saneli osan teksteistänsä. (mm. Daniels 2001; Cole, Scribner 1978.)

Thinking and speechissä toisto on huomattavaa.

Voidaan spekuloida, että jos Vygotski olisi elänyt pidemmän elämän, hän olisi kyennyt kenties esittämään laajemman ohjelman hahmottelemastaan metodologiasta psykologiatielelle ja syntetisoimaan ihmisen kehityksen perusteet. Sekä Vygotskin mahdollisista jatkotutkimuksista että tietyistä fragmentaariseksi jääneiden näkemysten ja käsitteiden merkityksistä onkin spekuloitu jokseenkin paljon (Esim. Wertsch 1985, 189; 200). Samalla useat teoreetikot, kuten edellä mainitut, ovat esittäneet kuin yhdestä suusta kannan, että Vygotskin työtä on syytä jatkaa ja käsitteitä kehittää pragmaattisista syistä: käänkösongelmat ovat paikoin vakavia ja ennenaikainen kuolema vaikeuttavat aidosti rekonstruktioyrkimyksiä. Tilanteessa on luontevaa, vaikkei välttämättä loppuun asti perusteltua, vedota ”kääntämisen mahdottomuuteen ylipäänsä” (ks. Daniels 2001, 12).

Vinoutuneista Vygotski-luennoista huolimatta Vygotski on erottamattomalla tavalla osa kasvatusfilosofista tutkimusta ja historiaa. van der Veer kirjoittaa, että 1920 - 1930 lukujen aikakausi oli, ei ainoastaan Venäjällä vaan muuallakin, innostuneen ja progressiivinen kasvatus- ja koulutusajattelun kausi (van der Veer 2007, 136). Kiinnostavia yhteyksiä John Deweyn, Herbert Meadin ja Vygotskin välillä ovat esittäneet muun muassa Anne Edwards, sekä Dorothy Holland ja William Lachicotte Jr. (Edwards 2007, 77-100; Holland & Lachiotte 2007, 101-135).

Vygotski on edelleen teoreettisen mielenkiinnon kohteena 2000-luvulla. Veresov viittaa uusien käänkösten ja lopputuotannon tekstien myötä psykologiatieteen alalle kehkeytyneeseen ”Vygotski-buumiin” (Veresov 1999, 19). Veresovin mukaan tutkimuksen eräs oleellinen tehtävä koskee kulttuurihistoriallisen teorian syntymisen taustojen tarkempaa selvittämistä (Veresov 1999, 48). Myös van der Veerin mukaan juuri varhaisten tekstien kriittinen analyysi on kesken (van der Veer 1997, 1-7). Näin ollen sekä varhaiset että myöhäiset tekstit näyttävät asettavan Vygotskista kiinnostuneille tutkijoille työskarkaa. Uusia yhteyksiä ja tulkintoja on vielä edessä.

2.2. VYGOTSKIN TIETEENFILOSOFIAN MÄÄRITTELYÄ

Vygotskin kirjoituksissa toistuvat ilmaisut ja tavoitteet kuten marxilaisen, objektiivisen psykologiatieteen ja sen metodologian kehittämisen, anti-reduktionismi, dualismin purkaminen ja monitieteisyys. Hän polemisoi sekä ”empiiristen faktojen” ensisijaisuudesta ja kausaliteetin merkityksestä, että käsitteellis-analyyttisen työn ja filosofian välttämättömyydestä. Hän vaatii ihmisestä riippumattoman todellisuuden hyväksymistä, mutta painottaa tieteen tekemisen

kulttuurihistoriallista kontekstia ja tieteen sosiaalis-eettis-inhimillistä luonnetta. Seuraavaksi tarkastelenkin sitä, millaisille tieteenfilosofisille periaatteille Vygotskin ihmiskäsitys rakentuu.

Filosofian historian kannalta Vygotski asettuu osaksi sitä filosofian jatkumoa, joka alkaa Kantin ontologisten kategorioiden systematisoinnista; siis perinnettä, joka tutkii inhimillistä tietokykyä (Newman ja Holzman 1993, 12-18). Nykyisistä ajatteliijoista kiinnostavia yhteneväisyyksiä löytyy esimerkiksi Roy Bhaskarin kehittämästä *kriittisestä realismista*. Bhaskar katsoo, että filosofia sekä *taustoittaa* kaikkea tiedettä että samalla *on osa* sosiaalista ja historiallista sfääriä. Siksi filosofisilla, todellisuutta jäsentävillä määrityksillä on merkitystä. Tämä on myös Vygotskin lähtökohta.

2.2.1. Yksi tiede, monta kehitystä

Tieteenfilosofisten teemojen kannalta keskeinen artikkeli *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation* julkaistiin vuonna 1997 *Kootuissa teoksissa*. Vuonna 1927 kirjoitettu artikkeli on mahdollisesti keskeneräinen. Kirjoituksessa Vygotski tarkastelee erityis- ja yleistieteen suhdetta ajankohtaisten tieteellisten keskustelujen kautta, tieteen ja historian edistymistä sekä epistemologiaa. Vygotskin tieteenfilosofinen lähtökohta artikkelissa on, että tiedettä tulee tarkastella sen käyttämien *teoreettisten käsitteiden* lävitse. Käsitteet kertovat tieteellisen tiedon muodostumisesta ja yleisestä tieteen tasosta.

Vygotskin artikkeli linkittyy yleisempään kysymykseen luonnontieteiden ja ihmistieteiden toisistaan erottamiseen. Kysymystä voi pitää eräänä modernin tieteenfilosofian keskeisenä kysymyksenä. Vygotski katsoo, että jakolinja kahden erilaisen tieteen välillä ei voi toimia. Jos halutaan tutkia ihmistä historiallisesti muuttuvissa yhteiskunnallisissa prosesseissa, siis sekä yksilönä että yhteisössä kehittyvää olentoa, jakolinja kahden tieteen välillä osoittautuu kestäättömäksi. On oltava yksi tiede. Mitä tämä tarkoittaa?

Vygotski esittää, että psykologiatiede on *kriisissä*. Kuten van der Veer kuvaa, Vygotskin erittelemä psykologiatieteen kriisi voi olla ulkoasultaan samankaltainen kuin nykyään – tieteenala näyttää pirstaleiselta – mutta tilanne on erilainen. 1800-luvun psykologiatieteen eriytyminen filosofiasta vaati määrittelyä siitä, mikä tekee psykologiatieteestä *tieteen* erotuksena filosofiasta. Tämän jälkeen, Vygotskin elinaikana psykologiatieteessä elettiin innostavaa ja luovaa vaihetta, jolloin useat eri koulukunnat olivat kehittymässä. (van der Veer 1997.) Vygotski viittaa kriisillä siihen, että

koulukunnilla ei ollut yhtenäistä pohjaa eikä jaettua käsitystä psykologiatieteen luonteesta.

Vygotski oli tekstissään paradigmojen eriytymisen ongelman äärellä. Hän kuvasi ongelmaa seuraavasti. ”Psykoanalyysi, behaviorismi ja subjektiivinen psykologia operoivat eri käsitteillä, mutta myös eri faktoilla”. Eri koulukuntien hyväksymiä ilmiöitä, kuten esimerkiksi Oidipus-kompleksia, ei osan psykologeista mielestä ollut *olemassa* (CW3, 239.) Näin ei Vygotskin mukaan tulisi olla. Kaikki tieteet tutkivat yhtä ja samaa todellisuutta.

Vygotskin tieteenfilosofiset käsitykset ovat laaja aihe. Nostan ne esiin tässä siksi, että Vygotski käsittelee läpi töidensä erityistieteen, kuten psykologian ja yleistieteen eli filosofian suhdetta. Niillä on oltava mielekäs suhde, jossa voitaisiin saavuttaa Vygotskin tavoite holismista. Tarkastelen seuraavaksi Vygotskin käsityksiä koulukuntaeroista ja tieteen edistymisestä.

Thomas Kuhn esitti klassisessa teoksessaan *Structure of scientific revolutions*, että tiede ei tarkalleen ottaen edisty. Kuhnin paradigmatheorian mukaan tieteellistä tutkimusta tehdään paradigmojen *sisällä*. Paradigmat kuitenkin luhistuvat omiin sisäisiin ristiriitoihinsa ja luhistuessaan lopulta *kumoutuvat*. Teoria paradigmojen yhteismitattomuudesta tarkoittaa, että kahta eri paradigmaattista käsitystä ei ole tiukassa mielessä mahdollista vertailla. (Kuhn 1970.) Kuhnin käsityksen ongelmana on relativismi, johon paradigmojen yhteismitattomuus johtaa välttämättä. Samaistaessaan tieteen tiedeyhteisön toimintatapoihin Kuhn tulee irrottaneeksi paradigmat todellisuudesta.³

Vygotskin mukaan on luonnollista, että tieteet eriytyvät. Vygotski esittää oman käsityksensä tieteen edistymisestä, jota en esittele kaikessa tarkkuudessaan tässä. Näkemyksen ytimenä on ajatus, että tieteellisen työn sosiaalinen luonne ja toisaalta tieteellisen tiedon muodostamisprosessi johtavat välttämättä koulukuntien eriytymiseen. Vygotskin mukaan edistyminen voidaan havaita tieteellisissä käsitteissä, joilla on tendenssi sekä yhtenäistyä ja yleistyä koulukunnan sisällä. (CW3, 240.)

Vygotskin kuvaamaa mallia voitaisiin kuvata myös – nykyaikaisemman käsitteistön mukaan – diskurssien vallan kuvaukseksi. Eriytymiseen liittyy Vygotskin mukaan aina valtakamppailua. Jokaisen koulukunnan taustalla on jokin partikulaari ja empiriaan sidottu, kausaalinen selitysmalli.

³ Kuhnin teoriaa tulee toki arvioida siinä valossa, että se on vastine popperilaiselle tiedekäsitykselle, jossa tieteen edistymistä *ei problematisoida* ja käsitys tieteen ja historian luonteesta näyttäytyy puutteellisena. (Kuhn 1970, ks. myös Bhaskar 2010, 15-33.). Tässä Kuhn toimii kuitenkin vain vertailukohtana Vygotskin ajatuksille.

Vähitellen tällainen selitysmalli tai keskeiskäsite, kuten klassisen ehdollistumisen ”syljeneritys”, laajenee ja saa suuremman merkityksen, jolloin käsite ajautuu yhä kauemmas empiirisestä alustastaan. Mitä merkittävämpi käsitteestä paradigman sisällä tulee, sitä pienemmäksi sen todellinen selitysvaikutus käy.

Jokaisella käsitteellä on sisäiset rajansa, toteaa Vygotski, eikä yksittäinen teoreettinen käsite voi laajentua loputtomasti. Siinä missä ehdollistuminen saattaa soveltua kuvaamaan inhimillistä toimintaa rajatussa kontekstissa, siitä ei ole kokonaisvaltaiseksi selitysmalliksi inhimillisestä toiminnasta. (emt., 236-246.)

Vygotski jaottelee tieteen 1) faktojen, 2) erityistieteiden ja 3) yleistieteen vaiheisiin. (Emt., 246-7.) Erityistieteen vaihe vastaa jotakuinkin Kuhnin nimeämää normaalitieteen vaihetta, jolloin Kuhnin mukaan ratkaistaan erityisiä paradigmaattisia ongelmia. Kuhnin mukaan paradigma kaatuu lopulta anomaliaoihin. Vygotskin mukaan erityistieteen ongelma liittyy sen sijaan sen laajenemisyrittämyksiin. Erityistiede ja sen käsitteet abstrahoituvat, mikä tarkoittaa, että käsitteet alkavat joustaa ja soveltua eri konteksteihin. Koska fakta ei voi kehittyä ristiriidattomasti itsensä ulkopuolelle, sen irtautuu lopulta lähtökohdistaan ja linkittyy laajempaan yhteyteen muiden tieteiden kanssa. Se muuttuu loogisesti yhä puhtaampaan, formaalimpaan ja siten ”filosofiseen muotoon”. Tällöin se on siirtynyt ylimmälle tasolle, yleistieteeksi. (Emt., 242-3.) Vygotskin mukaan tässä tieteen kehityksen viimeisessä vaiheessa tiede muodostuu *maailmankuvaksi*. Vygotski viittaa Engelsiin kirjoittaessaan kuinka tiede ”paljastaa todelliset kasvonsa”, kun pseudo-neutraali fakta muuttuu teoriaksi, jolla on inhimillinen ja ideologinen perusta ja joka on osa yhteiskuntaamme ja elämäämme. (Emt., 236-243.)

Vygotskin mallin johtopäätöksensä on se, että erityistieteet eivät voi toimia yleistieteenä, vaan ne ovat aina puutteellisia – mikä ei ole normatiivinen ongelma, vaan asiantila. Ongelmana on, että teorian irtautuessaan toisistaan kadottavat pyrkimyksen kokonaisvaltaiseen tieteelliseen ymmärrykseen. Tätä on Vygotskin kriisi. Kokonaisvaltaisuus ja suhteiden käsittäminen on Vygotskin mukaan tieteellisen ajattelun perusta. Koska näin on, tarvitaan yleistiedettä.

Ratkaisuna koulukuntaeroihin Vygotski näkee hierarkkisen tiedejärjestelmän. Kuhnin teorian relativismi ei istu Vygotskin ajatteluun. Vygotski kirjoittaa eri tieteenalojen suhteesta, että ”yhtenäisyys saavutetaan alistamisella ja herruudella” ja että ”eri oppialat eivät elä sovussa uudessa kokonaisuudessa yksinkertaisesti, vaan muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jolla on ensisijainen

keskuksensa ja toissijaiset keskuksensa, kuten aurinkokunnalla”.⁴ (emt., 239)

Kehitykseen liittyvät sisäiset eriytymisen tendenssit ja inhimilliset toimintatavat tieteessä tulee koettaa *ylittää*. Psykologiatieteessä tarvitaan ”heterogeenisen tiedon kriittistä jäsentämistä, tutkimustulosten tulkintaa ja tarkistamista, perustavien käsitteiden puhdistamista ja täsmentämistä” – tulee synnyttää ”yleistiede” (emt., 233). Kaikkein selvimmin psykologian yleistieteen tarpeen Vygotski ilmaisee asettaessaan psykologiatieteen tavoitteeksi kirjoittaa itselleen ”oman Pääomansa”. Marxin Pääoman tavoin psykologian alalla tulee löytää omat ”keskeiskäsitteensä tai *alkusolunsa*”, kuten Pääomassa ”luokka” tai ”arvo”, joiden avulla kaikki psykologia kyettäisiin kietomaan yhteen. Vygotski jopa toteaa, että ”se, joka pystyy selvittämään psykologian alkusolun merkityksen, yhden reaktion mekanismin, on löytänyt avaimen kaikkeen psykologiaan. Yksittäinen tutkittava kohde on ”mikrokosmoksensa, joka heijastaa laajempaa kokonaisuutta. Tätä yhtä piirrettä on tutkittava kaikkine piirteine ja suhteineen” (emt., 317-320). Idea, jonka mukaan tieteen on lähdettävä alkusolusta tai ”analyysiyksiköstä” (*unit of analysis*), joksi Vygotski sitä myös kutsuu, ei ole ainutlaatuinen, vaan juontuu Marxin lisäksi jo Goethen ja Hegelin töistä (Blunden 2009).

2.2.2. Realisti, mutta millainen?

Vygotski käyttää useita käsitteitä kuvaamaan sitä, millaisiin tutkimustapoihin ja käsityksiin sekä tieteestä että todellisuudesta tulee sitoutua. Ne näyttävät yksinkertaisilta – ja niiden avulla piirretty kuva Vygotskin ajattelun *tyylistä* – mutta analyttisempi tarkastelu paljastaa, että käsitteiden käytön kohdalla on suurpiirteisyyttä.

Kriittisen realismin edustaja Andrew Collier on kutsunut modernia idealismia ”tahdon voitoksi”. Kantin ja Berkeleyyn käsityksen mukaan ihminen ei voi *muuttaa* maailmaa toimillaan, mutta kuten Collier kärjistää, heidän mukaansa *meistä* kyllä *riippuu*, millainen maailma on – tai millainen se *näyttää* olevan. (Collier 1994, 85-86.) Vygotski pyrkii sanoutumaan irti idealistisesta traditiosta monisanaisesti ja läpi tuotantonsa. ”Todellisuus determinoi kokemuksiamme”, hän kirjoittaa (CW3, 255). Ulkomaailma ei ole inhimillisen ajattelun luoma konstruktio. Ontologian suhteen Vygotski viittaa Leniniin ja esittelee realistisen periaatteen, jonka mukaan objektiivinen todellisuus on olemassa tietoisuudesta ja ihmisestä riippumattomana. (CW3, 325.) Epistemologiassa taas tulee

⁴ Unity is reached by subordination, dominion, through the fact that different disciplines do not simply co-exist within the new whole, but form a hierarchical system, which has primary and secondary centers, like the solar system. (CW3. 239).

Vygotskin mukaan hyväksyä ”realistinen, objektiivinen ja siten materialistinen käsitystapa, ja logiikassa ja tieteenfilosofiassa dialektiikka”.⁵

Vygotski toteaa, että realismin epäily on yhdistettävissä inhimillisen tietoisuuden erityislaatuisiin ominaisuuksiin. Tietoisuus käsittelee aina kahta prosessia, ”tekoa sinänsä”, eli tapahtumia ja havaintoja, mutta myös ”tekoa minulle”, eli yksilöllistä, subjektiivista kokemusta asioista. Kokemuksellista osiota ei kuitenkaan pidä ymmärtää *itsenäiseksi olioksi*.

Psykyen ilmiöt tulee ymmärtää naturalistisesti. Vygotski toteaa, että luonnontiede ymmärretään usein kapeasti ja tarkastelevan ainoastaan ”epäorgaanista ja orgaanista luontoa”, jolloin se ei kata sosiaalista ja tietoista luontoa. Tällöin syntyy mielikuva, että voisi olla jotakin yliluonnollista, epäluonnollista tai jopa luonnonvastaista, jota tiede voisi tutkia. ”Olen vakuuttunut, että termin ’luonnollinen’ laajentaminen kaikkeen mikä todella on olemassa, on täysin rationaalista”, hän kirjoittaa. (Emt., 328.)

Tässä mielessä psykologiatieteen tulisi olla ”luonnontieteiden kaltainen”. Mentaaliset ilmiöt joko ovat olemassa materiaalisina ja objektiivisina tai ne eivät ole olemassa ollenkaan. Itsetietoisuus on tietoisuuden reflektiota, eikä olemassa irrallaan tietoisuudesta. Vygotski toteaa, että *epistemologiassa* olioiden ulkomuodon taso on olemassa, mutta *ontologiassa* ei. Jos kokemuksellinen osio ja oleva sinänsä olisivat sama asia, tiede olisi tarpeetonta, Vygotski toteaa viitaten Marxiin. (Emt., 324-328.)

Näyttää vahvasti siltä, että Vygotski on realisti. Mutta kuten Bhaskar on todennut, ongelma ei ole siinä, onko joku realisti – Bhaskarin mukaan kaikki ovat *lopulta* realisteja – vaan ”*millainen* realisti tämä on” (Bhaskar 2010, 36). On palattava kysymykseen tieteellisten – ja ylipäänsä – käsitteiden muodostamisen prosessiin, eli kysymykseen kielestä.

Kysymys kielestä on varsin 1900-lukulainen filosofian kysymys. Kielifilosofian merkityksestä ja sisällöistä voidaan olla montaa mieltä. Mutta kielifilosofiasta *nouseva* laajempi kysymys maailman jäsentämisestä koskettaa filosofian perustoja ja on väylä tarkastella käsityksiä todellisuudesta ja ihmisestä. Kritiikit suurten kertomusten kadottamisesta, metafysiikan ja ontologian korvaamisesta tieteenfilosofialla tai kielifilosofialla 1900-luvun filosofiassa (Juti 2001, 5-6; Bhaskar 2010, 150-151) eivät olleet ajankohtaisia keskusteluja Vygotskille. Semiotikka sitoo hänet kuitenkin

⁵ Käsitteitä ei pystytä tässä problematisoimaan.

kielifilosofiseen piiriin.

Psykologiatiede on Vygotskin mukaan lähtökohdiltaan induktiivinen tiede, joka etenee ”faktojen vaatimusten mukaan” (CW3, 241, 252). Ongelma, jota Vygotski käsittelee artikkelissaan ja myöhemmin *Thinking and Speech* –teoksessa, liittyy siihen, miten faktoja ja käsitteitä ylipäänsä muodostetaan ja käytetään. Faktan esittäminen vaatii käsitteen muodostamisen operaation. Käsitteiden kehitys tapahtuu ja ilmenee kielessä. Käsite on kyllä yhteydessä todellisuuteen, mutta kytköksen muodostaminen ei tapahdu yksiselitteisesti. Vygotski kuvaa yhteyttä seuraavasti.

Jokainen sana on teoria. Objektin nimeäminen tarkoittaa käsitteen soveltamista objektiin. Kieltämättä on niin, että käyttämällä sanaa haluamme ymmärtää objektin. Mutta jokainen nimi, jokainen sanan sovelluskerta, tämä tieteen itu, on samalla sanan kritiikki, joka hämärtää sen muotoa ja laajentaa sen merkitystä.⁶

Aiheesta voidaan nostaa esiin kaksi huomiota. Yhtäältä Vygotski käsittelee teorioiden havaintopitoisuuden ongelmaa. Tieteelliset käsitteet ovat teoriapitoisia, koska ne muodostetaan teoreettisessa kontekstissa ja koskevat usein ilmiöitä, jotka eivät välttämättä näy paljaalle silmälle. Tieteelliset ongelmat eivät ole itsestään selviä vaan vaativat tieteellistä tarkastelua ja työtä. (CW3, 248-9.) Kyseinen sitaatti nostaa esiin kuitenkin myös asian toisen puolen. On eri asia todeta, että havainto on teoreettinen, kuin todeta, että sana on teoria. Ero vaikuttaa minimaaliselta, mutta jälkimmäinen muotoilu nostaa esiin inhimillisen toimijuuden merkityksen. Jotta voidaan päästä teoriapitoisuuteen, pitää tehdä tieteellinen ja käsitteitä muokkaava työ. Tätä työtä tehdään Vygotskin mukaan kielellä.

Edellä käsittelin erityistieteen laajenemisen ongelmaa. Myös yleistieteessä on ongelmia. Se operoi käsitteillä, joiden vaarana on muuttua yhä idealistisemmiksi. Yleisellä tieteellä ja sen käsitteillä on kuitenkin oltava yhteys empiiriseen todellisuuteen. Vygotski viittaa Engelsiin ja kritisoi Kantia kirjoittaessaan, että ”jokaiseen luonnontieteelliseen käsitteeseen, riippumatta sen abstraktion asteesta suhteessa empiiriseen faktaan, sisältyy aina konkretian murunen”.⁷ Käsitteiden

⁶ "Any word is a theory. To name an object is to apply a concept to it. Admittedly, by means of the word we wish to comprehend the object. But each name, each application of the word, this embryo of science, is a critique of the word, a blurring of its form, an extension of its meaning." (TS. 251.)

⁷ "Every natural-scientific concept, however high the degree of its abstraction from the empirical fact, always contains a clot, a sediment of the concrete, real and scientifically known reality, albeit in a very weak solution, i. e., to every ultimate concept, even to the most abstract, corresponds some aspect of reality which the concept represents in an abstract, isolated form. Even purely fictitious, not natural-scientific but mathematical concepts

käyttäminen on kahdensuuntainen prosessi. Kun kaikki käsitteet lähtevät maasta, myös ”[j]okainen fakta, kuinka tahansa välitön, empiirinen, raaka tai yksittäinen luonnontieteellinen fakta, sisältää jo abstraktion” (emt. 249). Näin ollen filosofia ja erityistieteet eivät ole vastakohtia vaan edellyttävät toisensa. Fakta muuttuu faktaksi silloin, kun se liitetään johonkin järjestykseen, ja kun se on osa jotakin kokonaisuutta, kuten tieteellistä teoriaa. ”Fyysinen keho, liike, aine – nämä ovat jo abstraktioita” (emt., 249). Nimeäminen tarkoittaa, että asetamme ilmiön johonkin kehykseen, valitsemme ja erottelemme sen piirteet suhteessa aikaisempaan tietoomme. Faktat tai ilmiöt eivät välity meille suoraan, luonnosta, luonnollisina. Tietoa *valikoidaan* aistimusten virrasta ja *jäsennetään* jonkin muun tiedon valossa.

Esitettäköön realismin ongelma vielä seuraavasti. Vygotski kannattaa realistista ontologiaa. Todellisuus on ihmisestä riippumaton. Epistemologisesti hän katsoo muun muassa, että a) tiede pitää sitoa tiettyihin periaatteisiin, kuten materialismiin, ja b) hyväksyä se, että tieteelliset käsitteet ja inhimillinen tiedonmuodostus eivät ole muuttumattomia eivätkä täydellisiä. ”Ajattelun ja olemisen vastaavuus tieteessä on samalla yleisen psykologiatieteen kohde, tärkein kriteeri ja jopa metodi.” (emt., 256), hän kirjoittaa. Asetelmasta havaitaan tuttu ongelma. Yhtäältä meistä riippumaton todellisuus on olemassa, mutta toisaalta wittgensteinilaisittain kuitenkin muuttuva ja puutteellinen kieli asettaa maailmallemme rajat – sanan samalla ”hämärtäessä ja laajentaessa” omaa merkitystään. Millainen on sanan hämärtävä voima? Vygotski mukaan kieli ei ole sama asia kuin oleva. Kuitenkin olevan ja käsitteellisen kielen välinen kytkös on Vygotskin ”lingvistisen psykologian” filosofinen solmukohta. Onko inhimillisellä kielellä ja käsitteillä voimia todellisuuden suuntaan? Entä onko *ihmisellä* voimia todellisuuden suuntaan? Jos ihminen *ei voi* vaikuttaa ontologiseen todellisuuteen, niin miten meidän tulisi silloin ymmärtää ihminen osana luontoa – entä minkälaiseksi tällöin ymmärrämme kausaliteetin? Ja jos ihminen voi vaikuttaa todellisuuteen, niin minkä verran ja millä tavalla? Kaikkiin kysymyksiin ei tutkielman puitteissa voida etsiä vastauksia. Sen sijaan kielen merkitystä ja yhteyttä ajatteluun tarkastellaan erityisesti viimeisessä luvussa.

2.2.3. Psykologiatieteen metodit

Yleisten tieteenfilosofisten periaatteiden ohella Vygotski käsitteli jatkuvasti psykologiatieteen metodeja. Ne muodostavat oleellisen osan Vygotskin ihmiskäsitystä. Vygotskin metodologisen

ultimately contain some echo, some reflections of the real relations between things and real processes, although they did not develop from empirical, actual knowledge, but purely a priori, via the deductive path of speculative logical operations” (CW3, 248)

ohjenuoran voi tiivistää kahteen seikkaan. Ihmistä tulisi tutkia a) kontekstissaan ja b) kehittyvänä olentona. Näitä kahta ei pidä erottaa toisistaan, ei kontekstuaalisuutta eikä kehittymisen aspektia.

Tieteelliset menetelmät voidaan käsittää erityistieteellisiksi kysymyksiksi, joita kehitetään kullakin, eriytyneellä tieteenalalla omiin tarpeisiin sopiviksi. Menetelmät vastaavat kysymykseen ”miten”. Vygotski kutsuu tällaisia filosofiasta eriytettyjä metodeja psykotekniikoiksi, jotka ovat yksinään ”hämmästyttävän avuttomia, heikkoja ja pinnallisia ja joskus mielettömiä”. Ne vastaavat joihinkin tarpeisiin *kritiikittömästi*. Tällaisista psykotekniikoista on Vygotskin mukaan siirryttävä ”käytännön filosofiaan”, josta on tullut tutkimuksen kulmakivi. (CW3, 306-310.)

Vygotski käsittelee myös erityisempiä psykologisia tutkimusasetelman kysymyksiä, kuten vuonna 1926 julkaistussa artikkelissa *The methods of reflexological and psychological investigation*. Tässä keskitytään kuitenkin Vygotskin filosofisempiin erittelyihin, joilla on yleisempää relevanssia sikäli, että ne kertovat siitä *mitä* tulee tutkia ja täten myös siitä, mikä on *merkityksellistä*.

Vygotskin lähestymistapa ihmisen tutkimiseen on monialainen. Vygotski ei kiellä edes ehdollistumisen ilmiöiden olemassaoloa ja ”refleksejä”. Ne eivät vain riitä selittämään meille ihmisen toimintaa, sillä jo pelkästään hermosto toimii Vygotskin mukaan kokonaisuutena (emt., 66-7).⁸ Kuten edellisestä jaksosta opittiin, Vygotski pitää monitieteellisyyttä tärkeänä lähtökohtana, vaikka mikään periaate yksinään ei riitä selittämään inhimillistä käyttäytymistä ja elämää.

Sosiaalisen ja yhteiskunnallisen sfäärin tuominen mukaan tutkimukseen tarkoittaa metodologisen individualismin hylkäämistä. Vaikka kulloinkin saatetaan tutkia yksittäistä ihmistä, tätä ei voida abstrahoida yksittäiseksi. Psykkiset muutokset ovat dynaamisia ja kytköksissä välittömien vuorovaikutussuhteiden lisäksi kulttuurihistorialliseen kontekstiin. (Esim. Vygotski 1982, 12-22.) Metodologisen individualismin kritiikin esittäminen on kuitenkin eri asia kuin siitä eroon pääseminen.

Andy Blunden on esittänyt, että Vygotskin vahvuus on monialaisuuden lisäksi ihmistieteellisen tutkimuksen perusteissa. ”Vygotski ei aloita tutkimustaan abstraktioista, siististi pakatuista saduista tai metafysisistä entiteeteistä, vaan teki yksittäisten ihmisten tutkimuksen perustan näiden ihmisten

⁸ Toisaalta Veresov on aiheellisesti huomauttanut, Vygotskin metodologiset käsitykset suhteessa behaviorismiin muuttuvat selkeästi tiukemmaksi varhaisten vuosien jälkeen. Edellä mainitussa artikkelissa Vygotski vielä hyväksyy refleksologisen lähtökohdan osana tietoisuuden tutkimusta, kun myöhemmässä artikkelissa *Consciousness as a problem in the psychology of behaviour* hän kieltää refleksologisen lähtökohdan tyystin. Tällöin hänen mukaansa refleksologiset lait, eli ärsyke – reaktio – lait eivät kuulu psykologiaan. (emt., 67; Veresov 1999.)

aktiivisuuteen ja materiaaliin olosuhteisiin ja artefakteihin, joihin myös sanat kuuluvat, joita he käyttivät” (Blunden 2010, 201).

Kontekstin ohella ihminen tulee ymmärtää jatkuvasti kehittyvänä olentona. Wertsch kutsuu Vygotskin psykologian metodia *geneettiseksi metodiksi*. Kehityksen horisontti avaa nähtäville perustavat, tieteellisesti ja inhimillisesti relevantit kysymykset: *miten* ja *miksi* mikäkin funktio on kehittynyt ihmiselle? Oleellista ihmisen ymmärtämisessä ei ole lopputulos, vaan kehityksen kausaaliset periaatteet. (Wertsch 1985, 17-18.) Tällainen prosessin tutkiminen vaatii, että psykologista ilmiötä ei tutkita atomistisesti ja funktioita eristyksissä toisistaan. Tulisi kyetä tarkastelemaan toisiinsa kytkeytyviä eriaikaisia psyykkisiä prosesseja ja niiden suhdetta toisiinsa.

Kehitysprosessi tapahtuu usealla eri aikajänteellä ja eri prosesseina. Ihmisen kehitys ei ole ainoastaan kumulatiivista, vaan siinä tapahtuu laadullisia muutoksia. Muutokset eivät ole sattumanvaraisia eivätkä erillisiä toisistaan, vaan tutkimuksen tulee perustua kehityksen tarkasteluun sisäisten muutosten näkökulmasta, jotka taas motivoituvat ympäristön haasteista ja vaatimuksista.

Sitä, mitä Vygotski tarkoittaa kehityksen tarkastelulla voi havainnollistaa hänen Piaget'n ajatteluun kohdistamansa kritiikin kautta. Piaget tarkasteli lasten kehitysvaiheita ja puheen kehitystä. Vygotskin mukaan Piaget teki merkittäviä empiirisiä havaintoja, mutta ei kytke niitä yhteen kausaalisesti. Piaget ei yhdistä kehityksen vaiheita ja tapahtumaketjuja, jolloin hän päätyy tarkastelemaan kehitysvaiheita toisistaan erillisinä, ja tällöin epäloogisina ja epätarkoituksenmukaisina: "Piaget'n tutkimuksessa, joka yrittää korvata syysuhteen lait kehityksen laeilla, häviää itse kehityksen käsite." (Vygotski 1982, 66.) Lisäksi Piaget tekee tutkimuksissaan johtopäätöksen, jonka mukaan lapsen kehitys etenee sisäsyntyisesti. Tarkastellessaan egosentrisen puheen merkitystä Vygotskin tulee eri johtopäätöksiin. Hänen mukaansa lapsen kehittyminen on sidoksissa lapsen aktiiviseen toimintaan ja ulkopuolelta tuleviin yllykkeisiin.

Kehityksen eri aikajänteillä viitataan siihen, että geneettisessä metodissa ihminen tulee käsittää koko kehityshistoriassaan. Tilannesidonnainen konteksti – ja siinä lähikehityksen vyöhyke – ovat siinä vain yksi osa. Kehityshistoriasta voidaan erottaa ontogeneettinen eli yksilönkehityksellinen, fylogeneettinen eli evolutiivinen, ja historiallinen kehitys (mm. Gredler & Shields 2004, 22.), ja Wertschin mukaan vielä ”mikrogeneesi”, joka tarkoittaa hyvin spesifien ja yksittäisten psykologisten ilmiöiden tutkimista, kuten puheen tuottamisen aktia (Wertsch 1985, 54-57).

Tällaisen laajan näköalan vaatiminen tekisi tietenkin tutkimustyöstä mahdotonta. Vygotski ei itsekään pysty tutkimaan ihmistä koko kontekstissaan. Hän perustaa evoluution ja historiallisen kehityksen tarkastelun muiden tekemälle työlle, mistä aiheutuu välttämättä tiettyjä virheitä, jos ja kun tutkimustulokset korjautuvat. Wertschin mukaan virheet eivät ole olleet ainakaan vielä merkittäviä Vygotskin argumenttien kannalta. (Wertsch 1985, 30.) Toisaalta Vygotskin puolustukseksi voi sanoa, että filosofisen taustatyön ja metodologian auki kirjoittaminen on jo työ sinänsä. Vygotski teki kirjoittamisen ohella kokeellista ja käytännöllistä työtä, jossa hän pyrki soveltamaan ja kehittämään käyttämiään periaatteita.

Lopuksi on syytä kysyä Vygotskin metodologisten kirjoitusten relevanssia. Historiallisesti ja Vygotski-tutkimuksen kannalta niillä luonnollisesti on relevanssia, mutta onko Vygotskilla annettavaa nykypäivänä? Entä mitä tulisi ajatella marxilaisesta psykologiatieteestä? Vaikuttaako ideologinen perusta käsitysten vakavasti otettavuuteen?

Huolimatta sosialistisesta unelmasta ja Marxin merkittävästä vaikutuksesta Vygotskin ajattelulle marxilainen psykologiatiede ei Vygotskin mukaan tarkoita Marxin hyväksymistä sinänsä. Kuten Freudia ei voi typistää marxilaiseksi, ei Marxin teorian voi ajatella ylettävän kaikessa psykologiaan. Vygotski kritisoi Marxin ”eklektistä käyttöä” (CW3, 259) ja kommentaattorit ovat huomauttaneet (esim. Wertsch 1985, Zinchenko & Davydov 1997), että Vygotskin tavoitteena oli marxilaisesta metodista oppiminen, ei sen soveltaminen. Marxilaisuus näkyy tieteenfilosofian ohella kuitenkin useissa näkemyksissä, kuten sitoutumisessa materialismin puolustamiseen ja sellaisten hankalien käsitteiden hyväksymisessä ja soveltamisessa kuten ”dialektiikka”, jotka itsessään jäävät Vygotskilla keskeneräisiksi. Mitä tulee ihmiskäsitykseen laajemmin, ”marxilainen ihmiskuva” voi tarkoittaa monenlaisia asioita. Vygotskin ihmiskuva ei ole siten ”keskimääräinen marxilainen” eikä tietenkään Marxin ihmiskuva. Käsitykset on kirjoitettava auki erikseen. En tässä tutkielmassa pysty *vertailemaan* niitä.

Hyvin yleisellä tasolla Vygotskin tieteenfilosofisista vaatimuksesta ei syntyne laajaa erimielisyyttä: erityistieteellinen tutkimustyö edellyttää reflektoitua metodologista ja tieteenfilosofista perustaa. On aiheellista huomata, että vaikka erityistieteet ovat kasvaneet määrällisesti, on laadullisen kehityksen arviointi usein hankalampaa. Ne periaatteelliset kysymykset, joita tieteenaloilla joudutaan kysymään, eivät välttämättä katoa, vaan muuttavat muotoaan ja tulevat esiin eri ongelmien kohdalla. Esimerkiksi behaviorismin, jota Vygotski edellä mainitussa ja useissa metodologisissa

teksteissään käsittelee, valtakauden voi sanoa olleen jo vuosikymmeniä ohitse. Tämä on kuitenkin osittain harhainen käsitys, sillä behaviorismi tutkimustuloksineen ei ole *kadonnut* psykologiatieteestä.⁹

James Wertschiä seuraten Vygotskin relevanssi nykypäivää ajatellen tulee ensisijaisesti filosofisen ihmiskuvan ja filosofisen metodologian myötä. Psykologiatieteessä Vygotskin merkitys on rajautunut selkeästi sosiaalipsykologian ja kehityspsykologian alalle. Tämä käsitys tai lokerointi on tietyssä mielessä valitettavaa. Wertsch on esittänyt, että ongelma on psykologiatieteen sisäinen, sillä ”psykologia on kadottanut oman ytimensä”. Psykologiatiede tutkii ihmistä, mutta on kyvytön kertomaan siitä, *mitä tarkoittaa olla ihminen*. Wertsch toteaa, Vygotskin tieteenfilosofian artikkelin hengessä, että psykologia on eriytynyt lukuisiksi erityisaloiksi, joilla on omat metodinsa, omat tutkimuskohteensa, omat keskenään kommunikoimattomat paradigmansa. Kokonaisvaltaisen, eri alueita yhdistävän holistisen tieteenalan ja ihmiskuvan tavoite on kadonnut. (Wertsch 1985, 1-3.)

2.3. DUALISMIN ONGELMA

Vygotskin tavoitteena oli materialistisen ja anti-reduktionistisen psykologian luominen, ja tämän uuden teorian tavoite taas oli hänen mukaansa kartesiolaisen dualismin purkaminen. ”Dualismi on modernin psykologian perustava, metodologinen ja teoreettinen ongelma”, Vygotski ja Luria kirjoittavat (Luria & Vygotsky 1994, 162). Tavoite on luonteva, sillä jos psyyken ilmiöitä tulee tutkia kehityksen, sosiaalisuuden, kompleksisuuden ja dynaamisuuden näkökulmasta, ei dualistinen ontologia välttämättä tarjoa käsittelylle soveltuvaa kehikkoa.

Dualismin ylittäminen ei ole itsestään selvää. Esimerkiksi Still and Costall ovat esittäneet, että Vygotski ei päässyt dualismista irti (Still & Costall 1991), minkä lisäksi Vygotskia on kritisoitu erilaisista teorian sisäisistä dualismeista (kritiikistä Wertsch 1985, 197-8). Tähän palaan seuraavassa luvussa.

2.3.1. Dualismi filosofisena ongelmana

⁹ Tämä näkyy myös siinä, että behaviorismin tutkimustulokset ja -tavat ovat edelleen käytössä. On edelleen ajankohtaista tutkia automaattisia refleksiä ja tehdä psykologisia eläinkokeita, ja esimerkiksi behavioraalinen käyttäytymisterapia hyödyntää klassisia ehdollistamiskokeiden tuloksia (esim. Lappalainen, 1993). Vygotskin mukaan eläinkokeissa vallalla oleva käsitys tieteellisen tulkitsemisen järjestyksestä, ”eläimestä ihmiseen” on lähtökohtaisesti väärä metodologisesti, eikä hän hyväksy ihmisen ja eläimen samaistamista toisiinsa psykologiassa. (esim. CW3, 64.)

Ontologiset dikotomiat, kuten faktan ja arvon sekä järjen ja tunteet vastakkainasettelu, ovat keskeisiä dualistiseen ihmiskuvaan liittyviä filosofisia ongelmia.

Dualismin ongelma voidaan ymmärtää tässä kahtalaisesti. Yhtäältä mieli/ruumis dikotomia ilmentää mielenfilosofian kontekstissa *kysymystä tietoisuuden toiminnasta*. Tietoisuuden ongelma oli neuvostopsykologiassa keskeinen (Bakhurst 1991). Vygotski katsoi, että tietoisuuden kieltäminen johtaa dualistiseen ihmiskuvaan ja ”spiritualismiin” CW3, 63-66). Tietoisuutta tarkastellaan edelleen uudempien tieteenalojen, kuten kognitiotieteen ja neurotieteiden, näkökulmasta erittäin tiiviisti (esim. Revonsuo 1994, 2006, Rossetti & Revonsuo 2000).

Toisaalta dualismin ongelmilla voidaan viitata *länsimaisen filosofian tradition puutteisiin* ylipäänsä, mikä ilmenee olevan jäsentämisessä dikotomisesti (järki/tunne, mieli/ruumis, ja arvo/fakta). Kriitikkiä ovat eri näkökulmista esittäneet ainakin postmodernit kriitikot, kuten Jacques Derrida, ja 1900-luvun loppua kohti psykologian ja filosofian motivaatiota ja emootioita käsittelevät teoreetikot, sekä kriittisen realismin edustajat – mainitut traditiot ja suuntauksset eivät ole ainoita, mutta vaikuttavat tämän tutkielman taustalla.

Postmodernin etiikan näkökulmasta on esitetty, että länsimaista filosofiaa hallitsevat logosentrismi ja kaksinapaisuus, kuten Derrida on kuvaillut (Derrida 1988, 48). Edellinen viittaa kielen ensisijaisuuteen, siihen että maailma tehdään hallittavaksi sanojen ja kielen kautta.¹⁰ Jälkimmäisellä Derrida tarkoittaa tapaa jäsentää maailma kahden periaatteen näkökulmasta, joista toinen on aina jollakin kriteerillä parempi tai voimakkaampi: järki voittaa tunteen, henki ymmärretään materiaa korkeammaksi, pysyväksi, todellisemmaksi tai arvokkaammaksi, ja niin edelleen. Dikotomiat seuraavat myös ihmiskäsitykseen.

Esimerkiksi faktan ja arvon dikotomia voi kuvata Bennett Helmiä seuraten kahden maailman ongelmaksi. Luonto nähdään mekanistiseksi ja deterministiseksi, ja inhimilliset arvot ja toiminta luonnolle vastakkaiseksi (Helm 2001). Periaatteessa Vygotskin ajattelusta on mahdollista löytää kantoja myös tähän dikotomiaan, mikä voisi syventää käsitystä Vygotskin ontologian piirteistä, mutta pitäydyn tutkielmassani tunteiden ja järjen dikotomian tarkastelussa.

¹⁰ En vertaile tutkielmassani Derridan logosentrismän ja Vygotskin ajattelua. Nostan kuitenkin logosentrismän käsitteen ja kritiikin esiin tässä kursorisesti, sillä tutkielmiani kannalta on oleellista pohtia, millaisen ja kuinka suuren merkityksen Vygotskin antaa kielelle ja kielellisyydelle.

Tunnetusti dualistisen filosofian tradition keskeinen hahmo on René Descartes. Hengen ja materian selkeästi erottavia filosofeja on lukuisia, mutta juuri Descartes teki systemaattisen esityksen ontologisesta dualismista, joka kiinnitti dualismin *tietoisuuteen ja subjektiin* pyrkiessään perustelemaan tiedon mahdollisuutta (esim. Rorty 1988, 175.) Descartesin kehittämään substanssidualismiin liittyy useita perustavanlaatuisia ongelmia. Niitä on pyritty selvittämään myös dualistisen perinteen sisällä (ks. esim. Robinson 2011).

Kartesiolaisuutta on kritisoitu paljon. Miksi se, tai vähintään sen kritiikki ovat edelleen elinvoimaisia? Kartesiolaisuuden puolustukseksi on esimerkiksi huomautettu, että kartesiolaisessa dualismissa sentään esitetään ontologinen teoria käsitteineen (Lagerspetz 1999, 10).

Elinvoimaisuutta on selitetty myös käytännöllillä. Ontologisessa kannassa ei ole kyse ainoastaan Descartesista tai Platonista tai muusta *yksittäisestä* filosofista. Mielen ja ruumiin ero arkisessa kielenkäytössä ylläpitää dualistista ontologiaa (esim. Määttänen 2009, 5) ja dualismin on katsottu juurtuneen länsimaiseen kulttuuriin (mm. Varto 1995, 10). Esimerkkinä dualismin konkreettisista seurauksista on pidetty (perinteistä biolääketieteelliseltä) lääketiedettä (Alanen 1997, Vainio 2009). Dualistisen kehysteorian hylkääminen onkin käytännöllisesti haastavaa, jos tutkimuksen käsitteet sekä arjen käytännöt ja kieli pitävät sisällään oletuksia kehysteoriasta.

2.3.2. Vygotskin ratkaisu dualismin ylittämiseksi

Dualismilla on käytännöllinen – tai fenomenologinen – ja teoreettinen puolensa. Vygotskin mukaan dualismi osoittautuu molemmista näkökulmista virheelliseksi. Hän kirjoittaa:

Ihminen on elävä todiste [dualismia vastaan]. Hän on luonnollinen olento, joka on samanaikaisesti sekä että. Hänen itsetuntonsa ääni sanoo hänelle: olet henkeä. Hänen luonnolliset taipumuksensa ja tarpeensa sanovat hänelle aivan yhtä selvästi: olet kehoa.¹¹

Kuten sitaatista nähdään, arkisessa kielenkäytössä on luontevaa puhua ”hengestä ja kehosta”. Jos hyväksytään, että dualismin ylläpitäminen on yhteydessä kaikenlaisten dualistiseksi miellettyjen

¹¹ Man is a living proof: he is a natural being that is simultaneously the one and the other: the voice of his self-confidence says to man: you are spirit. The voice of his natural inclination and needs says just as clearly: you are body. (TAE 188, suom. AK.)

käsitteiden käyttöön, ei Vygotski, eikä välttämättä moni muu, pääse dualismista eroon.¹²

Vygotski näyttää myös ymmärtävän, että arjessa mielen ja ruumiin dualismilla voi olla toiminnallista merkitystä. Jos minun on saavutettava jokin tavoite, voin yrittää kannustaa itseäni vakuuttamalla että henkinen tahdonvoimani ylittää maalliset paheeni – ja toisaalta jos keskittymiskykyni lopahtaa, voin selittää sitä verensokerin laskemisella.

Samalla Vygotski kuitenkin osoittaa, että juuri ihmisessä ontologinen dualismi paljastuu. Kumpikaan tapani selittää toimintaani ei kannata kovin pitkälle. Selitykseni kertovat enemmän tavastani *tulkita* maailmaa ja itseäni kuin ontologiasta. Tiedetään, että verensokerilla on keskeinen merkitys tajunnan tason ylläpitämisessä, mutta tiedetään myös, että oma positiivinen kannustukseni voi auttaa tavoitteen saavuttamisessa ja ajoittain olla jopa täysin keskeistä onnistumiselle. Koska näin on, ei voida tiukassa mielessä ajatella, että ”henki voittaa ruumiin” tai päinvastoin, vaan ihminen tulee käsittää psykofyysisenä kokonaisuutena. (CW3, 75.)

Vygotskin mukaan dualismi on myös teoriana ongelmallinen. On esitetty, että Descartes ei pitänyt mielen ja ruumiin substansseja täysin suljettuina ja siksi hänen *väliaikaiseksi* tarkoittamaansa dualistista filosofiaa on tulkittu väärin. Pitihän Descartes selvänä, että substanssit ovat jollakin tavoin – käpyrauhanen kautta – yhteydessä toisiinsa. (Krohn 1981, 81.) Vygotski kuitenkin katsoo, että Descartesin ajattelun kautta päädytään välttämättä sfäärien toisistaan erottamiseen, sillä lähtökohta on asetettu jo väärin (TAE 194). Samanlaisen kannan on esittänyt Roy Bhaskar (2010).

Bhaskar ja Vygotski näyttävät tarkastelevan tiettyjä ontologisia käsityksiä hyvin samaan tapaan. Nostan tässä esiin Bhaskarin aktualismin ja Vygotskin atomismin kritiikit, sekä niihin liittyvän kausaaliteetin. Molemmat ajattelijat pitävät kausaaliteetin puuttumista keskeisenä virheenä, joka lopulta on myös dualismin vakavin ongelma. (Esim. CW1, 181; 211.)

Bhaskarin mukaan David Humesta alkava filosofinen traditio nojaa monessa kohtaan niin sanottuun aktualistiseen ontologiaan. Aktualismilla Bhaskar tarkoittaa välttämättömän ja mahdollisen redusoimista reaalisesta, ”aktuaalisesta” – siis käsitystä, jonka mukaan olemassa olevaksi voidaan tunnustaa vain empiiriset, aktualisoituneet asiat ja erilliset tapahtumat. Tällöin kausaaliteetti, kuten Hume osoitti, ei kuulu tiedon piiriin. (Bhaskar 2010, 9;31.)

¹² Vygotski on kuitenkin erittäin tietoinen *tieteellisten* sanavalintojen merkityksestä. Se mikä on totta sanojen tasolla, on totta myös teorian tasolla, hän kirjoittaa (CW3, 291).

Otetaan esimerkki. Oletetaan, että nostan käteni. Miten tekemääni käden liikettä tulisi tarkastella? Jos vaaditaan tarkastelemaan vain käden liikettä, tarkasteltavaksi avautuu mieletön tapahtuma. Käden liikettä on mahdotonta ymmärtää *sellaisenaan*. Miten käden voi ymmärtää ajasta, paikasta ja motivaatioistani erotettuna? Jos sen sijaan tarkastelen liikettä osana kurottavaa ojennusta kohti kirjaston kahvilasta ostettua kahvikuppia, liike saa merkityksen. Ojennus tehdään toiveesta lievittää orastavaa päänsärkyä, josta halutaan eroon, jotta gradu valmistuisi – ja koko prosessia reunustaa valmistumiseen ja tietynlaisen elämän odotushorisontti. Motivaatioketjua on mahdollista seurata ja kerryttää lähes loputtomiin. Sen sijaan ”käden liike –teko” on tapahtumana absurdi – millä perusteilla teko rajataan yksittäiseksi teoksi, mistä se alkaa ja mihin loppuu?

Vygotski kutsuu tekojen eristämistä atomismiksi¹³. Yksittäisen ilmiön tarkastelutaso ei riitä, sillä psyykkisten ilmiöiden funktio ei ole koskaan ”ilmiön itsensä ylläpito”. Jokainen psyyken toiminto on suhteessa muihin psykologisiin toimintoihin ja kehitysasteeseen, jolloin psyykkistä todellisuutta ei voi ymmärtää ilman kokonaisjäsenystä. Psyyken tutkimisen tulee noudattaa holistista periaatetta, sillä psyyken ilmiöt ovat kietoutuneet yhteen. (CW1 289-358.) Tämä tarkoittaa sitä, että atomismissa, kuten Bhaskarin aktualismissa, kadotetaan selittämisen mahdollisuus. Lisäksi voidaan todeta, että Vygotskin ajattelu sinänsä torjuu aktualismin: Kehityksen ilmiö sinänsä viittaa aina johonkin, jota ei vielä ole nähtävillä eikä olemassa, johonkin *mahdolliseen*.

Näyttää siltä, että itsestään selvimmän kartesiolaisen dualismin Vygotski välttää. Materialistina hänen mukaansa psyyken toiminnoilla on luonnollinen alkuperä. Vygotski itse katsoo, että dualismi tulee ratkaista siirtymällä monismiin.

Vygotskin kritiikki dualismia kohtaan, johon paneudun vasta tutkielman viimeisessä luvussa emotioteorian yhteydessä, on huomattavasti eritellympää kuin hänen perustelunsa monismin puolesta. Vygotski näyttää nojaavan käsityksissään Spinozaan, jonka suhteesta Vygotskiin on erilaisia tulkintoja. van der Veer nostaa kutienkin esiin kolme ajattelijoita yhdistävää teemaa. Nämä ovat 1) monismi/determinismi, 2) intellektuellismi/kognitivismi, ja 3) intellektuellisten välineiden käyttö ajattelun kehityksessä. Onko Vygotski spinozalainen, ja jos on, mitä se tarkoittaa?

Vertailussa on oltava varovainen. van der Veer painottaa, että Vygotski *käyttää* Spinozan kanssa

¹³ Myös Bhaskar puhuu atomismista ja tarkoittaa sillä ainakin ajan ja paikan problematisoimatta jättämistä. (Bhaskar 2010, 39-40.)

samoja teemoja, mutta samat teemat voidaan löytää muilta ajatteliijoilta. Toiseksi van der Veer huomauttaa, että Spinoza nousee yleisesti esiin marxilaisten piirissä juuri naturalistisen tai monistisen ontologian vuoksi. (van der Veer 1984, 93.) Andy Blunden on todennut samansuuntaisesti, että Spinozaa ei voi pitää suorana vaikuttimena Vygotskille. Hänen mukaansa Spinoza edusti laajempaa filosofista kamppailua holistisen ja humanistisen filosofian puolesta – millä oli seurauksia myös Vygotskille. (Blunden 2011, 458.) Tärkeämmät vaikutteet Blundeninkin mukaan tulevat Vygotskille muualta.

Vygotski itse näyttää pitävän Spinozan psykofyysistä monismia vastauksena dualismiin. Vygotski viittaa toistuvasti Spinozaan kirjoittaessaan psykofyysisestä ongelmasta, mutta huomauttaa myös, ettei Spinozan teoria ole riittävä (TAE 104-105). Naturalistinen teoria on välttämätön, sillä ”kuten kaikki muukin luonnossa, [psyhykeä] ei ole luotu vaan se muodostuu kehityksellisessä prosessissa” (viitattu van der Veer 1984, 93-94). On selvää, että kyseessä on materialistinen kanta, mutta onko tämä lopullinen argumentti ontologisen monismin puolesta? Esimerkiksi Bhaskar on kritisoinut Spinozan monismia muun muassa ristiriitaisista ontologisista käsityksistä ja puuttuvasta intentionaalisen kausaliteetin teoriasta (Bhaskar 2010, 77-78). Jos kritiikissä on perää, silloin sillä on merkitystä myös Vygotskin kannalta.

Ontologisista vaihtoehtoista Vygotski torjuu myös pluralismin. Ratkaisuksi voi tarjota vielä erästä selitystapaa, jonka oikeellisuuden arviointi jää tämän tutkielman ulkopuolelle, mutta joka näyttäisi pääpiirteissään vastaavaan myös Vygotskin käsityksiä. Kyseessä on emergentti materialismi, jota Bhaskar kannattaa. Bhaskarin mukaan ”elämä on emergentti totaliteetti”, mikä tarkoittaa sitä, että 1) sosiaalinen on ontologisesti riippuvainen biologisesta ja fyysisestä, mutta 2) että sosiaalinen ei redusoidu taksonomisesti ja kausaalisesti biologiseen. Materiaalla on siten ”synkronisesti emergoituvia voimia”. (Bhaskar 2010; 26, 44, 55.)

On selvää, että jokaiseen ratkaisuun liittyy ongelmia. Seuraavassa luvussa Vygotskin ihmiskäsityksen piirteitä syvennetään tarkastelemalla muun muassa hänen ajattelunsa biologis-sosiaalista dualismia.

3. LOPUTTOMASTI KEHITTYVÄ IHMINEN?

Tässä luvussa tarkastelen Vygotskin ihmiskuvaa *kehityksen* näkökulmasta. Vygotski pitää ihmistä jatkuvasti kehittyvänä ja muuttavana. Miten Vygotskin mukaan ihminen kehittyy, ja minkälaisesta muutoksesta on kyse?

Muutoksen ongelma koskee sekä todellisuuden luonnetta, eli ontologiaa, että käsitystä ihmisestä. Tunnetuin kertomus ihmisen kokemasta metamorfoosista lienee Franz Kafkan novellissa *Muodonmuutos*, jossa novellin päähenkilö Gregor Samsa muuttuu erään yön aikana ihmisestä syöpäläiseksi (Kafka 2007). Kirjoittaessaan ihmisen kehityksestä myös Vygotski puhuu laadullisista muutoksista, ja kuvailee niitä eräänlaisiksi ”metamorfooseiksi”. Millaiseksi Vygotskin mukaan ihminen muuttuu näiden metamorfoosien myötä?

Ihmiskuvan kannalta muutoksen ja kehityksen idea on kaksiteräinen miekka. Kehityksen painottaminen kuvastaa optimismia ja toiveikkuutta. Toisaalta ajatukseen sisältyy arvottava asetelma. Jos kehitys on hyvä asia, miten tällöin suhtaudutaan lapsiin ja nuoriin, jotka ovat vielä *kehittymättömiä*? Miten suhtaudumme kehitysvammaisiin, jotka eivät kehity samalla tavalla? Miten suhtaudumme eri kulttuureihin kuuluviin? Entä eläimiin? Kehityksen käsite ei ole neutraali ja siksi on syytä esittää kriittinen kysymys siitä, *millaista kehitystä* pidämme arvokkaana.

Luvun tavoitteena on nostaa esiin kysymys, onko Vygotskin ajatus ihmisen kehityksestä liian optimistinen tai johonkin suuntaan vinoutunut. Onko Vygotskin ihmiskuvassa kognitivistinen ja liian kapea, länsimaisen akateemisen älykkyyden painotus? Vai onko ihmiskäsitys aidosti oppija- ja yksilölähtöinen ja luonteeltaan *mahdollistava*? Entä miten voidaan erottaa toisistaan Vygotskin tavoitteleva *tieteellisesti pätevä* kuvaus ihmisestä ja toisaalta *uskomus* siitä, että ihminen – niin

yksilönä kuin lajina – on jatkuvasti kehittyvä, luonnon vallasta emansipoituva, järjellinen olento? Näihin teemoihin palataan uudelleen neljännessä luvussa esitellessäni Vygotskin teorialle annettuja kritiikkejä.

Luku jäsentyy kulttuurihistoriallisen teorian keskeisten ja kuuluisimpien käsitteiden ja teoreemojen esittelyn ympärille, eli Vygotskin keskivaiheen ja osittain lopun tuotantoon. Käsittelen aluksi erityisesti jaottelua sosiaalisen ja biologisen sfääriin ja niin sanottua sisäistämisen prosessia. Toisessa osassa tarkastelen Vygotskin vapautumista koskevia käsityksiä, eli psykologista työvälinettä ja tahdonvapautta.

3.1. KAHDEN MAAILMAN VÄLISSÄ

3.1.1. Kulttuurihistoriallinen teoria

Kulttuurihistoriallinen teoria tarkastelee nimensä mukaisesti kulttuurin ja ympäristön merkitystä ihmisen kehitykselle. Vygotski seuraa käsittelyssään varhaisia sosiologeja, kuten Durkheimia, painottaessaan ihmisen kehityksen sosiaalista ja kulttuurista alkuperää. Ihmisen muutos on sosiaalista muutosta, ei sisäsyntyistä. Esittelen tutkielmassani kulttuurihistoriallisen teorian merkitystä, vaikutuksia ja toisaalta lähtökohtia ja syntyhistoriaa vain lyhyesti.

Vygotski alkoi kehittää kulttuurihistoriallista teoriaa vuodesta 1928 alkaen. Teoria esitetään kehittyneimmässä muodossaan 300-sivuisessa tekstissä *The History of the Development of the Higher Psychological Functions*, joka ilmestyi *Kootuissa teoksissa* vuonna 1997. Käytän selkeyden vuoksi jatkossa tekstistä lyhennettyä, omaa suomennostani *Korkeimmat toiminnot* (CW4). Osia tekstistä on sisällytetty *Mind in Societyyn* (Vygotsky 1978), joten jotkin teemat ovat olleet luettavissa useamman vuosikymmenen. Tekstistä löytyy useita Vygotskin tunnettuja muotoiluja, kuten lähikehityksen vyöhyke ja korkeampien psyykkisten prosessien sosiaalisen alkuperän laki. Vygotski käsittelee teoksessaan lisäksi kielen, kirjoitustaidon ja laskutaidon oppimista sekä tarkkaavaisuuden ja itsehillinnän kehittymistä. Kulttuurihistoriallista teoriaa ei toki voi samaistaa vain kyseiseen tekstikokoelmaan. Samat teemat toistuvat ja kehittyvät läpi hänen tuotantonsa.

Kuten Veresov ja van der Veer ovat esittäneet, kulttuurihistoriallisen teorian tausta ja merkitys ovat Vygotski-tutkimuksen kannalta vielä kesken. (Veresov 1999, 48; van der Veer 1997, 1-7) Myös itse

teoria jäi kesken. *Korkeimpien toimintojen* lopussa Vygotski kirjoittaa jatkotutkimuksen tarpeesta. Tarkastelematta hänen mukaansa jää lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehitys – teema, jotka olisi kiinnostava nykyperspektiivistä ja ihmiskäsityksen kannalta. (CW4, 241-251.)

Kulttuurihistoriallisen teorian tutkimuskohde on, tekstikokoelman nimen mukaisesti, korkeampien psyykkisten toimintojen kehittyminen. Miksi ja miten ihminen kykenee hänelle tyypillisiin monimutkaisiin prosesseihin – toimimaan esimerkiksi itseään ja omaa tahtoaan vastaan, kehittämään monimutkaisia välineitä ja käyttämään niitä, ylittämään välittömän tämän hetken ja halujen perspektiivin ja toimimaan suhteessa sekä menneeseen että tulevaan aikaan? Vygotski kirjoittaa tutkimuskohteestaan seuraavasti.

”On suuria syitä olettaa, että ihminen biologisena olentona on muuttunut merkittävän vähän ihmisen kehityshistorian aikana. Tämä ei tarkoita tietenkään sitä, että biologinen evoluutio olisi loppunut ja että 'ihmlaji' olisi vakaa, muuttumaton ja pysyvä, vaan pikemminkin sitä, että ne peruslait ja keskeiset tekijät, jotka ohjaavat biologisen evoluution prosessia, ovat loitonneet taka-alalle ja ovat joko täysin kadonneet tai sitten niistä on tullut vähentynyt tai vähemmän merkityksellinen osa uuden ja kompleksisempien sosiaalisen kehityksen lakien joukkoon.”¹⁴

Teorian keskeinen johtopäätelmä voidaan lukea tästä *The Socialist Alteration of Man* -tekstin sitaatista. Kuten edellisessä luvussa käytiin läpi, ihmisen kehitys tulee Vygotskin mukaan käsittää jakautuvan eri tasoihin. Näistä evolutiivinen kehityshistoria ja ihmisen biologinen ontogeneesi ovat jähmeimmät. Tämä on avain ihmisen monimutkaisten toimintojen selittämiseen: biologisen, evolutiivisen kehityksen merkitys on vähentynyt ja kulttuurisen kehityksen merkitys kasvanut. *The Problem of Cultural Development of the Child* -artikkelissa Vygotski erittelee kasvun yhtäältä lapsen “aikuistumiseen”, eli luonnolliseen kehitykseen, jota voi pitää biologisena kypsymisenä, ja toisaalta kulttuuristen välineiden käytön myötä tapahtuvaan kehitykseen. (Vygotsky 1994d, 57). Biologinen kehitys vastaa lähinnä matalista toiminnoista, ja toimii perustana korkeammille toiminnoille. Korkeammat toiminnot kehittyvät kulttuurissa erilaisten työvälineiden avulla.

¹⁴ “[T]here are strong reasons to suppose that the biological human type has changed remarkably little during the course of the historical development of man. It is not, of course, that biological evolution has come to a stop and that the species 'man' is a stable, unchangeable, constant quantity, but rather that the basic laws and the essential factors which direct the process of biological evolution have receded to the background and have either completely fallen away or have become a reduced or sub-dominant part of new and more complex laws governing human social development” (Vygotsky 1994e, 175).

Kulttuurihistoriallinen teoria ei ole poikkeuksellinen teoria, vaan monessa mielessä ajalleen tyypillinen. Se ammentaa evoluutioteoriasta ja antropologiasta, Darwinin, Spencerin, Lévy-Bruhlin ja Durkheimin, sekä tietenkin Marxin ja Engelsin ajattelusta. Kuten van der Veer ja Valsiner tiivistävät, keskeisin tavoite ja ongelma Vygotskille ja muille marxilaisille ajattelijoille oli yhdistää ihmislajin evoluutio uudenlaiseen ihmiskuvaan, jossa painottuvat ihmisen itsetietoisuus ja luovuus, kyky ottaa oma kehityksensä haltuun (van der Veer & Valsiner 1991, 221). Kulttuurihistoriallisen teorian tavoitteena on selittää tällaista uutta ihmistä. Teorian julkilausuttuna tavoitteena on siten selittää ihmislajin älykkyyden kehitystä, mutta nykylukija voi kokea häiritsevänä useat sen implisiittisistä taustaoletuksista. Kuten van der Veer ja Valsiner toteavat, teoriasta kuultaa läpi ensinnäkin ajatus *ihmislajin* erityislaatuisuudesta, ja toiseksi ajatus *länsimaisen* ihmisen ylivertaisuudesta (emt., 183-9).

Nostan tässä yhteydessä esiin ainoastaan evoluutioteorian vaikutuksen Vygotskin ihmiskuvaan. Darwinin teoria ja sen populaarit tulkinnat ovat vaikuttaneet lähtemättömästi länsimaiseen ihmiskäsitykseen ja tapaan puhua ihmisestä – ”ihmislajista”. Myös Vygotskin ja hänen kollegoidensa ajattelussa 1800-luvun darwinismin ja luonnontieteiden kehitys näkyvät selvästi. Kuten eläinten arvoa tarkastellut Elisa Aaltola on kirjoittanut, eläinkuvat kertovat aina ihmiskuvasta (Aaltola 2004, 17). On eri asia tarkastella ihmisen ja eläimen eroa esimerkiksi luomiskertomuksen näkökulmasta kuin evolutiivisesta näkökulmasta. Vygotski tuo läpi tuotantonsa esiin, että ihmisen ja eläimen erottaminen toisistaan on *tärkeää*. Hän kritisoi esimerkiksi behaviorismia siitä, ettei se tee tätä eroa. Miksi eläimen ja ihmisen ero on Vygotskin teoriassa oleellista?

Länsimaiselle, modernille ajattelulle on tyypillistä nähdä ihminen luomakunnan kruununa. Selityksiä ihmisen, eläimen ja luonnon erottelulle voi hakea lukuisista suunnista – judeo-kristillisestä uskonnosta, kreikkalaisesta filosofiasta tai tieteellisestä ja teollisuuden tavasta suhtautua todellisuuteen. Evoluutioteoria tarjoaa yhden väylän selittää erontekoa, ja sen voi nähdä Vygotskin ajattelun taustalla. Vygotskille ihminen on monessa mielessä biologinen eläin, joka on tietyssä evolutiivisen kehityksen vaiheessa. Nekin piirteet, jotka erottavat ihmisen eläimestä ovat *kehittyneet* ihmiselle. Ne eivät ole *luodut*. Näin ollen ihmisen ja eläimen lähtökohdat ovat periaatteessa samat.

Evolutiivisen teorian implisiittinen oletus on, että ihmislajin muutos on etenemistä, paranemista. Evoluutio johtaa luonnollisiin, tarkoituksenmukaisiin sopeutumisiin, jotka mahdollistava lajin

säilymisen. Myös Vygotski pitää ihmisen saavuttamaa kehityksen tilaa luomakunnan korkeimpana.

Kulttuurihistoriallisen teorian kehittelyn vaiheessa Vygotski kirjoitti useita tekstejä eläimen ja ihmisen erosta ja ”primitivismistä”. Hän, yhdessä muun muassa Lurian kanssa perehtyi erityisesti saksalaisen Wolfgang Köhlerin simpanssien älykkyyttä koskeviin tutkimuksiin, jonka pohjalta Luria ja Vygotski kirjoittivat teoksen *Ape, Primitive Man and Child*. Teoksessa tarkastellaan yhtäläisyyksiä esimerkiksi lapsen kehityksen ja apinan kehityksen välillä. Teoksen keskeisen väitteen voi tiivistää seuraavasti. Ihmislapsi ja simpanssi eivät aluksi eroa toisistaan merkittävästi, vaan lajien eriytyminen alkaa kehittyä, kun lapsen alkaa käyttää symboleita. (van der Veer & Valsiner 1991, 187; Luria & Vygotsky 1992.) Vygotski käsittelee eläinten ja ihmisten eroa myös emootioita koskevissa kirjoituksissaan. Hänen mukaansa emootiot yhdistävät eläimiä ja ihmisiä. Hän kritisoi myös kartesiolaista, mekaanista käsitystä eläimistä ja kirjoittaa, että ”eläinten psyyken kieltäminen estää kaiken [inhimillisen psyyken kehittymisen] geneettisen selittämisen” (viitattu van der Veer & Valsiner 1991, 201; CW6, 206-207).¹⁵

Vaikka evoluutioteoria näkyy Vygotskin ajattelussa merkittävästi, ei häntä voi pitää darwinistina. Vygotski kritisoi kiivaasti useita darwinismiin kytkeytyviä käsityksiä reduktionistisina, ja pitää esimerkiksi ”darwinilaista emootioteoriaa” täysin vääränä. Evoluutioteoria on biologinen teoria, ja ihminen on Vygotskille lopulta aivan muuta kuin biologiatieteessä. ”Meidän teoriamme biologia ei ole ’darwinilaista’”, hän kirjoittaa yhtenäisen psykologiatieteen kaavailuissaan (CW3, 341). Tullaan huomaamaan, että evoluutioteorian biologinen lähtökohta johtaa Vygotskin mukaan vääristyneeseen ihmiskäsitykseen eikä siinä esitetty käsitys kehityksestä vastaa Vygotskin käsitystä ihmisen kehityksestä. Jos evoluutioteoria vastaakin *lajin* kehityksen kysymykseen, niin modernin ihmisyksilön elämän kehitykseen sillä ei ole vastauksia.

3.1.2. Sosiaalinen ja biologinen

Voidakseen selittää ihmisen ja eläimen *laadullisen* eroavaisuuden ja osoittaakseen eron biologia- ja psykologitieteiden välille, Vygotski tekee erottelun sosiaalisen ja biologisen kehityksen välillä. Jaottelun lähtökohtana on kehityksen ilmiön selittäminen.

¹⁵ Ihmisen ja eläimen ero on oman tutkielmansa kysymys, enkä paneudu Vygotskin käsitysten ongelmiin ja puutteisiin tässä. On selvää, ettei Vygotskin tarkastelua voi pitää modernin tietämyksen perusteella paikkaansa pitävänä, vaan kertovan enemmän ihmisestä ja aikalaistutkimuksen tavoitteista kuin eläimistä.

Ihminen kehittyy Vygotskin mukaan kahden kehityslinjan kautta, biologisen ja sosiaaliskulttuurisen. Niissä kehitys etenee eri lakien mukaisesti. Jaottelu tehdään aikalaisnäkömyksiä, muun muassa evoluutioteoriaa, vastaan ja kehityksen ilmiön monimutkaisuuden puolesta. Kehitystä ja muutosta tulee Vygotskin mukaan tarkastella monimutkaisena ja omalakisena prosessinaan.

Vygotski esittää, että aikaisteorioissa kehityksen ilmiötä tarkastellaan reduktionistisesti. Kehitystä ei voi ymmärtää sisäsyntyiseksi kypsyminenprosessiksi, eikä tarkastelussa tule edetä lapsen puutteista lähtien, kuten Vygotskin mukaan Piaget tekee. Kehitystä ei tule ymmärtää assosiatiivisena, behavioristisena toimintana, jolla yksilö hankkii *määrällisesti* lisää toimintoja. Edelleen hän kritisoi ”kryptistä evolutionismia”, jossa kehitys nähdään tapahtuvan vähitellen erillisten muutosten lisääntymisenä – verraten ihmisen kehitystä kasviin. Samoin tulee hylätä myös käsitys, että kasvava olento on jo oma itsensä jo aivan alkuvaiheessa, valmis kokonaisuus, joka on vain ”pienessä koossa”. (CW4, 97-100; Luria & Vygotsky 1994, 99-100.) Vygotski haluaa jälleen kerran tarkempia, kausaalisia selitystapoja. Hän huomauttaa, että vaikka reduktionismi myönnetään, käytännössä teoriat ovat kyvyttömiä selittämään lapsen kehitystä muuta kuin stereotyyppisesti.

Biologisen ja sosiaalisen jaottelun merkitys tarkentuu tutkielman edetessä. Esittelen aluksi molempia ulottuvuuksia Vygotskin ajattelussa.

Biologian merkitystä käsiteltiin jo hieman edellä evoluution näkökulmasta. Vygotski pitää biologista kehitystä ihmisessä perustavana samoin kuin luonnontiedettä kaikkien tieteiden lähtökohdana. Kuten Vygotski aiemmin kirjoitti, psykologiatieteen tulee perustua luonnontieteeseen – kunhan ”luonnontiede” on ymmärretty tarpeeksi laajasti. Biologiatiede itsessään on puutteellista. Vygotski kuvaa biologiatieteen puutteita elämän ja kuoleman ilmiöiden kautta. Freudiin viitaten Vygotski kirjoittaa, että samalla kun elämän käsite on biologiassa onnistuttu selittämään ja ottamaan haltuun tutkimalla elämää ja eläviä organismeja – ei biologiatieteessä pystytä käsittelemään kuolemaa. Kuoleman kohdalla biologiassa on vain ”ammottava reikä, tyhjä paikka”, ja kuolema on ymmärretty vain elämän vastakohtana, ei-olevana. Kuitenkin kuolemalla on, kuten Vygotski toteaa, positiivinen merkityksensä kaiken elävän aineen olemassaolossa, sillä kuolema on välttämätön osa elämää. (CW3, 265-266.)

Lukija voi olla Vygotskin kanssa eri mieltä biologiatieteen rajoitteista. Kommentti on kuitenkin ensisijaisesti metaforinen eikä viittaa ainoastaan konkreettiseen *tutkimuskohteeseen*. Vygotski viittaa siihen, että myös biologiatieteessä on implisiittisiä käsityksiä maailman olemassaolosta,

hyvästä ja pahasta, mutta tieteenalalla nämä elämän merkitysten teemat ja ongelmallisesti käsitteellistettävät ilmiöt pois suljetaan systemaattisesti pois.

Kysymys kuolemasta ja sen ontologisesta tulkinnasta liittyy yleisemmin Vygotskin ontologiaan. Todellisuutta ei tule ymmärtää puhtaasti positiivisesti ilmaistavien olioiden joukoksi. ”Ei mitään on olemassa”, Vygotski kirjoittaa (CW3, 249). Viitaten Engelsiin ja Hegeliin hän toteaa, että ainoastaan filosofiaa voi pitää aitona tieteenä, sillä filosofiassa kuolema ja elämä voidaan ymmärtää dialektisesti, toisensa edellyttävinä ilmiöinä. Näin ollen vaikka biologialla ja empiirisellä tieteellä onkin eräässä mielessä etusija, lopulta koko inhimillisen todellisuuden edessä, niiden selityskyvyn puutteet paljastuvat. Biologia onkin lopulta ensisijaisuudestaan johtuen toissijaista. Luonnontieteellisen perustan päälle kehittyvät ilmiöt *ylittävät* biologisen sfäärin ja ovat myös *merkittävämpiä*. (CW3 265-267.)

On syytä nostaa esiin eräs termien käyttöä koskeva ongelma. Vygotski käyttää kehityslinjoista useita nimityksiä. Ensimmäistä kehityslinjaa hän kutsuu ainakin biologiseksi, primitiiviseksi, luonnolliseksi, materiaaliseksi tai alemmaksi. Jälkimmäistä hän kutsuu kulttuuriseksi, sosiaaliseksi tai korkeammaksi. Käsitteisiin ei liity aina suurta täsmällisyyttä. Esimerkiksi usein käytetty ”luonnollinen” on monitulkintainen käsite. Se viittaa biologisuuteen eikä ole *sinänsä* arvottava tai moraalinen käsite, toisin kuin nykyisessä arkikielessä. Luonnollisen vastakohta Vygotskille ei ole ”epäluonnollinen” tai ”keinotekoinen” vaan *kulttuurinen*. Samaan tapaan Vygotski toteaa, että *kaikki olemassaoleva* (siis myös kulttuurinen) on *luonnollista* sikäli, että mitään yliluonnollista ei ole olemassa. Tämä on materialistinen kanta, jonka mukaisesti kaikki olemassa oleva on pohjimmiltaan jollakin tavalla luontoon ja materiaan kytköksissä. (CW3, 328.) Kuitenkin luonnollisuuden määrittelemisen kulttuurin vastakohtaksi, on ongelmallista. Palaan kritiikkeihin tarkemmin tutkielman lopussa.

Tulee muistaa, että biologia ei ole Vygotskin ensisijainen tutkimuskohde eikä teoreettinen taustahorisontti. Hän on tunnetumpi kehityslinjan toisen puolen, sosiaalisuuden tai kulttuurisen sfäärin, tarkastelusta. Vygotski, ja kuten Wertsch on huomauttanut, hänen aikalaisensa G. H. Mead, molemmat kritisoivat psykologiatiedettä individualismista eli sosiaalisen todellisuuden kieltämisestä. Individualismi johtaa reduktionismiin, minkä vuoksi Vygotski ja Mead molemmat pyrkivät laajentamaan yksilön tarkastelun sosiaaliseksi. (Wertsch 1985, 9, 59.)

Mitä tarkoittaa sosiaalisuus? Mitä kaikkea kuuluu sosiaalisen sfääriin? Vygotski määrittelee

sosiaalisuuden käsitettä ja sosiaalisuuteen liittyviä ilmiöitä erityisesti *Korkeimpien toimintojen* viidennessä luvussa. Hän kirjoittaa, että termillä on heidän tutkimuksissaan laaja merkitys. Laajimmillaan se tarkoittaa, että ”kaikki kulttuurinen on sosiaalista”. Kulttuuri taas on ”sosiaalisen elämän ja ihmisen sosiaalisen toiminnan tuote ja tästä syystä kulttuurisen kehityksen ongelma johtaa aina kehityksen sosiaaliseen tasoon”. (CW4, 106.) Sosiaalisuuden määrittely jää täten hyvin laveaksi.

Nykyisessä arkikielen käytössä ja kasvatusta- ja psykologiatieteellisessä keskustelussa *sosiaalisuudesta* puhutaan usein yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien merkityksessä, adjektiivina. Yksilö on tai ei ole kovin sosiaalinen. Esimerkiksi Liisa Keltikangas-Järvinen erottaa sosiaalisuuden sosiaalisista taidoista siten, että edeltävä on synnynnäinen *temperamenttipiirre*, joka kuvastaa yksilön halua olla muiden kanssa, kun taas taidot ovat opittuja kykyjä tähän. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13.) Kuten Keltikangas-Järvinen esittää, sosiaalisuus on saanut yhteiskuntafilosofisesti ja –eettisesti värittyneen sävyn. Halu ja kyvyt tietynlaiseen sosiaalisuuteen ovat nykyisen yhteiskuntamuodon, sen työelämä- ja kasvatustajärjestelmään liittyvien vaatimusten myötä, välttämättömyyksiä. (Emt.)

Vygotski ei tarkastele sosiaalisuutta temperamenttipiirteenä eikä puhu myöskään suoranaisesti sosiaalisista tai vuorovaikutuksen taidoista, joita erikseen tulisi opetella. Vygotski tarkastelee sosiaalisuutta filosofisella tasolla, ihmislajin piirteinä ja ontologisena premissinä. Hänelle se, että ihminen on sosiaalinen, tarkoittaa, että ihminen on kommunikatiivinen, ihmissuhteita välttämättä tarvitseva ja niiden kautta elävä ja oman persoonallisuutensa kehittävä olento. Siis jokainen ihminen on sosiaalinen eläin, kuten Aristoteleelta opittiin. Vygotski kirjoittaa:

”Yksilö on olemassa ainoastaan sosiaalisena olentona, jonkin sosiaalisen ryhmän jäsenenä, minkä kontekstissa hän noudattaa historiallisen kehityksen tietä, ja hänen persoonallisuutensa koostumus ja käyttäytymisen rakenne paljastuvat määrälliseksi ilmiöksi, joka riippuu sosiaalisesta evoluutiosta ja jonka keskeiset piirteet määräytyvät jälkimmäisen [sosiaalisen evoluution] mukaisesti.”¹⁶

Tietyt Vygotskin näkemykset, kuten edellä mainittu, tuntuvat suorastaan itsestäänselvyydeltä

¹⁶ As an individual only exists as a social being, as a member of some social group within whose context he follows the road of his historical development, the composition of his personality and the structure of his behaviour turn out to be a quantity which is dependent on social evolution and whose main aspects are determined by the latter. (Vygotsky 1994e, 175-6.)

nykyperspektiivistä. Vygotskin sosiaalisuuden käsitteen ongelma piilee sen yleisyydessä. Tarkastelen kriittisiä huomioita kokoavasti neljännessä luvussa. Argumentti ihmisen sosiaalisesta luonteesta johtaa monimutkaiseen kysymykseen sosiaalisen ja psyykkisen suhteesta. Näistä teemoista useimmiten nousee esiin kaksi merkittävää teemaa, yhtäältä niin sanottu sisäistämisen prosessi ja toisaalta lähikehityksen vyöhyke. (ks. Wertsch 1985, 60-76.)

3.1.3. Sisäistäminen ja lähikehityksen vyöhyke

Vygotski esittelee samassa *Korkeimpien toimintojen* viidennessä luvussa kuuluisan sosiaalisen alkuperän lain, mikä johtaa sisäistämisen, internalisaation ongelmaan. Lain mukaan kaikki korkeammat psyykkiset toiminnot lapsen kehityksessä ovat alun perin sosiaalisia ja sitten vasta psykologisia. Ne ilmenevät ensin ihmisten välisissä suhteissa ja myöhemmin sisäisenä prosessina. Tämä koskee ”yhtä lailla tahdonalaista tarkkaavaisuutta, loogista muistamista, käsitteiden muodostamista ja tahdon kehittymistä”. (CW4, 106.)

Kuuluissa sisäistämisen prosessi tarkoittaa yksinkertaisuudessaan, että ulkoiset suhteet ja ilmiöt muuttuvat sisäiseksi. Ihmisen korkeammat toiminnot, kuten muisti ja tahtominen, eivät selity biologialla, vaan niiden perusta on yksilöstä erillisissä, ulkomaailman merkeissä ja vuorovaikutussuhteissa, jotka kopioidaan jollakin tavoin omaan käytökseen ja psyykeen.

Sosiaalisen maailman sisäistäminen vaatii sitä, että ilmiöiden on jollakin tavalla välityttävä – ulkomaailma ei painu ihmiseen kuin leimasin. Sisäistämisen prosessista ja välittymisen mekanismista ja sen sisältämästä kulttuurisen determinismin ongelmasta on käyty jokseenkin paljon keskustelua. Damianovan ja Sullivanin (2011) mukaan Vygotskin näkemykset prosessista ovat koheesiossa monimutkaisuudestaan huolimatta. Wertschin (2007) tapa painottaa välittymisen semioottista tulkintaa on melko suosittu.

Kuten muistetaan, ”kaikki kulttuurinen on sosiaalista” – ulkomaailman merkit ja ihmisen muokkaamat artefaktit ovat olemuksellisesti sosiaalisia. Biologinen olento ihminen muuttuu sosiaaliseksi, kun hän alkaa käyttää näitä sosiaalisia merkkejä. Tässä prosessissa kieli on keskeisessä roolissa (Wertsch 1985, 62). Vygotski kuvailee, että käyttäessään merkkejä ihminen sisäistää ne sosiaalisuuden muodot, joita merkit sisältävät:

”Alussa merkki toimii sosiaalisen yhteyden välineenä lapsen käyttäytymisessä, siis intersyykkisenä toimintona; seuraavaksi siitä tulee väline lapsen oman käyttäytymisen hallitsemiseksi ja lapsi vain siirtää sosiaalisen yhteyden persoonallisuutensa sisäiseksi. [- - -] Lapsen jokainen symbolinen teko on jossain vaiheessa ilmentänyt yhteistyön sosiaalisesta muotoa ja säilyttää, koko kehityksen polulla aina sen korkeimpiin huippuihin saakka, sosiaalisen toiminnan metodin” (CW6, 41¹⁷).

Kuten sitaatista huomataan, Vygotski ajattelee, että inhimillisten toimintojen ensisijainen funktio on kommunikaatio. Tarve viestittää ja olla yhteydessä muihin ihmisiin on ihmiselle keskeinen. Kommunikatiivisuuden vaade puskee kehitystä eteenpäin ja määrittää psykologisten toimintojen muodot. Kehityspaine ei ole ainoastaan lapsessa, vaan kehoitus, keinot ja vaatimukset asetetaan ulkopuolelta. On ilmiselvää, että ihminen ei pysty valitsemaan sitä, oppiiko hän varhaislapsuuden taidot. Kyseessä ei ole tietoinen opettelu. Koska lapsi kasvaa yhteisössä, joka odottaa lapselta yhä enemmän tiettyjä taitoja, hänen on opeteltava aiemmat kommunikaatiomuodot ja niiden sisältämä informaatio. On *itsenäistyttävä*. Lapsi käy läpi useita sisäistämisen prosesseja voidakseen toimia yksilönä. ”Kaikki sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot aikuisen ja lapsen välillä muuttuvat mentaaliseksi toiminnoiksi” ja ”silloinkin kun toiminnat on sisäistetty mentaaliseksi prosesseiksi, ne säilyvät kvasi-sosiaalisina”. (Emt., 105-106.)

Sitaatti herättää useita sisäistämistä koskevia kysymyksiä. Onko yksilön persoonallisuuden ja korkeiden toimintojen muodostumisen prosessi Vygotskin näkemyksessä puhtaasti sosiaalisten yhteyksien *siirtämistä*, mimiikkaa tai kopiointia? Jos on, niin millä tavalla tällöin tulee suhtautua yksilölliseen kehityshistoriaan, jossa muodostuvat esimerkiksi muistot ja niiden tulkinnat, minäkuva ja itsetunto? Millä tavalla ne voidaan kopioida? Keltikangas-Järvistä seurailen voisi kysyä: jos yksilö kasvaa kopioimalla ulkomaailmasta, miten voidaan selittää se, että samassa perheessä kasvavista ihmisistä voi kasvaa hyvinkin erilaisia ihmisiä? Miten siis väistetään kulttuurinen determinismi? Toinen ongelma voidaan esittää sosiaalisten instituutioiden merkityksestä. Miten Vygotskin sisäistymisen periaate selittää kulttuuristen ideologioiden muodostumista? Kysymykset johtavat kysymään sisäistämisen prosessin luonnetta. Millainen se itse asiassa on? Entä mitä tarkoittaa, että sisäistämisen jälkeenkkin mentaaliset prosessit säilyvät ”kvasi-sosiaalisina”?

¹⁷ ”Thus, the sign initially acts as a means of social connection in the behavior of the child, as an intermental function; subsequently it becomes a means of controlling his own behavior and he just transfers the social relation to a subject inward into his personality [- - -] every symbolic activity of the child was at one time a social form of cooperation and retains, along the whole path of development to its very highest points, the social method of functioning.”

The problem of environment –tekstissä Vygotski kirjoittaa, että ”ympäristö käsittää kaikki ihmisten piirteiden lähteet”. (Vygotsky 1994c, 350). Verratessa tätä vaikkapa nykyiseen temperamenttitutkimukseen, joka painottaa persoonallisuudenpiirteiden ja ympäristön molemminpuolista vuorovaikutussuhdetta (esim. Keltikangas-Järvinen 2004, 2010), herää jälleen kerran kysymys, mitä Vygotski tarkoittaa. Onko kaikki yksilössä ympäristössä? Vai onko Vygotski yksinkertaisesti *väärässä*?

Kysymys ympäristön ja sisäisen elämän suhteesta on ihmiskäsityksien kannalta merkittävä. Behavioristisen ihmiskäsityksen esittely toimii esimerkkinä. Äärimmäinen behavioristinen tulkinta kuuluu, että kaikki ihmisessä tulee ulkopuolelta. Tämä johtuu siitä, että ihmisen sisäisellä maailmalla ei katsota olevan merkitystä – sitä ei käytännössä ole olemassa ärsyke -reaktio -mallissa. Kuuluisassa katkelmassa John B. Watson kirjoitti voivansa muovata kenestä tahansa lapsesta mitä tahansa.¹⁸

Watsonin käsityksen mukaan ihminen on täysin muokattavissa ja ympäristön merkitys ensisijainen. Sisäsyntyisiä esteitä ei ole olemassa, sillä *ihminen on käyttäytymisensä*. Käyttäytymistä voidaan tietoisesti muokata. Tarkoittaako Vygotski samaa kuin Watson Vygotski vastusti behaviorismiin ja sen tutkimusmenetelmiin sisältyvää reduktionismia. Vygotski kamppailee teoriassaan kahden vastakkaisen ihmiskäsityksen välillä. Yhtäältä hän haluaa torjua idealistisen käsityksen, toisaalta biologis-deterministisen tai behavioristisen käsityksen. Idealistisissa käsityksissä ihmisen sisäisille ominaisuuksille annetaan itsenäinen muoto ja behaviorismissa sisäisyys kielletään täysin. Vygotski ei redusoi eikä samaista yksilöä ympäristöönsä. Se, että ympäristö sisältää kaikkien piirteiden *lähteet*, ei vielä tarkoita, että kaikki ympäristön piirteet voisivat tulla *kenelle tahansa*.

Sisäistymisen prosessin on oltava aidosti monisuuntainen, jotta reduktionismi ja dualismi vältetään. Vygotski kirjoittaa, että yksilön muodostumisen prosessi on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa ”yksilöstä tulee yksilö itselleen muille ilmenemisen myötä”.¹⁹ Vygotski viittaa sisäistymisen prosessissa Hegeliin ja hänen käsitykseensä yksilösubjektin ja objektin vuorovaikutussuhteen kolmeen vaiheeseen.²⁰ Prosessissa on kolme vaihetta. Objektiin *osoittamisen* liike (lapsi esimerkiksi

¹⁸ ”Tuokaa minulle tusina terveitä, hyvin kehittyneitä vauvoja, oma erityinen maailma, jossa heitä kasvattaisin, ja voin taata, että jos ottaisın kenet tahansa heistä, voisın kouluttaa hänestä minkä tahansa valitsemani spesialistin – lääkäri, lakimies, kauppias – riippumatta siitä, mitkä hänen lahjansa, heikkoutensa, taipumuksensa, kykynsä ja kutsumuksensa ovat, taikka siitä, minkä rotuisia hänen esivanhempansa olivat.” (Watson 1970, 82. Suom AK).

¹⁹ “The individual becomes for himself what he is in himself through what he manifests for others. This is also the process of forming the individual” (CW4, 105).

²⁰ En puutu Vygotskin Hegel-käsitysten oikeellisuuteen, ks. ensimmäinen luku.

osoittaa sormella omenaa) muuttuu lapsen kehityksessä toista ihmistä tavoittelevaksi toiminnoksi, siis *kommunikatiiviseksi* toiminnoksi (osoittamalla omenaa lapsi haluaa yhteyden vanhempansa), ja vasta viimeisenä liike muuttuu lapselle itsellensä, kun ympäristö on tunnistanut tämän omenan osoittamisen ja vaikkapa ojentanut omenan lapselle. ”Sanan merkitys on olemassa objektiivisesti ensin muille ja vasta myöhemmin alkaa olla olemassa lapselle itselleen”, Vygotski toteaa (CW4, 105).

Hegeliin viittaaminen ei vielä selvennä sisäistämisen prosessia täydellisesti, mutta sen myötä voi vähintään sanoa, että Vygotski ei ajattele sisäistämistä automaattisena prosessina, joka seuraa aina välttämättä ja juuri tietyllä tavalla. Se ei tapahdu ilman yksilöllistä aktiivisuutta. Ilmiöiden merkityksen ymmärtäminen, se, että ilmiöt ovat olemassa *minulle*, on eri asia kuin ilmiö sinänsä. Kyse on reflektioprosessista, jossa ”minulle” ei voi tapahtua ennen ilmiötä itseään.

Vygotskin sisäistämisen prosessi liittyy ”yksilö vai ympäristö” –kiistaan eli kulttuurisen determinismin ongelmaan, ja ylipäänsä dialektiseksi kutsutun prosessin selittämiseen. (Veresov 1999, 64-66.) Daniels tiivistää, että Vygotskin käsitys kulttuurisesta kehityksestä kamppailee internalisaation ja osallistumisen prosessien välillä. Toisaalta, kuten Daniels huomauttaa, myös keskustelua sisäistämisen *vastakohdasta* Vygotskin ajattelussa on käyty. Esimerkiksi suomalainen Yrjö Engeström on painottanut sitä, että internalisaatiossa ihminen myös suuntautuu ulospäin ja on aktiivinen, luova ja tulkitsee maailmaa. Ihminen ei ainoastaan ime vaikutteita ja kopioi, vaan muokkaa itseään ja ympäristöään. (Daniels 2001, 39-45; Engeström 1999.) Tätä vastaan Wertsch esittää, että aktiivisuuden painottaminen vastaa enemmän Leontjevin näkemystä, kun taas Vygotskin näkemys inter- ja intrapsyykkistä välittävästä mekanismista on semioottinen. Wertschin mukaan Leontjevin näkemykset voivat kyllä selkeyttää ja laajentaa Vygotskin käsityksiä, mutta Vygotski itse tarkastelee ensisijaisesti kielen ja sanamerkitysten mekanismeja, eikä sisäistämisen prosessia voida siten ymmärtää Wertschin mukaan ilman yksityiskohtaista semioottista analyysia. (Wertsch 1985, 64-66.) Myös Blunden on käsitellyt aktiivisuutta enemmänkin Leontjevin, Lurian ja Vygotskin töiden kautta (Blunden 2009). Näyttäisi siten siltä, että Vygotskin omissa kirjoituksissa internalisaatiosta aktiivisuutta ei tarkastella erityisen painokkaasti, mutta se on implisiittisesti mukana Vygotskin ajatuksissa.

Sosiaalisuutta ja sisäistämisen prosessia tarkastellessa ei voida ohittaa niin sanottua lähikehityksen vyöhykettä, joka mainitaan *Thinking and Speech* -teoksessa (CW1, 209), *Korkeimmissa toiminnoissa* ja siis myös *Mind in Societyssä* (viite). Kuten todettua, käsitteen kohdalla kriittisen

lukijan tulee muistaa, että sen käyttö ja tulkinta ovat ajoittain mahdollisesti ylittäneet oikeutuksensa. Lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen mukaan lapsi pystyy ylittämään omat taitonsa ja kehittymään toimiessaan itseään etevämmän avustamana. Käsite kuvaa, Danielsia seuratakseni, sisäisten mahdollisuuksien ja ulkoisten vaateiden ristiriitaa, joka itsessään synnyttää kehityksen ihmisessä (Daniels 2001, 56).

Lähikehityksen vyöhykettä on luontevaa pitää optimistisena kasvatusperiaatteena, jonka oheen on helppo kehittää pedagogisia sovellustapoja. Periaate sallii monenlaisen käytön. Lähikehityksen vyöhyke ei kosketa vain lasta tai nuorta, vaan kehen tahansa voidaan soveltaa samaa ajatusta. Kehittyneempi henkilö voi olla kuka tahansa, myös iältään oppijaa nuorempi tai vanhempi – Vygotski itse tosin puhuu vertaisista. Myöskään opeteltavalla asialla ei ole merkitystä. Eri alojen taitajat voivat opettaa ketä tahansa kehittymään käytännössä millä tahansa elämän osa-alueella.²¹

Lähikehityksen vyöhykkeen kehitysoptimismi on ilmeinen. Teorian mukaan lapsesta tulee jotakin, jota hän *ei vielä ole*, mutta joksi hän *voi tulla*. Jokaisella yksilöllä on senhetkisen osaamistasonsa lisäksi potentiaa, joka pitää vain saada heräämään kasvuun ja aktualisoitumaan. Kuten Wertsch muistuttaa, Neuvostoliiton koulutuspolitiikan ja kasvatustieteen yhdistettynä tavoitteena oli (uuden yhteiskunnan alkuvaiheissa) selvittää, millä tavalla voidaan tukea erilaisia oppijoita, jotta taataan koulutus kaikille. Periaate sisältää lupauksen mahdollisuuksista. (Wertsch 1985, 67.)

Erityisen myönteisen lähikehityksen ajatuksesta tekee se, että Vygotskin käsitys ihmisen kehittymisen jatkuvasta potentiaalista ei ole puhtaasti puolueen intressien synnyttämä. Taustalla on laajemmin Vygotskin käsitys kehityksen peruseriaateista. Hän ei ole niinkään kiinnostunut tilastollisista standardoinneista, joiden avulla voitaisiin selvittää yksilöiden keskimääräiset kehitystasot, vaan syistä, jotka aiheuttavat kehityksen prosessin ihmisessä. Kuten Wertsch ja van der Veer nostavat esiin, Vygotski ei esimerkiksi pitänyt lapsen älykkyyksiän tutkimista mielekkäänä, sillä testit mittaavat vain sen hetkistä tasoa, ei mahdollisuuksia (emt., 68; van der Veer 1007, 78). Tason testaamisen voi nähdä toimivan käytännöllisenä mekanismina, joka todentaa tietynlaista oppimis- ja ihmiskäsitystä. On merkillepantavaa, että Vygotski ei kannata tällaista standardoivaa testaamista.

Lähikehityksen periaatteen kääntöpuolena on opetuksen vallankäyttö. Vyöhyke ilmaisee eri tavoin

²¹ Periaate nostaa esiin monenlaisia pedagogiikan kysymyksiä, joihin ei tutkielmassa paneuduta. Voidaan kysyä, millainen oppimiskäsitys lähikehityksen vyöhykkeen taustalla on. Edustaako Vygotski konstruktivistista käsitystä? Konstruktivismin paradoksina voi pitää kysymystä, miten ihminen voi opetella ja oppia jotakin itse, rakentaa oman käsityksensä, jos ja kun samalla tuloksena tulisi olla jotakuinkin valmis, *tietynlainen* asia?

sisäistämisen periaatetta. Uudet taidot, myös erityisesti opetetut, ilmenevät lapsen kehityksessä ensin sosiaalisesti. Pedagogiikan, kasvatuksen ja erityisesti koulutuspolitiikan kannalta tämä nostaa välittömästi esiin kysymyksen vallasta. Lähikehityksen periaate kertoo *muovattavuudesta*. Kuka päättää, mitä yksilöille opetetaan ja mihin suuntaan heitä muovataan?

Vallan ja oikeudenmukaisuuden kysymykset eivät ole Vygotskille täysin etäisiä eivätkä tuntemattomia. Hän on tarkastellut kriittisesti esimerkiksi natsismin ja psykologisen teorian yhteyttä ymmärtäen, että teorioita voidaan hyödyntää ja tehdä tarkoitushakuisesti (Vygotsky 1994f). Myös pedagogiikkaan liittyy ideologinen sidos. Hän kirjoittaa: ”[p]edagogiikka ei ole, eikä ole koskaan ollut poliittisesti merkityksetöntä, sillä tahtomattaan tai tahtoen, sen oman psyyken toimien myötä, [pedagogiikka] on aina omaksunut sosiaalisen mallin ja poliittisen linjan vallalla olevan sosiaalisen luokan intressien mukaisesti”²² (viitattu Daniels 2007, 331). Tästä huolimatta Vygotski ei tarkastele lähikehityksen vyöhykettä vallankäytön näkökulmasta.

Olen käsitellyt perusasioita Vygotskin sosiaalisen ja biologisen kehityksen erosta ja siitä, miten korkeammat ja matalammat toiminnot eroavat toisistaan. Vygotskia on kritisoitu biologis-sosiaalisesta dualismista. Jo *Korkeimpien toimintojen* ensimmäisessä luvussa Vygotski kuitenkin linjaa näkemystään näiden kahden kehityslinjan suhteesta ja tekee selväksi, ettei pidä niitä kahtena täysin erillisenä ilmiönä. Hänen mukaansa ne eivät voi ilmetä paralleelista sattumalta.

Vygotskin mukaan fylogeneettisellä tasolla, eli evoluution tasolla ihmislajin kehityksessä kulttuurinen kehitys ja biologinen kehitys voidaan erottaa toisistaan. Sen sijaan ontogeneesissä, eli lapsen yksilöllisessä kehityksessä kehityslinjat yhdistyvät erottamattomalla tavalla. Vygotski kirjoittaa, että lapsen kehityksessä ”luonnollinen ja kulttuurinen kehitys törmäävät ja yhdistyvät. Molempien aiheuttamat muutokset soluttautuvat toisiinsa ja käytännössä muodostavat lapsen kehitykseen yhden sosio-biologisen muodostelman.” Koska lapsi kehittyy kulttuurisessa ympäristössä, muodostuu kehityksestä ”historian ehdollistama biologinen prosessi”. (CW4, 19-20.) Kulttuurinen kehitys muodostuu luonnollisen kypsyntäprosessin päälle ja yhteyteen, eikä myöskään säily koskemattomana. Toisin sanoen yksilöllinen kehitysprosessi välttämättä muuttaa yksilön lisäksi kulttuuria. Lisäksi Vygotski toteaa, että jaon tekeminen vaatii *älyllistä abstrahointia*. Lapsen kehityksestä ei käytännössä voi erottaa joko biologiaa tai sosiaalista, vaan jako on teoreettinen. (Emt., 15-24.)

²² “Pedagogics is never and was never politically indifferent, since, willingly or unwillingly, through its own work on the psyche, it has always adopted a particular social pattern, political line, in accordance with the dominant social class that has guided its interests.”

Seuraavaksi tarkastelen luvun alussa mainittuja metamorfooseja ja psykologista välinettä, joka on Vygotskin ajattelussa avain ihmisen kehitykseen ja *vapautumiseen*.

3.2. VÄLINEET, VAPAUTUMINEN JA IHMISEN METAMORFOOSI

3.2.1. Työväline

Kaikki työvälineet ovat keinoja hallita ja järjestellä todellisuutta. On olemassa sekä konkreettisia työvälineitä että abstrakteja. Vygotskin käsityksissä psykologisista työvälineistä ja ylipäänsä korkeampien mentaalisten prosessien välityksestä Marxin ja Engelsin kirjoitukset ovat keskeisessä roolissa. Psykologisen työvälineen käsitettä ei voi ymmärtää ilman yhteyttä Marxiin.

Jälleen kerran kaikki alkaa materiasta. Kuuluisassa katkelmassa materialistisen historiankäsityksen perusteista *Saksalaisessa ideologiassa* Marx kirjoittaa: ”Aatteiden, käsitysten sekä tajunnan tuottaminen punoutuu alkujaan kiinteästi aineelliseen toimintaan ja ihmisten aineelliseen kanssakäymiseen, todellisen elämän kieleen.” (Marx 1978a, 77.) Vygotski jakaa saman lähtökohdan. Ihmisen syntyy, kun hän muokkaa elämänsä olosuhteita. Ulkoisen luonnon muovaamisen prosessi muovaa ihmistä itseään. Vygotski ja Luria siteeraavat Engelsiä: ”työ loi itsensä ihmisen”. He kirjoittavat:

Ihmisen käytännöllisen järjen fylogeneettinen historia ei ole sidoksissa vain luonnon hallitsemiseen, vaan ihmisen itsensä hallitsemiseen. Työn historiaa ja puheen historiaa ei voida juuri ymmärtää toisistaan irrallaan. Ihminen keksi työkalut, joilla valloitti luonnon, mutta hän keksi myös ärsykkeen, joka sai aikaan ja sääteli hän oman käyttäytymisensä ja ne keinot, joilla hän alisti omat voimansa oman tahtonsa alle.” (Luria & Vygotsky 1994, 164-165.)

Työvälineillä on useita vaikutusalueita. Ensinnäkin Danielsia seuraten on olemassa ”teknisiä työvälineitä”, jotka tekevät ensisijaisesti muutoksia *muihin objekteihin* (Daniels 2001, 15). Tällaiset välineet mahdollistavat luonnon hallinnan – tai valloittamisen – ja niiden käyttö on välttämätöntä, jatkuvaa ja liittyä alkeellisimmillaan elämän uusintamiseen. Biologisena, luonnonvaraisena olentona ihminen on heikko ja tarvitsee apuvälineitä.

Vygotskin keskustelemien työvälineiden merkitys on laajempi. Työvälineet, oli kyseessä lapio, maahan piirretty viiva tai kielellinen merkki, muuttavat olentoa itseään ja hänen suhdettaan muihin ihmisiin. Ihminen voi olla heikko, mutta ei lahjaton. Erilaisten ulkoisten välineiden avulla hän on laajentanut elämän piiriään tietoisella tavalla, ja valjastanut ympäristön lisäksi *itsensä* vastaamaan yhtä kehittyneempiä kulttuurisia tarpeita. Vygotskin käsittelemät työvälineet toimivat siten välittävänä mekanismina edellä käsiteltyjen matalampien ja korkeampien psyykkisten toimintojen välillä ja sosiaalisen todellisuuden sisäistämässä. Työvälineen funktio on siinä, että sen avulla ihminen järjestee sekä ulkoista todellisuutta, mutta myös sisäistä maailmaansa. Työvälineiden avulla yksilö hankkii valtaa.

Kuten tiedetään, myös eläimillä on kulttuurista kehitystä, kuten työvälineiden käyttöä (mutta myös kieli ja kehittyntä kommunikaatiota). Erottava tekijä Vygotskin mukaan ei olekaan työ eikä välineiden käyttö sinänsä, vaan laadullinen muutos välineiden käytössä. Tämä viittaa ensisijaisesti ihmisen kehittyneeseen ja monimutkaiseen merkkijärjestelmään, kieleen. Kieli mahdollistaa *tiedostamisen* prosessin kehkeytymisen, mikä muuttaa ihmistä pysyvästi. Keskeiseksi piirteeksi kulttuurisessa kehityksessä nousee yksilön kyky kontrolloida itse itseään, alistaa työkalun avulla oma tahtonsa.

On tärkeä ymmärtää, että Vygotskin käyttämä psykologisen välineen käsite nousee tällaisesta työkalun ja ihmisen toiminnallisuuden merkityshorisontista. Työkalun käsitteen Vygotski ottaakin käyttöönsä Engelsiltä (Wertsch 1985, 77). Psykologisia työvälineitä on loputtoman paljon. Käytännössä mikä tahansa objekti voidaan tulkita merkiksi, jos sitä aletaan *käyttää* merkityksellisellä tavalla. Kuten Wertsch luetteloï Vygotskin kirjoittaneen, “psykologisena välineenä ja niiden kompleksisina järjestelminä voivat toimia kieli, erilaiset laskentajärjestelmät, muistisääntötekniikat, algebran symbolijärjestelmät, taideteokset, kirjoitus, skeemat, diagrammit, kartat, mekaaniset piirustukset, kaikki tavanomaiset merkit, ja niin edelleen.” (viitattu Wertsch 1985, 77-8; myös CW6, 40.)

Jos Marxin ja Engelsin työn kuuluisimmat tutkimuskohteet koskevat yhteiskunnallista tuotantojärjestelmää ja siihen liittyviä monentasoisia prosesseja (jotka kylläkin koskevat keskeisellä tavalla myös yksilöä ja hänen tajuntaansa²³), Vygotskin tarkastelunäkökulma on selvästi rajoittuneempi. Materialistisena psykologina ja pedagogina oppimisen ja kehityksen, mutta myös

²³ Marxin ajattelun pohjalta syntynyt yksilöiden ja ryhmien *tiedostamisprosesseihin* liittyvä kirjallisuus on mittavaa.

yksilöiden näkökulma määrittävät hänen tarkasteluaan.

Psykologista työvälinettä voi kuvata usein esiin nostetulla tutkimusesimerkillä, jonka Vygotski ja Luria toteuttivat. Koe ei ole todennäköisesti tieteellisessä mielessä yhtä merkitsevä kuin se on psykologisen työvälineen toimintaperiaatetta havainnollistava. Koe on tiivistetysti seuraavanlainen. Vygotski ja Luria tutkivat Parkinsonin taudista kärsivien ihmisten avulla ulkoisten työvälineiden merkitystä. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa potilasta pyydettiin sanallisesti kävelemään suoraan eteenpäin. Tämä abstrakti, sanallisesti ilmaistu käsky johti siihen, että potilas vastasi käskyyn ”lisääntyneellä vapinalla” muttei kävelyllä. Tämän jälkeen tutkimuksessa piirrettiin maahan viiva, jota pitkin potilasta pyydettiin kävelevän. Potilas sai siten verbaalisen ohjeistuksen lisäksi apuvälineen, viivan, jonka avulla potilas kykeni askeltamaan pyydetysti. (Wertsch 1985, 78-81.) Tutkimuksessa osoitetaan, että ihminen kykenee käyttämään ulkoisia objekteja sisäisen todellisuutensa järjestämisessä. Tämä kyseinen esimerkki kertoo myös siitä, että kielellinen, abstrakti merkki ei itsekseen välttämättä kannu, vaan käytännölliset, konkreettiset välineet voivat olla tarpeen.

Tekninen väline muuttaa ensisijaisesti ulkoista objektia ja psykologiseen välineen merkitys on erityisesti oman toiminnan tietoisessa ohjaamisessa. Onko tämä suuri teoreettinen oivallus? Vaikuttaahan itsestään selvältä, että ”apuvälineet auttavat”. Vygotskin ja Lurian mukaan tällä on kuitenkin suuri merkitys. Vaikka analogia luonnon muokkaamisen ja sisäisen todellisuuden muokkaamisen välillä ei toimi loppuun asti, heidän mukaansa ihmisen kehitys tulee kuitenkin ymmärtää tapahtuvan objektien avulla, ei itsekseen. Psykyen järjestelmä toimii ihmislaajissa kuvatulla tavalla. Välineen kautta ja avulla ihminen kykenee olemaan aktiivinen ja toimimaan tavalla, joka ei ilman välineitä olisi mahdollista.

Työvälineen käyttö selittää näin ollen edelleen psykyen välittymisen mekanisme. Ihmisen psyykkinen todellisuus ei kehity sisäsyntyisesti, sillä psyykellä ei ole itseliikuntaa. Se ei *ole*. Kuten mikä tahansa elävä organismi, psyyke tarvitsee ärsykeitä, energiaa, ja kohteen. Tässä yhteydessä tulee huomauttaa, että psyyke tarkoittaa Vygotskille useita erilaisia toimintoja, joiden perusta on hermostollisissa prosesseissa. Kuten Veresov on selventänyt, Vygotskin käyttämä termi *psihika* viittaa kaikkiin psyykkisiin toimintoihin, myös ei-tahdonalaisiin (Veresov 1999, 43). Tämä psyyke on lähtökohtaisesti materiaallinen ja vaatii kehittyäkseen ulkomaailman apua. Näin ollen käyttämällä aktiivisesti jotakin psykologista välinettä psyykkiset toiminnot muovautuvat.

Välineiden käytön tuloksena on kontrolloitu, hallittu toiminta. Vygotski ja Luria kuvaavat oppimisprosessin alkavan, kun ihminen kontrolloi jotakin omaa reaktiotansa ja ”astuu uuteen suhteeseen ympäristön kanssa”. Ympäristön elementit saavat uudenlaisen, funktionaalisen merkityksen ihmiselle, kun yksilö alkaa ohjata ja säädellä niiden avulla omaa käytöstään. Sääteley tarkoittaa sitä, että ihminen ”pakottaa merkit vaikuttamaan” ihmiseen itseensä ja ”aiheuttamaan halutut vasteet” käytökseensä. Tästä seuraa lopulta se, että ”merkityksellisen toiminnan avulla tehty sisäinen sääteley synnyttää ulkoista sääteleyä”. Johtopäätöksenä Vygotski ja Luria kirjoittavat, että ihmisen omasta toiminnasta, joka aluksi on lähinnä vastaanottavaista, tulee lopulta merkityksellistä. (Luria & Vygotsky 1994, 164.) Luria ja Vygotski näyttävät siten ajattelevan, että alkuvaiheessa ihmisen toiminta ja työvälineiden käyttö on sattumanvaraista, mutta ei passiivista. Merkitykset sekä välineiden ja oman psyyken tietoinen hallinta tulevat myöhemmin, toiston, palautteen ja reflektoinnin kautta. Prosessissa on siten useita osia. Kyseessä ei voi sanoa olevan ainoastaan puhdas sisäistäminen tai sääntöjen kopiointi. Prosessissa syntyy ”ulkoista sääteleyä”, eli ihminen oppii käyttämään itse luovalla tavalla ulkoisia välineitä. Tämä tarkoittaa pitkällä tähtäimellä sitä, että ihminen pystyy itse muuttamaan merkkejä ja välineitä, ja luomaan niitä omiin tarpeisiinsa. Syntyy ihmislajin kulttuurihistoriallisen kehityksen *tuotteita* (ks. esim. Daniels 2001, 17).

Vygotski pyrkii psyyken välittyneisyyden tarkastelulla erottautumaan sellaisesta filosofisesta ontologiasta, jossa subjekti ja objekti käsitetään toisilleen vastakohtaisiksi ja toisistaan erillisiksi. Jos maailmasta otettaisiin pysäytyskuva, maailma saattaisi näyttää dualistiselta. Mutta maailma ei ole välttämättä sellainen, miltä se näyttää. Kuten useat kommentaattorit ovat huomauttaneet, kulttuurihistoriallisen teorian tärkeä piirre on se, että teoriassa ihminen ymmärretään aidosti ympäristöönsä sidosteisena, tai siihen ”upotettuna” (esim. Derry 2004). Tämä sidosteisuus, tai voitaisiin käyttää myös ilmaisua verkottuneisuus, koskee silloin myös koko psyykeä. Työvälineet ja niiden käyttö kokoavat yhteen sekä biologisen, fyysisen, sosiaalis-kulttuurisen sfäärin.

3.2.2. Kieli psykologisena välineenä – miten syntyy käsitteellinen muutos?

1930-luvulle mennessä Vygotskin kääntyi työkalun käsitteestä yhä systemaattisemmin semiotiikan tai psykolingvistiikan pariin. Tarkastelen Vygotskin kuuluisimman teoksen, *Thinking and Speechin*, ajatuksia myös viimeisessä luvussa ja rajaan tässä yhteydessä tarkasteluni niin sanottuun käsitteelliseen muutokseen ja kieleen psykologisena välineenä – siis edelleen kulttuurihistoriallisen teorian kehikkoon.

Tutkielmani kannalta käsitteellisen muutoksen ilmiö on merkittävä. Kysymyksiä ja ongelmia on useita. Mikä aiheuttaa käsitteellisen muutoksen ihmisessä? Syntyykö muutos kielellisistä ja abstrakteista käytännöistä – ja kuvaako käsitteellinen muutos lähinnä länsimaisen ja akateemisen ajattelun ihanteita? Entä mitä käsitteellisestä muutoksesta seuraa ihmiselle?

Käsitteellinen muutos on nykyisessä käytössä pedagoginen käsite, jolla on tietty oppimisteoreettinen konteksti. Käsitteellisen muutoksen ilmiötä, tai pikemminkin sitä, miksi oppilailla ei tapahdu käsitteellistä muutosta koulussa, on tutkittu kognitiivisen psykologian ja kasvatustieteen aloilla 1980-luvulta lähtien varsin paljon. Käsitteellisen muutoksen ongelmalla onkin viitattu usein koulujärjestelmän oppisisältöjen ja opetusmetodien ongelmiin. Oppisisältöjen kohdalla ongelmana on laajojen tietomäärien pirstaloituminen, jolloin tieto näyttäytyy oppilaalle irrallisena ja ulkokohtaisena datavirtana. Pedagogiset käytännöt taas ovat muuttuneet käytännössä hitaammin kuin pedagoginen tutkimus. Pirstaleisuuden ja pedagogiikan jälkijättöisyyden seuraukseksi on tällöin nähty se, että systemaattinen, tai ainakin sellaiseksi ajateltu, tieteellinen ja oppikirjojen tieto ei tuota oppilailla aitoa oppimistulosta eli “käsitteellistä muutosta ei tapahdu”. (Hakkarainen ym. 2004, 85-89.) Opittu asia jää kuolleeksi kirjaimeksi, ja oppilas ei pysty soveltamaan eikä hyödyntämään teoreettista tietämystään arjessa tai ylipäänsä soveltavissa tilanteissa.

Tällaisessa ongelmanasettelussa voidaan nähdä vastakkainasettelu yhtäältä valmiin tiedon ja omaksumiseen kykenemättömän subjektin välillä. Uudemmat kasvatustieteelliset teoriat ovatkin painottaneet tällä tavalla ymmärretyn käsitteellisen muutoksen näkökulman auttamaton puutteellisuutta oppimisen ymmärtämisessä (mm. emt.). Monipuolisemman oppimisen teorian, mutta myös oppijasubjektin teorian tarve on tällaisessa tilanteessa ilmeinen. Lisäksi käsitteellisen muutoksen ongelma koulujärjestelmässä vaatii yksilopsykologisen oppimisen teorian ylittämistä. Kuten David Olson on esittänyt, tavoitellessa pedagogisia reformeja tulee tarkastella itse koululaitosta byrokraattisen vallankäytön instituutiona tarkastella ja muuttaa ensisijaisesti sitä (Olson 2003).

Myös Vygotski käsittelee samankaltaista käsitteellisen muutoksen ongelmaa luennossaan kouluikäisten abstraktien käsitteiden oppimisesta. Hän toteaa, että käytännössä voidaan havaita “käsitteiden opettelu hedelmättömäksi” (Vygotsky 1994a, 365), sillä tällöin lapset opettelevat ulkoa sanoja, mutta käsitteenmuodostuksen prosessi jää tyhjäksi.

Vygotskin käsitteellisen muutoksen mallia voidaan tarkastella useiden kirjoitusten avulla.

Korkeimpien toimintojen ohella Lurian ja Vygotskin yhteisen artikkelin *Tool and symbol in child development* katsotaan olevan eräs Vygotskin keskeisimmistä teoreettisista teksteistä aiheesta (Luria & Vygotsky 1994). Samoin psykologian luennoissa (CW1), jotka käsittelevät havaitsemista, muistia, ajattelua, emootioita, mielikuvitusta ja tahtoa, Vygotski tarkastelee psyyken organisaation muuttumista välineiden ja symbolien käytön myötä.

Käsitteellinen muutos ei ole Vygotskille ainoastaan pedagoginen ilmiö, vaikka sillä selvästi on myös pedagogisia seurauksia. Ilmiö kuvaa *psyyken kehittymistä* laajemmin. Käsitteellisen muutoksen yhteydessä Vygotski käyttää ilmaisuja ”psyyken metamorfooseista”. Kirjoittaessaan metamorfooseista Vygotski viittaa erityisesti abstraktin ajattelun kehittymiseen. Jotta siis ihmisen psyykkisen organisaation muuttumista sekä käsitteellisiä muutoksia ja niiden merkitystä ihmiselle voidaan ymmärtää, tulee tarkastella tärkeintä psykologista välinettä, kieltä.

Viitaten Deweyn ajatteluun Vygotski kutsuu kieltä ”välineiden välineeksi” (CW4, 61). Tämä viittaa kielen metakognitiivisiin vaikutuksiin. Kieli on välineenä ylivertainen, sillä sen avulla kontrolloidaan ja reflektoidaan muita psykologisia välineitä ja omaa todellisuutta. Kielen piiriin astuminen jäsentää ja hierarkisoi koko inhimillistä psyykkistä avaruutta.

Vygotskin mukaan kielen kehittymisellä on luonnollinen, biologinen perusta. Äänenkäytön biologisen kehityslinjan ohella lapsi alkaa varhain osallistua aktiivisesti sosiaaliseen yhteisöönsä. Puheen alkuvaihe – niin sanottu protopuhe – on pohjimmiltaan sosiaalisen vuorovaikutuksen imitointia. Imitointia ei Vygotskin mukaan tule pitää yksinkertaisena prosessina, sillä ulkomaailman avulla sisäisten kykyjen kehittäminen ole yhdensuuntainen kopioinnin prosessi. (Emt., 95.)

Vygotskin vauvaiän ja lapsuuden kehityksen tarkastelu vastaa monessa kohtaa Piaget'n käsitystä lapsen kehityksen vaiheista. Vaikka Piaget ja Vygotski on asetettu toisilleen vastakohtaiseksi, yhteys heidän ajattelunsa välillä on selvä (esim. van der Veer & Valsiner 49, 183). Vygotski kehittää egosentrisen puheen teoriaansa *Thinking and Speechissä* juuri *suhteessa* Piaget'n teoriaan.

Sisäisen puheen teoria seuraa Jean Piaget'n tutkimuksia lasten puheakteista ja kokonainen kirjan luku on omistettu Piaget'ille ja hänen teoriansa arvioinnille. Sekä Vygotski että Piaget huomaavat, että lasten egosentrisen puhe lisääntyy lapselle hankalissa tilanteissa, mikä viittaa siihen, että

itseksään puhuminen, eli sosiaalisen kielen käyttö toimii *ohjaavana, psykologisena välineenä*.

Piaget'n kuvailemassa lapsen ajattelun kehityksen ensimmäisessä, niin sanotussa sensomotorisessa vaiheessa, lapsen toiminta muodostuu aistien varaan. Myös Vygotskin mukaan vauvaikää kuvastaa eräänlainen kiinnikkeetön aistimellisuus. Vygotskin mukaan lapsen äänen ensimmäinen funktio on emotionaalinen ja toinen sosiaalinen. (CW1, 122.) Piaget ja Vygotski kuvaavat lasta "autistiseksi". Lapsen ajattelu on luonteeltaan autistista sikäli, että ajattelu on sisäänpäin kääntynyttä ja sitä ohjaa "mielihyväperiaate", jonka Piaget ja Vygotski omaksuvat Freudilta. Lapsen ajattelu ei vastaa aikuisen ajattelua, vaan Vygotski luonnehtii sitä kuin "liiteleväksi uneksimiseksi" (CW1, 317).

Sosiaaliseen maailmaan sopeutuminen kuitenkin edellyttää lapselta aikuismaisen ajattelun kehittymistä. Kieli, jonka lapsi oppii, pilkkoo maailman tavalla, joka pakottaa sisäisen maailman lopullisesti pois sen uneksivasta tilasta. Prosessin myötä lapsen ajattelu muuttuu sisäisestä ja aistimellisestä *sosialisoiduksi*. Piaget kutsuu tätä "lapsen ajattelun sosialisatioksi". (CW1, 317-324.) Vygotski valottaa kielen biologisen ja sosiaalisen funktion muuttumista seuraavasti:

Jos *verrataan* kielen ja älyn eri teitä tapahtuvaa kehitystä eläinmaailmassa ja varhaislapsuudessa sisäisen puheen ja kielellisen ajattelun kehitykseen, havaitaan, että kyseessä ei ole vain toisen suora jatke vaan myös *itse kehitystyyppejä muuttuu* biologisesta yhteiskunnallis-historialliseksi. (Vygotski 1982, 104.)

Tämä sinänsä on edellä mainitun perusteella selviö. Psykologiset välineet kulttuurin tuotoksina ovat sosiaalisia – oli sitten kyseessä kynä ja kirjoitustaito, tai sana ja siihen liittyvä sanamerkitys. Erityisesti kielen kohdalla tämä on selvää: ei ole olemassa yksityistä kieltä. Lapsi ei keksi kieltä itse, paitsi mahdollisesti leikin tasolla mielikuvituksellisenä ja keinotekoisena konstruktiona, vaan oppii *käyttämään* sosiaalisessa kontekstissa käytettyä kieltä. Vygotski kieltää sellaisen käsityksen, että lapsi "löytää kielen merkityksen" jossakin kehitysvaiheessa. Ei voida puhua löydöksestä, sillä käsitteiden merkitykset eivät ole vakioisia ulkomaailman totuuksia, jotka voisi löytää, vaan ne ovat kulttuurihistoriallisesti muuttuvia ja tulkinnanvaraisia. (CW4, 212-130; CW1, 125.)

Koska kieli ja sen käyttö ovat historiallisia ja sosiaalisia operaatioita, käsitteiden merkityksen oppiminen jatkuu läpi aikuisuuden. Ei ole olemassa tiettyä pistettä tai tasoa, jossa maailman jäsentyminen kielen kautta lakkaisi. Käsitteiden muodostamisen prosessi on samaan aikaan yhteiskunnallinen ja yksilön kehitykseen liittyvä prosessi. Vygotskin näkemyksen avulla muodostuu

erityinen käsitys *kommunikaatiosta* ja sen mahdollisuudesta. Lapsen ja aikuisen kielenkäyttö eivät vastaa toisiaan, sillä lasten ja aikuisen käsitteet ovat sisällöltään hyvin erilaiset. Lapsen käsitteet ovat konkreettisempia ja kapeampia kuin aikuisten. Tästä huolimatta, Vygotski huomauttaa, lapset ymmärtävät *toisiaan huonommin* kuin aikuisia. Tämä johtuu siitä, että käsitteet, jotka mahdollistavat kommunikaation (vanhempien kanssa mutta myös ylipäätään), ovat välttämättä *yleistyneitä* käsitteitä ja muodostuneet yliyksilöllisessä käytännössä. Käsitteiden on viitattava johonkin yleiseen, jotta lapsen kielen kehitys ja kommunikaatio ovat mahdollisia – siitä huolimatta, että lapsi itse yhdistää käsitteet aluksi empiirisiin ja konkreettisiin kohteisiin. Molemmat viittaavat siis samaan objektiin, mutta eivät jaa samaa merkitystä, Vygotski kirjoittaa. (CW1, 163; Vygotsky 1994b.)

Lapsi oppii käsitteen ja ulkoisen objektin yhteyden suoran viittaamisen myötä. Esine, ääni ja sana yhdistyvät, ja lapselle kehittyy “puhe-ajattelu”. Puhe-ajattelu ei välittömästi johda tietoiseen tarkkaavaisuuden ohjaamiseen, vaan uudet käsitteet ja sanat ohjaavat lapsen havaintoja automaattisesti. Tahdonalaiset teot kehittyvät vasta vähitellen. Vygotskin mukaan sanojen oppiminen kuitenkin tarkoittaa, että lapsi *emansipoituu välittömästi aistimellisuudesta*, eikä ole sidottu näköhavaintoon. Hän kykenee nimeämään objekteja ja kohdistamaan tarkkaavaisuutensa niihin. (Luria & Vygotsky 1994, 122, 139-140.)

Havaitsemisen kehityksestä ja tarkemmin ottaen aistimellisuudesta Vygotski esittää seuraavan esimerkin psykologian luennoissaan. Lapsella ei ole “alun alkaen” käsitettä punaisesta, mutta hän kykenee silti erottamaan konkreetin punaisen värin. Tällaiset visuaaliset havainnot ovat ihmiselle helppoja. Sen sijaan hajuaistimuksilla on ihmisen aistijärjestelmässä erilainen rooli. Niiden havaitseminen ja niihin tarkkaavaisuuden kohdistaminen tapahtuu eri tavalla. Hajujen verbalisointi on meille käytännössä mahdotonta, sekä arjessa että tieteellisesti. On mahdollista kuvailla hajuja esimerkiksi tiettyjen tunnettujen hajujen tai ilmiöiden nimillä (miltä tuoksuvat ruusu, Chanel 5 tai kostea multa?), mutta meiltä puuttuvat sellaiset suhteellisen selkeät ja universaalit kuvaukset niistä. Jopa makuaistimusten kohdalla tällaisia suhteellisen universaaleja käsitteitä Vygotskin mukaan on: karvas, makea, ja niin edelleen. Vygotskin mukaan vaikeus kuvailla hajuja sanallisesti johtuu siitä, että hajuilla ei ole ihmisen kulttuurihistoriassa ollut sellaista adaptiivista merkitystä, joka olisi johtanut hajujen käsitteellistymiseen. Vaikka itse hajuilla on ollut selviytymisen kannalta merkitystä, niiden *kommunikoimisella* ei ole ollut. Niinpä meille ei ole kehittynyt selkeää käsitteellistä järjestelmää kuvailemaan eri hajuaistimuksia, toisin kuin muiden aistihavaintojen kohdalla. (CW1, 299.)

Vygotskille värien havaitseminen ei selkeästi ole merkittävä filosofinen ongelma. Ellei ole värISOkea, on punaiseksi nimeäminen hänen nähdäkseen yksinkertainen tapahtuma, sillä kyseisellä värillä ja sen variaatioilla on hyvin vakioinen merkitys ja käyttö yhteiskunnassamme. Vygotskille voitaisiin kuitenkin huomauttaa, että esimerkiksi makuaistia koskevat ilmaisut ”karvas” ja ”makea” ovat melkoisia käsitteellistyksiä, joiden oppiminen ei välttämättä ole itsestään selvää. Samoin punaisen *määrittely* voi koitua melkoisen vaativaksi tehtäväksi.

Vygotskin esimerkin idea on kuitenkin siinä mielessä perusteltu, että hajuaistin merkitys on ihmiselle hyvin erilainen kuin vaikkapa näköaistin. Esimerkki myös kuvaa kielen ja käsitteiden suhteellisuutta. Hajuaistimusten verbaalinen kuvailu on hankalaa. ”Täällä tuoksu mummolalta” on äärimmäisen subjektiivinen lausuma, jota voisi pitää jopa solipsistisena. Toinen ihminen voi lähinnä tulkita lausujan tunnetilan ja mahdollisesti osallistua omin sanoin kyseisen paikan tuoksun kuvailemiseen – jos ylipäänsä haistaa mitään erityistä. Meillä ei ole yhteyttä toisen ihmisen muistojen maailmaan. Hajut ja niiden aistimus ovat kuitenkin Vygotskin mukaan reaalisesti olemassa eivätkä ainoastaan solipsistisia mielensisältöjä. Kielemme tavoittaa ne toisella tapaa (tai puutteellisemmin) kuin monet muut aistimukset. Voitaisiin sanoa, että *sanojen kyky* ilmaista ulkomaailmaa on ihmisille spesifillä tavalla rajoittunut.

Esimerkki kuvastaa eroa aistimellisuuden ja puhe-ajattelun välillä. Aistimusten kuvailu on kokemusten jäsentämistä, yritystä yhtäältä kommunikoida ne muille ja toisaalta selkeyttää ne omassa ajattelussa. Niin havaitsemisessa, ajattelussa, muistissa kuten muissakin korkeammassa psyykkisissä toiminnoissa puheen kehitys ja symbolien käyttö aiheuttaa laadullisia muutoksia. Ajattelu alkaa jäsentyä uudella tavalla, kun mukaan tulee ulkoinen objekti, kuten symboli, merkki, käsite. Ajattelu saa ulkoisen kiinnikkeen, ja samalla objektin ajattelu muokkaa uusia tietorakenteita. Havaitsemisen kohdalla symbolien käyttö johtaa siihen, että puheen ja havainnon ”fuusioitumisen” jälkeen ei voida enää erottaa ajattelun kategoriaa välittömästä havainnosta, eikä objektista tehtävää *havaintoa sen merkityksestä*. Kun käsitteellinen järjestelmä ottaa jonkin ilmiön omakseen, aiempi kokemusmaailma muuttuu saavuttamattomaksi. Biologia ja aistimellisuus eivät katoa, mutta puhe ja korkeammat toiminnot jättävät ne taka-alalle. (Luria & Vygotsky 1994, 123-127.)

Symbolit johtavat Vygotskin mukaan kehityksen harppauksiin. Eri psyyken toiminnot yhdistyvät ja psyykeen syntyy täysin ”uusia organisaatioita ja uusia yhteyksiä” (Vygotsky, Luria 1994, 109), jotka korvaavat aiemmat. Ihminen kokee ”metamorfoosin” (Vygotsky 1978, 73.) Vanha ja uusi ovat

vertailukelvottomia. Vygotski kuvaa, että esimerkiksi lapsen ja aikuisen muisti ovat *funktioltaan erilaisia*. Muistitoimintoja ei voi verrata toisiinsa, sillä ihmisen muistin toiminta käy läpi kehityshistorian, jota on mahdotonta palauttaa omiin osiinsa. Kun lapselle ajattelu on muistamista, aikuiselle muistaminen on ajattelemista. Tämä johtuu siitä, että aikuiselle on kehittynyt loogisia muistirakenteita, joita ei ole aiemmin ollut olemassa. (CW1, 309-311; Wertsch 1985, 19, 191.)

Tätä merkitsee Vygotskille käsitteellinen muutos. Se viittaa kehityksen periaatteeseen, jota voitaisiin kutsua emergentiksi – tai kuten Wertsch ”emergentiksi interaktionismiksi” (Wertsch 1985, 43). Biologisesta perustasta kehittyä vuorovaikutuksellisessa prosessissa uudenlaisia muotoja, jotka määrittävät ”pääosin aiemman perusteella”, mutta joita ei voi redusoida täysin aiempaan, sillä niistä syntyy ”uusia psyykkisiä muotoja” (CW4, 138).

Sosio-biologisen dualismin lisäksi Vygotskia on kritisoitu alempien ja ylempien toimintojen erottamisesta. Kuten van der Veer on kuvannut, Vygotski taisteli Skyllan ja Kharybdiin välissä koko uransa matalampien ja korkeampien toimintojen erottamisen suhteen. Ovatko ne eri substanssia vai eivät? (van der Veer 1984, 93.) Miten alemmista muodoista voi syntyä uusia – ja voiko ylipäänsä aidosti uutta syntyä? Emergenssin ilmiöön ja muutokseen filosofisena ilmiönä liittyy välttämättä ontologisia ongelmia, joiden selvittäminen ei ole helppoa. Vygotski kuitenkin vetoaa siihen, että muutoksen ilmiötä ei voi ymmärtää evolutiivisesti. Kehitysprosessissa tapahtuu ”dialektista negaatiota” (CW4, 111) ja ”mullistuksia, taantumisia, aukkoja, siksakkia ja konflikteja” (emt., 221). Mitä tulee alempien ja ylempien erottamiseen, Vygotski ja Luria kirjoittavat, että muotojen välillä vallitsee yhtenäisyys mutta ei identtisyyttä (Luria, Vygotsky 1994, 163). Tällä he selvästi haluavat estää sen, että tarkastelun johtaisi dualismiin ja idealismiin.

3.2.3. Tahdonvapaudesta

Ontologisten ja tieteenfilosofisten kysymysten lisäksi Vygotskin kehityksen teoria johtaa tahdonvapauden ongelmaan ja vaatii lopulta kasvatustieteilijöiden *arvojen* määrittelemistä. Kysymys tahdonvapaudesta on klassinen filosofinen ongelma. Ongelmaa voidaan käsitellä eri näkökulmista, kuten metafysiikan tai yhteiskuntafilosofisesta näkökulmasta. Vygotskin tarkastelussa näkyy kehityspsykologin kädenjälki.

Vygotskin tahdonvapauden tarkastelun lähtökohtia on selvennettävä. Vygotski puhuu vapaudesta,

vapautumisesta ja tahdosta, mutta kritisoi tahdonvapauden monia klassisia muotoiluja tai taustaoletuksia. Jan Derry on esittänyt, että Vygotskin käsitys on velkaa Spinozalle ja Spinozan anti-kartesiolaiselle käsitykselle.²⁴ (Derry 2004.)

Kuten ylipäänsä, myös tahdonvapauden suhteen ihmistä tulee tarkastella sosiaalisena ja ympäristöönsä sidottuna olentona. Ympäristöt – fyysiset, historialliset, taloudelliset ja niin edelleen – sekä rajoittavat että mahdollistavat ihmisen toimintaa. Vygotskin tahdonvapauden käsityksen kannalta voidaan kysyä, missä määrin Vygotski pitää ympäristöjä *rajoitteina*. Pitääkö vaikkapa historiallisista rajoitteista päästä eroon? Jos vapaus jaotellaan perinteiseen tapaan negatiiviseen ja positiiviseen vapauteen, kumpaa Vygotskin näkemys seuraa?

Vygotski tarkastelee ihmistä ensisijaisesti kehittyneenä olentoja, ei rajoittuneena tai puutteellisena. Esimerkiksi ihmiskehon kutsuminen ”rajoitteeksi” olisi omituista, vaikka onkin ilmiselvää, että keho asettaa rajoituksia. Ihminen ei voi lentää tai kiipeillä puissa ketterästi, eikä nykyihmisellä ole jättiläismäisiä silmiä eikä surkastuneita jalkoja, vaikka istumme tietokoneen ääressä merkittävän paljon. Keho on muokkautunut tietynlaiseksi, eikä radikaaleja muutoksia tapahdu nopeasti. Mutta onko tämä aidosti *rajoite*? Vai onko kyseessä luonnollinen *asiantila*, jota voi tarkastella sekä positiivisena että negatiivisena?

Vygotski painottaa ihmisen joustavaa kykyä *ylittää* ympäristön ja luonnon asettamia rajoituksia. Rajoitteiden ylittäminen tapahtuu materiaalisesti ja käytännöllisesti. Läpi tuotannon, mutta erityisesti psykologian teemaluennossa, joka koskee lapsen tahdon kehitystä, Vygotski seuraa marxilaista traditiota ja torjuu tahdonvapaudessa voluntarismin eräänä idealismin muotona. (CW1, 351-358.)

Vygotskin oma tahdonvapauden käsitys muodostuu – jälleen kerran – kritiikin kautta. Hän erottelee tahdonvapautta koskevassa lyhyessä luennossaan karkeasti ottaen kaksi teorialyyppiä tahdonvapauden tarkastelun historiasta. Ensimmäiset teoriat selittävät Vygotskin mukaan tahdonalaisen toiminnan pilkkomalla toiminnan kompleksisiin mentaalisiin prosesseihin, jotka taas ovat sinällään ei-tahdonalaisia. Jälkimmäiset, joihin Vygotski luennossaan keskittyy, ovat voluntaristisia tai autonomisia teorioita. Ne pitävät kiinni tahdon yhtenäisyydestä ja tahdonalaisten

²⁴ Spinozan filosofian merkityksen kriittinen tarkastelu rajautuu tämän tutkielman ulkopuolelle. Jos kuitenkin otetaan esimerkiksi Derryn artikkelissa esittämät väitteet Spinozan ja Vygotskin käsitysten yhteneväisyydestä huomioon, ja samoin Vygotskin viimeisten emootioita koskevien teemojen julkaisemisen myöhäinen ajankohta, näyttää selvältä, että Spinozan ja Vygotskin yhteyksien tarkastelu olisi jatkossa mielekästä.

prosessien ja kokemuksen itsenäisyydestä. Filosofiasa voluntaristiseksi tahdonvapauden ajattelijaksi Vygotski mainitsee Arthur Schopenhauerin. (Emt., 351-353.)

Vygotskin mukaan voluntarismissa on nähtävissä kaksi äärytyppiä. Ensimmäisen mukaan tahto on perustava, alkukantainen ja universaali voima, joka manifestoituu yksilössä. Toinen näkemys ammentaa kartesiolaisuudesta ja keskiajan kristillisyydestä. Tahto katsotaan ”henkiseksi lähtökohdaksi” tai ytimeksi ihmisessä, joka kykenee puuttumaan materiaaliseen todellisuuteen ja ihmisen hermostollisiin prosesseihin. Selitystapa ei Vygotskin mukaan sovi deterministisen tai kausaalisen, siis luonnontieteellisen selittämisen malliin. (Emt., 352-5.)

Ihmisen psyykkistä todellisuutta kuvastaa välitön kokemus siitä, että toimimme oman tahtomme mukaisesti. Nostan käden, jos päätän toimia niin. Se nousee. Tämä *kokemus* on tärkeä, mutta harhaanjohtava.²⁵

Ongelmana tahdonvapauden tarkasteluissa on, että käden nostamista, tai mikä tahansa toimintaa, käsitellään yksittäisenä, erillisenä aktina. Yksittäisestä tapahtumasta ei ole luettavissa tahtomiselle ja toiminnalle välttämättömiä tai edes merkityksellisiä komponentteja. Molemmissa Vygotskin käsittelemissä voluntaristisissa teorioissa tahto nähdään itsenäisenä ja annettuna ilmiönä. Kummassakaan ei tarkastella tahdonvapauden *yhteyttä muihin mentaalisiin prosesseihin*, kuten muistiin, järkeen eikä affekteihin.

Ihmisen vapautumiskehityksen kannalta oleellista Vygotskin mukaan on se, että ihminen oppii hallitsemaan itsensä ja oman toimintansa. Niinpä muita mentaalisia prosesseja, kuten myöskään ympäristön tilanteita, ei voi irrottaa tahdon toiminnasta. Hän kritisoi aiempia psykologisia teorioita tämän itsenäistymisen ja hallinnan ilmiön kuvaamisesta tahdon käsitteellä. ”Tahto” tulee Vygotskin mukaan korvata ”riippumattoman tai itsenäisen toiminnan” käsitteillä tai puhua toiminnoista jotka ”nousevat suoraan tilanteen itsensä sisäisistä voimista”. (CW4, 86.) Tahdonvapautta ei tule käsittää idealistiseksi olioksi. Tahto sinänsä ei vielä tee mitään, se ei ole itsenäinen *voima*.

Vaikka tahdonvapauden käsite on hankala, sitä ei tule hylätä Vygotskin mukaan. Käsitteen hylkääminen johtaisi todennäköisesti tekojen pilkkomiseen yksittäisiksi ja atomistiksi. Tällöin teoilla ei näennäisesti olisi yhteyttä toisiinsa tai muuhun ympäristöön. Tahdonvapaus ja autonomia

²⁵ Kuten neljännen luvun emootioiden kohdalla huomataan, tällainen syy-seuraus -ketju on muutenkin asetettu kyseenalaiseksi, erityisesti nykyisen neuropsykologisen tutkimuksen valossa.

ovat korkeille psyykkisille toiminnoille ominaisia kokemuksellisia tiloja, ja Vygotskin ajattelussa tärkeitä sinänsä. Jos tahdonvapautta tarkastellaankin osana ihmisen kehitysprosessia, huomataan, että kehitys voi johtaa enemmän tai vähemmän vapaiden tekojen ja taitojen kehittymiseen. Näin ollen tahdonvapauden tarkastelussa tulisi Vygotskin mukaan eritellä, mikä on tahdolle ominaista ja mikä tekee teosta *vapaan* sanan käytännöllisessä merkityksessä ja mikä erottaa tahdonalaisen teon *tahattomasta*. (Emt., 355.)

Vygotski esittelee edellä kuvatut tahdonvapauden tutkimista koskevat filosofiset periaatteet ja kriittisiä huomioita muiden ajattelijoiden käsityksistä, mutta ei esitä esimerkiksi selkeää määritelmää tahdonvapaudesta. Hänen ajatuksensa selvästi on, että ongelmanasettelu on vääristynyt. Keskeisempää on tahdon oppimisen tarkastelu. Lapset oppivat ohjaamaan omaa toimintaansa aikuisten ohjeistuksen myötä. Tahdonvapauden ilmiötä tarkastellessa huomataan, että myös aikuiset joutuvat tilanteisiin, jossa he eivät tee asioita omasta vapaasta tahdostaan – *mutta tekevät ne silti*. Tällöin aikuiset joutuvat Vygotskin mukaan kehittämään itselleen ulkoisia keinoja *pakottaa itse itsensä*. (Emt., 355.)

Kuvaus ilmentää Vygotskin käsitystä tahdonvapaudesta materiaalisina tekoina jotka ovat kytköksissä ympäristöön ja sosiaalisiin vaatimuksiin. Tahdonvapauden ilmiön tarkastelussa joudutaankin palaamaan kielen ja psykologisten työvälineiden teemaan.

Vygotskille kieli on eräs, mahdollisesti tärkein vapauden edellytys. Kun kielestä tulee aidosti välineiden väline, kaikki ihmisen toiminnassa muuttuu. Lapsen “kieli muuttuu älylliseksi ja ajattelu kielelliseksi” (Vygotski 1982, 101). Symboleiden käyttö johtaa lapsen aikahorisontin laajenemiseen, kun käsillä olevan tilanteen rinnalle syntyy menneisyys ja mahdolliset tulevaisuuden sfäärit. Syntyy kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita ja suunnitella. Tämä on niin tärkeää, että Vygotski ja Luria *samaistavat symboleiden käytön yksilön vapauden määrään*. ”Kun kehityksen alussa on olemassa sanasta itsenäinen toiminta, on kehityksen lopussa sana, joka muuttuu toiminnaksi, ja joka tekee ihmisen toiminnasta vapaata”, he kirjoittavat. (Vygotsky, Luria 1994, 126-7, 170.)

Vygotski tarkastelee käsitteiden oppimista muun muassa *Thinking and Speechissä*. Käsitteet saavat Vygotskin lopputuotannossa yhä syvällisemmän, ”alkusolun” kaltaisen merkityksen. Niissä tiivistyvät lapsen ajattelun kehitys, mahdollisuus kommunikoida ja itsen hallinta. Käsite, jonka yksilö muotoilee sanassa ja ajatuksessa, ilmaisee ja pitää sisällään valtavan sfäärin todellisuuden aineksia. Käsitteen merkitystä Vygotski kuvaa todeten, kuinka ”synkretististä kuvista ja yhteyksistä,

kompleksisesta ajattelusta ja mahdollisista käsitteistä nousee uniikki, merkityksellinen rakenne, jota voidaan kutsua todelliseksi käsitteeksi”. (CW1, 165-166.)

Vygotski tarkastelee käsitteiden oppimista ja opettamista samassa yhteydessä. Käsitteitä on sekä arkisia että tieteellisiä. Hän ilmaisee, että reflektiivinen tietoisuus kehittyy erityisesti tieteellisten käsitteiden opiskelun avulla.²⁶ Näkemys juontuu lopputuotannon sanamerkitystä ja käsitteen muodostamisen prosessia koskevista ajatuksista. Tieteellisille käsitteille, erotuksena arkisista, on ominaista abstraktion mahdollisuus sekä vapaus (emt., 220)²⁷. Koska tieteelliset käsitteet ovat monimutkaisia – tieteenfilosofisissa kirjoituksissaan Vygotski kuvasi, kuinka ”jokainen sana on jo teoria” (CW3, 251) – myös niiden *käyttöä* luonnehtii kompleksinen ajattelutoiminta (CW1, 169).

Onko siis kompleksinen ajattelutoiminta vapautta? Johtaako tieteellinen käsite, jolla on potentiaa laajeta ja tuottaa yhteyksiä eri asioiden välillä, vapauteen? Vygotskin ajattelu näyttää sisältävän vahvasti argumentteja juuri tämän puolesta. Vygotski katsoo, että ihmiselle kehittyy *tietoinen* toiminta silloin, kun hän pystyy – abstraktien käsitteiden avulla – yleistämään ja abstrahoimaan omia mentaalisia prosessejaan. Oman sisäisen toiminnan ulkoistaminen ja abstrahoiminen sanoiksi johtaa Vygotskin mukaan niiden hallintaan. Tiedostaminen ”astuu sisään tieteellisen käsitteen avaaman portin kautta”. (Emt., 191.)

Tätä ilmiötä voidaan yksinkertaisimmillaan kuvata metakognitioksi. Ilmiötä voi tutkia empiirisesti (ks. Lipponen ym., 2004). Tällöin kuitenkin saattaa herätä kysymys, onko tämä kaikki, mitä tahdonvapaudesta *filosofisesti* voi sanoa?

Vygotskin näkemystä voi edelleen kontrastoida Descartesiin. Tahdonvapaus ei ole sisäinen voima, vaan kykyä (käsitteiden avulla, Vygotskin mukaan) tunnistaa tilanteisiin johtavat *syyt ja toiminnan ehdot*. (Derry 2005, 2-5.) Derry painottaa, että Vygotskin käsittelyn arvo on ihmisen ymmärtämisessä aidosti ympäristöön sidosteisena olentona. Inhimillinen vapautuminen ei selity idealistisesti, vaan materialistisesti inhimillisen kielen ja kulttuuristen välineiden välityksellä, *tekoina*. (Emt., 9-10.) Mitä siis tekisimme tahdonvapaudella, joka ei ole kehitettävissä? Entä miten

²⁶ Tämän vuoksi tieteellisten käsitteiden opettaminen koulussa on Vygotskin mukaan täysin keskeistä. Tieteellisten käsitteiden oppiminen liittyy pedagogiikan kysymyksiin, jotka olen joutunut rajaamaan tutkielman ulkopuolelle. Kuten alussa esitin, opettamisen ja lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy käännösongelmia, osittain siksi Vygotskin käsitys opettajan ja oppilaan suhteesta, sekä neuvomisesta ja opettamisesta ovat mahdollisesti tarkastelun arvoisia. (Ks. CW1, 194-241.)

²⁷ ”The strenght of the scientific concept lies in the higher characteristics of concepts, in conscious awareness and volition.”

voitaisiin selittää se, että joskus pystymme ja joskus emme pysty toteuttamaan omaa tahtoaamme, ellei se olisi sidoksissa joihinkin kykyihin ja toisaalta konkreettisiin tilanteisiin? Vygotskin tahdonvapauden käsittelyllä näyttäisi olevan ansionsa. Siinä irrotetaan tahdonvapaus abstraktista, metafyyysisestä todellisuudesta arkeen.

Vygotskin käsityksessä on samalla lukuisia puutteita, joista nostan esiin muutamia esimerkkejä. Käsittelen kritiikkejä kootusti tutkielman viimeisessä luvussa.

Vygotskin tahdonvapauden käsittely jää osittain pinnalliseksi. Vygotski toteaa, nähdäkseni mielekkäällä tavalla, että tahtominen tulee ymmärtää suhteessa muihin mentaaliin toimintoihin. Hän ei kuitenkaan tarkastele esimerkiksi affektien merkitystä, vaikka niiden voi nähdä olevan tahtomiselle keskeisiä. Jos ihminen on vaikkapa emotionaalisesti sidoksissa entiseen kumppaniinsa, hänen voi olla vaikeaa keskittyä muuhun toimintaan tai muodostaa uutta parisuhdetta, vaikka hän – vähintään älyllisellä tasolla – niin *haluaisikin*. Tämä ongelma nostaa esiin myös vakavan kysymyksen kielen ja älyn, sekä toisaalta emootioiden suhteesta Vygotskilla. Kuinka paljon ihminen voi älyllistetyllä, käsitteellisellä kielellään todella ohjata itseään? Onko tahdonvapaus todella kielen tai muun välineen tietoista käyttämistä?

Voidaan huomauttaa, että tahtominen ja vapaus ovat kaksi eri asiaa. Vygotski kuitenkin näyttää samaistavan ne sikäli, että psyykinen toiminto, tahtominen, synnyttää vapauden – voimme kontrolloida omaa tahtoaamme ja älyllisesti tarkastella sitä. Korostuvatko Vygotskin tarkastelussa älyllisten ja erityisesti kielellis-käsitteellisten toimintojen merkitys? Vygotskin näkemyksistä näyttää seuraavan, että asioiden *tiedostaminen* on vapautumista sinänsä. Mutta jos vapautuminen käsitetään puhtaaksi tiedostamisprosessiksi, mistä tällöin vapaudutaan? Tällä tavalla muotoiltuna Vygotskin näkemys kuulostaa jopa siltä, että tahtominen sinänsä on vapauden esteenä. Vygotskin ajattelussa tuntuisi olevan sisäinen ristiveto. Materialistisessa ajattelussa vapautumista ja emansipaatiota ei voi ymmärtää puhtaasti yksilöpsykyen tiedostusprosessina, eikä Vygotski sitä sillä tavalla esitäkään. Se on suhteutettava ympäristöön ja tilanteeseen. Toisaalta hän kuitenkin painottaa *yksilön* hankkimia konkreettisia kykyjä ja kykyä hallita omia toimintoja suhteessa tahtoon – siis hyvin yksilöpsykologista lähtökohdasta.

Vygotski ei myöskään avaa sitä, mikä on vapautumiskehityksen *tavoite*, ja mitä emansipaatio itsessään on. Derry toteaa, ettei Vygotskin tahdonvapaus tarkoita pelkästään rajoitteista vapautumisesta. Hän on osittain oikeassa. Vygotski niin sanotusti näkee ”lasin puoliksi täynnä”,

sillä hän katsoo vapautumista syntyvän, kun ihminen hankkii kykyjä. Ihmisen muuttuminen on jatkuvaa paranemista ja kehittymistä. Nähdäkseni on kuitenkin otettava huomioon, että *rajoitteista pääseminen motivoi koko Vygotskin kieltä ja psykologisia välineitä koskevaa tarkastelua*. Miksi hän muuten kirjoittaisi ihmisen keksineen ärsykkeen, jolla alistetaan ”sekä luonto että oman tahto”? (Vygotsky, Luria 1994, 164-5.) Vapautumiskehitys on selkeästi sidottu tiettyihin tavoitteisiin ja arvoihin, joita Vygotski ei problematisoi.

4. KOHTI KOKONAISTA IHMISTÄ

[The truth of this teaching will help] contemporary psychology in what is most basic and major – in the formation of the idea of man, which would serve as a type of human nature for us. (TAE, 105.)

Edellisen luvun perusteella näyttää siltä, että Vygotski painottaa ihmiskäsityksessään kognitiivista puolta ja lisäksi *arvostaa* valistuksen ideaalien mukaisesti käsitteellistä järkeä. Viimeisessä luvussa tarkastelen Vygotskin lopputuotannon teemoja: kieltä, ajattelua ja emootioita. Uran loppuvaiheen sanamerkityksen ja elämyksen sfäärit tuovat Vygotskin ajatteluun piirteitä, jotka herättävät sekä ontologisia että ihmiskäsitykseen liittyviä kysymyksiä.

Vygotskin ajattelussa ei näy selkeää katkosta, mutta tarkastelukohteen muutoksessa voi nähdä kehityslinjan yksilöpsykologisempaan tai mielenfilosofiseen suuntaan. Luonnehdinta on sikäli luonteva, että Vygotski käsittelee merkittävän paljon mielenfilosofian historian kannalta oleellisia filosofeja, kuten Descartesia ja William Jamesia. Termi *mieli* johtaa kuitenkin harhaan. Käsite ei vastaa mitään Vygotskin käyttämää venäjänkielistä termiä. Termi *soznanie* (engl. *consciousness*) viittaa tahdonalaisiin psyykkisiin toimintoihin, joita yksilö voi hallita. *Psihika* taas viittaa kaikkiin psyykkisiin toimintoihin, myös ei-tahdonalaisiin, jolloin sen merkitys on laajempi. Kuitenkin *psihika* on käännetty englanniksi välillä *mind* ja välillä *consciousness* -muotoon. (Veresov 1999, 43.) Suomeksi on syytä puhua psyykestä ja tietoisuudesta.

Olen halunnut käsitellä Vygotskin kielifilosofiaa ja emootioita koskevia ajatuksia samassa yhteydessä. Tämä ei ole sikäli hyvä ratkaisu, että kummatkin teemat ovat laajoja ja voisivat vaatia omaa käsittelyä. Toisaalta haluan jäsennyksellä tuoda esiin, että kieltä, ajattelua ja emootioita ei

mahdollisesti kannattaisi käsitellä toisistaan erillisinä. Kuten Mahn ja John-Steiner huomauttavat, ja alkuperäisistä julkaisuajankohdista on nähtävissä, Vygotski kirjoitti samaan aikaan emootioita koskevaa käsikirjoitusta ja *Thinking and Speechiä* (Mahn & John-Steiner 2002).

Luvun alussa nostan esiin *Thinking and Speech* -teoksen (jatkossa TS). Koska kieltä psykologisena välineenä on käsitelty jo edellisessä luvussa, pyrin tuomaan esille lähinnä kieliteorian painopisteen muutosta. Tämän jälkeen tarkastelen Vygotskin emootioteoriaa. Käsikirjoitus, jossa Vygotski kehittää emootioteoriaansa, on nimeltään *Teaching about Emotion* (jatkossa TAE).

Tutkielmani päättyy kahteen kriittiseen teemaan, jotka asettavat haasteita Vygotskin ihmiskäsitykselle. Pyrin samalla kokoamaan yhteen Vygotskin ihmiskäsityksen piirteitä. Voidaanko Vygotskin ihmiskäsitystä pitää kokonaisvaltaisena?

4.1. THINKING AND SPEECH

Vygotskin teoksissa kielellä on moninainen merkitys, eikä kaikkia kielifilosofisten näkemysten taustoja voida tutkielmassa tarkastella. Tulee huomata, että Vygotski tarkastelee *kielellistä ajattelua*, ei niinkään kieltä entiteettinä. Jos tarkastelee inhimillistä toimintaa ja ajattelua *olemukseltaan kielellisenä*, tutkimuskohde on toinen kuin kieli ja sen järjestelmä. Vygotskin kielifilosofista pohdintaa ei voi verrata vaikkapa analyttiseen kielifilosofiaan, sillä Vygotski analysoi *ajattelun* (psykologisia) ehtoja ja kehitystä, ei kielen itsensä järjestelmää tai sen käyttämisen systematisointia. (Vygotski 1982, 17-22; 208-9.) Vygotskin kutsuminen pikemminkin inhimillisen tietokyvyn teoreetikoksi ja hänen projektiaan ”lingvistiseksi psykologiaksi” onkin osuva. (van der Veer 1997, 7.)

Jälleen on syytä nostaa esiin harhaanjohtavia käännöksiä. Gillen kiinnittää aiemmin mainitussa artikkelissaan huomiota *Ajattelu ja kieli* -teoksen nimen käännökseen, joka vuoden 1962 englannin kielisessä käännöksessä kuuluu *Thought and Language*. "Thought" ei Gillenin mukaan ole yhtä vakava käännösvirhe kuin "language". Julkaisun nimi on abstraktis-filosofissävytteinen ja vihjaa tietynlaiseen epistemologiaan. (Gillen 2000.) Suomessa kääntäjät ovat todenneet kääntäneensä jälkimmäisen sanan tilanteen mukaan “puheeksi” tai “kieleksi”, mutta teoksen nimessä ei kuitenkaan ole päädytty “puheeseen”. (Vygotski 1982, 7-8.)²⁸

²⁸ Olen päättänyt suomentamaan osan pidemmistä sitaateista *Kootuista teoksista* enkä *Ajattelu ja kieli* -käännöksestä, joten niissä mahdolliset käännösvirheet ovat omiani.

Gillenin tärkeästä huomiosta huolimatta Vygotskin kieltä koskevilla tarkasteluilla on ontologisia seurauksia – tai pikemminkin *ehtoja*. Hahmotellessaan psykologiatieteen metodologisia periaatteita Vygotski käsitteli viittaamisen ongelmaa ja realismia. Tuolloinkin hän tuli siihen tulokseen, että juuri kieli ja tieteelliset käsitteet avaavat väylän todellisuuteen. Kielen väylä on erityislaatuinen. Se on harhaanjohtava, kehittyvä, moniulotteinen – sanat muodostavat eräänlaisen oman maailmansa ihmisille. Tätä ei tule kuitenkaan ymmärtää ontologisesti. Kieltä ja sanaa ei pidä erottaa sen aistimellisesta komponentista jumalalliseksi, ”puhtaaksi, ruumiittomaksi, mentaaliseksi aktiksi”. (CW1, 246.) Kieltä ei ole olemassa itsenäisenä oliona.

Blunden on nostanut esiin Marxin ja Vygotskin ajattelun yhteneväisyyden myös kieltä koskevissa lähtökohdissa. Vygotski ja Marx näyttävät olevan jokseenkin samaa mieltä kielen merkityksestä:

Eräs filosofien vaikeimmista tehtävistä liittyy siihen, kuinka laskeutua ajatuksen maailmasta aktuaaliseen, todelliseen maailmaan. Kieli on ajatuksen välitöntä aktuaalisuutta. Samaan tapaan kuten filosofit ovat antaneet ajatukselle itsenäisen olemassaolon, antavat he väistämättä myös kielelle itsenäisen valtakunnan.” (Marx 1975j:446, viitattu Blunden 2010, 193.)

Blundenin huomio on oleellinen. Sitaatista nousee muutamia kysymyksiä. Säilyykö Vygotskin kanta, vai muodostuuko lopputuotannossa kielelle itsenäinen valtakunta? Entä mitä tarkoittaa ”ajatuksen välitön aktuaalisuus”?

TS:n tarkastelukohteena on kielen ja ajattelun *suhde*. Tehtävässä Vygotski pyrkii toteuttamaan aiemmin mainittua alkusolun metodia. Teoksen lopusta löytyy eräs kenties kuuluisimmista Vygotskin sitaateista.

Ajattelu ja puhe ovat avaimet inhimillisen tietoisuuden ymmärtämiseen. [---]
Tietoisuus heijastuu sanassa kuten aurinko heijastuu vesipisarassa. Sana on tietoisuuden mikrokosmos, samaan tapaan yhteydessä tietoisuuteen kuten elävä solu organismiin tai kuten atomi maailmankaikkeuteen. Merkityksellinen sana on inhimillisen tietoisuuden mikrokosmos.²⁹

²⁹ “*Thinking and speech are the key to understanding the nature of human consciousness. [...] Consciousness is reflected in the word like the sun is reflected in a droplet of water. The word is a microcosm of consciousness, related to consciousness like a living cell is related to an organism, like an atom is related to the cosmos. The*

Tietoisuus, näkymättömänä tutkimuskohteena, avautuu tutkittavaksi käsitteiden ja sanojen kautta. Yksittäinen sana edustaa pientä, mutta erottamatonta osaa kokonaisuudessa. Sanat ovat valikoituneet Vygotskin alkusoluksi useista syistä. Sanat ja käsitteet kehittyvät. Ne pitävät sisällään sosiaalisen maailman. Ne kertovat ontologiasta, ja yksilön suhteesta ulkomaailmaan. Ne kertovat myös yksilön sisäisestä maailmasta. Lopulta, kaikkein tärkeimpänä, tulee huomata, että Vygotski puhuu ”merkityksellisestä sanasta”. Tutkimusyksikkö ei täten ole yksittäinen sana, vaan *sanamerkitys*. Sanat ovat *väylä merkityksiin*.

Tämä on keskeinen huomio joka muuttaa Vygotskin kielifilosofian painopistettä. Vygotski pitää valittuja sanoja tietoisuuden heijastumana. Tästä syystä on erityisen kiinnostavaa, miksi mikään sana valitaan tai *tulee valituksi* ja mitä kaikkea tietty sana pitää sisällään. Mitä ”sanojen takana” on? Millä tavalla sanat onnistuvat ilmaisemaan merkityksiä?

4.1.1. Sisäinen puhe

TS:n kuuluisin teoria koskee egosentristä puhetta. Teorian ytimenä on se, että lapsen egosenttrinen puhe muuttuu sisäistämisen prosessissa aikuisen ajatteluksi. Näin ollen ajattelulla on sosiaalinen alkuperä ja sisäistetty kieli toimii psykologisen, ohjaavana välineenä. Argumentit ovat tuttuja kulttuurihistoriallisesta teoriasta. Esittääkö Vygotski jotakin uutta?

Lapsen itsekseen ääneen puhumisen tapa, eli egosenttrinen puhe, vähenee ja käytännössä lakkaa lapsen kehittyessä. Vygotski ja Piaget tulkitsevat ilmiötä eri tavoin. Vygotskin mukaan lapsen puheakti ei katoa vaan muuttuu *äänettömäksi ajatteluksi* kehityksen myötä. Hän kirjoittaa, että ”egosenttrinen puhe on psykologiselta funktioltaan sisäistä puhetta ja rakenteeltaan ulkoista puhetta.” Kyseessä on laadullinen muutosprosessi, joka kertoo lapsen sekä sosialisatiosta että yksilöllistymisestä: ”[e]gosenttrinen puhe on ilmiö, joka kuuluu interpsykkisten ja intrapsyykkisten funktioiden väliseen siirtymäkauteen, lapsen siirtymiseen sosiaalisesta kollektiivisesta toiminnasta yksilöllisiin funktioihin” (Vygotski 1982, 223-224).

Egosenttrinen puhe osuu sisäistämisen prosessin ytimeen. Sosiaalinen kieli omaksutaan omaan puheeseen. Lapset voivat käyttää prosessissa itsestään kolmatta persoonaa. Vähitellen lapsen ei

meaningful word is a microcosm of human consciousness” (CW1, 285.)

tarvitse sanoa kielellisiä ohjeita itselleen ääneen, vaan ne on sisäistetty. Tätä voisi tulkita toimintojen automatisoitumisena, mutta Vygotski katsoo, että puhe *säilyy* äänettömänä ajatteluna.³⁰

Ajattelun kielellisyys nostaa esiin sen sosiaalisen perustan lisäksi muutamia seikkoja. Ensinnäkin ajattelu kertoo jotakin *yksilön sisäisestä maailmasta* ja toiseksi se kertoo tämän sisäisen maailman *kommunikoitavuudesta*.

Sisäisen puheen muodostuminen ei tarkoita sitä, että ajattelun kehittyminen lakkaisi. Päinvastoin ihminen jäsentää jatkuvasti uutta tietoa ja omia kokemuksiaan käsitteiden avulla:

[A]jatuksen suhde sanaan ei ole tila vaan prosessi, jatkuvaa liikettä ajatuksista sanaan ja sanasta takaisin ajatuksiin. Tässä prosessissa ajatuksen ja sanan suhde käy läpi vaihteittaisia muutoksia, joita voidaan nimittää kehitykseksi - ei iän mukana tapahtuvaksi vaan funktionaaliseksi kehitykseksi. (Emt., 214- 215.)

Funktionaalaisella kehityksellä Vygotski viittaa muun muassa työprosessiin, kommunikaatioon, ihmisolennon affektuaaliseen ja intellektuaaliseen dynaamiseen suhteeseen maailmaan (emt., 22). Käsitteet muovautuvat ja monimutkaistuvat, kun ne saavat painolastia elämäkokemuksen karttumisen myötä. *Opimme* mitä kaikkea sanoilla voi tarkoittaa.

Sisäinen puhe viittaa ajattelun kielellisyyteen. Ajattelu on Vygotskin mukaan erityislaatuinen puheen funktio, jossa kytketään yhteen äänne ja merkitys. Erityislaatuista siinä on puheen syntaksi. Syntaksi erityisominaisuuksia ovat näennäinen katkonaisuus, fragmentaarisuus ja suppeus ulkoiseen puheeseen verrattuna. Se on “tiivistettyä ja lyhennettyä puhetta”, joka on täynnä elliptisiä ilmauksia, ja “melkein täysin predikaatiivista” (emt., 178, 230).³¹

Tuntuu luontevalta hyväksyä tällainen kuvaus ajatteluprosessista. Ajatukset hyppivät yhdestä

³⁰ Egosentrisen, sosiaalistetun puheen teoria antaa mahdollisuuksia erilaisille terapeutisille tulkinnoille. Lapsen sisäistämät kielen sanat ja kuvaukset voivat olla hyvin monenlaisia. Niissä toistetaan sosiaalisen ympäristön arvoja, tavoitteita ja tunteita. Mitkä ovat esimerkiksi sopivia tunteita esitettäväksi? Mitä lapsen tulee hävetä, ja missä hänen tulee parantaa toimintaansa? Missä hän on onnistunut? Mikä jätetään sosiaalisessa yhteisössä *sanomatta*? Vygotski ei muodosta terapeutisia sovelluksia itse. Tässä tutkielmassa ei pystytä sanomaan, onko Vygotski kuitenkin käsittänyt, että lapsuudessa opitulla sanallistamisella ja sosiaalisen elämän mallintamisella voi olla syvälinen yhteys hyvinvointiin. Pääasiassa Vygotskin tarkastelunsa on kuvailevaa, eikä hän käsittele T&S:ssä esimerkiksi kehityksen häiriöitä, kuten joissakin muissa pedagogisissa teksteissä.

³¹ Näiden kahden lisäksi *kirjoitettu kieli* on edelleen oma kielellinen operaationsa. Kirjoitettu kieli ei ole “puhutun kielen historian toistoa” vaan “täysin erillinen kielellinen funktio, joka eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toimintatavaltaan” (Vygotski 1982, 177).

toiseen, lauseet jäävät puutteellisiksi ja sattumanvaraisiksi, kunnes pysähdymme jonkin ajatuksen ääneen ja muotoilemme sitä tarkemmin. Muotoilemamme ilmiasu saattaa hävittää jotain tai tarkentaa muotoutuvaa ajatusta. Sisäinen puhe on syntaksiltaan siten sellaista, ettei se takaa maailman heijastamista äänneeksi suoraan tai yksiselitteisesti.

Blunden (2010) huomautti Marxin ajatelleen kielen tarkoittavan ”ajatuksen välitöntä aktuaalisuutta”. *Aktuaalisuus* jättää tulkinnan varaa. Vygotskin mukaan “[a]jatuksen suhde sanaan on elävä prosessi, jossa ajatus syntyy sanassa” (emt., 248). Vygotskin käsittelyssä siten sana ei ole aktuaalinen siinä mielessä, että se pystyisi tavoittamaan *merkitykset* täydellisesti tai edes välittömästi. Sana ja ajatus kiertävät ja täydentävät toisiaan ja ovat kummatkin epätäydellisiä. Ilman sanaa ajatus on elliptinen ja hapuileva. Sana jää pelkäksi äänneeksi, ellei se sisällä merkitystä – joka taas syntyy ajatuksen kautta.

4.1.2. Kätkeyty alateksti

Vygotski huomauttaa, että sisäinen puhe on puhetta *itselle*, ulkoinen puhe *muille*. Niillä on eri tarkoitus, eivätkä ne ole toistensa peilikuvia. Vaikka voimme päättää lausua ajatuksemme koska tahansa ääneen, tämä ei poista sitä seikkaa, että sisäisen puheen dynamiikka on toisenlainen kuin kommunikatiivisen, ulkoisen ja ajatuksen objektivointiin pyrkivän puheemme. (Emt. 221-2.) Kuitenkin ihmisillä on tarve kommunikaatioon (joka ei toki ole ainoastaan *kielellistä*) ja halu ilmaista ajatuksensa ja kokemuksensa myös muille.

Kielellinen toiminta – tai ajatuksen ja sanan suhde – ei voi olla olemassa ilman yhteyttä johonkin ulkopuoliseen, merkitykseen. Sanan semanttinen merkitys, kolmantena, asettaa kaksinapaisen suhteen kokonaisuhteyteen, asettaen sille paikan tai ”sijainnin”. Vygotski kirjoittaa:

Ajatus ei koostu erillisistä sanoista kuten puhe. [---] Ajatus on aina eräänlainen kokonaisuus, joka on kestoltaan ja kooltaan laajempi kuin yksittäinen sana. [---] *Se mikä sisältyy ajatukseen samanaikaisena, esiintyy puheessa peräkkäisenä.* [---] Siksi siirtyminen ajatuksesta puheeseen on äärimmäisen mutkikas tapahtuma, jossa ajatus jäsennetään ja luodaan uudelleen sanoiksi. Ajatus ei ole yhteneväinen sanan eikä myöskään niiden sanan merkitysten kanssa, joissa se ilmenee, ja sen vuoksi tie ajatuksesta sanaan kulkee merkityksen kautta. Puheessamme on aina taka-ajatus, kätkeyty alateksti. (Emt. 224.)

Mitä tarkoittaa, että ”ajatus on kokonaisuus” ja mihin viittaa ”kätkeyty alateksti”? Ihmisen *sisäisessä maailmassa* tapahtumat ja merkitykset muodostavat aidosti kokonaisuuden. Ajattelu on *muodoltaan* elliptinen, mutta sisällön tasolla kokonaisvaltaista. Sisäisen maailman erittelemisen kielen avulla on oma operaationsa.

Suomennoksen muotoilu ”kätkeyty alateksti” ei voi olla tuomatta mieleen Jacques Derridan kieltä koskevaa filosofiaa. Derrida käsittelee useissa teksteissään (2003,) jossain määrin samaa ilmiötä kuin TS – ajatuksen, todellisuuden ja kielen suhdetta. Ovatko Vygotskin ja Derridan käsitykset sanojen synnystä samankaltaiset?

Derridan ajattelusta voidaan tässä nostaa esiin kaksi seikkaa suhteessa Vygotskiin. Derridalle kieli on ongelma. Se pakenee, johtaa harhaan ja täyttää maailman. Kieli näyttäytyy substituutioiden ketjuna, loputtomana täydennyksenä, jonka alkutilannetta on mahdotonta löytää. Derrida on nostanut sanojen alkuperän problematiikan suhteen esiin Freudin ajattelun. Derridan mukaan Freud on kyennyt mallintamaan sellaisia merkkejä, jotka eivät vielä ole täysin kielellistettyjä, mitä Derrida pitää vallankumouksellisen tärkeänä (Derrida 2003, 61-69). Tämä sanojen syntymisen ongelma on nähdäkseni keskeinen Vygotskin lopputuotannossa. Toiseksi Derrida antaa merkeille ja sanoille omaehtoisen sfäärinsä. Kuten muistetaan, kielellistäminen objektivoi todellisuutta peruuttamattomasti myös Vygotskin mukaan. Derridan kirjoituksia voi tulkita siten, että objektivointi tuottaa negatiivisia seurauksia, ja hän kutsuu ilmiötä logosentrismiksi (ks. esim. Derrida 2003, 215.) Vygotski ei näytä suhtautuvan kielellistämiseen lainkaan yhtä negatiivisesti.

Mitä Vygotski tarkoittaa puheen ”taka-ajatuksella ja kätkeytyllä alatekstillä”? Viittaako ilmaisu Freudiin? Jos näin olisi, Vygotski tekisi asian todennäköisesti selväksi. Freudin käsitys tiedostamattomasta liittyy psykoanalyttiseen teoriaan psyyken rakenteesta, eikä sitä voi samaistaa Vygotskin näkemykseen ajattelusta eikä ylipäänsä yksilön sisäisestä maailmasta. Vygotskin tulkinta on sidottu konkretiaan.

Ajatus ja sana eivät ole saman mallin mukaan leikattuja. Eräässä mielessä niiden välillä on enemmän ristiriitaa kuin sopusointua. Puheen rakenne ei heijasta ajatuksen rakennetta peilin tavoin, ja sen vuoksi ajatus ei voi pukeutua puheeksi niinkuin valmiiseen vaatteeseen pukeudutaan. Puhe ei ole valmiin ajatuksen ilmaisin. Muuttuessaan puheeksi ajatus rakentuu uudelleen ja muuttaa muotoaan. Ajatus ei ilmene, vaan se tapahtuu, toteutuu sanassa. Puheen

merkitys- ja äänipuoli muodostavat aidon ykseyden juuri vastakkaissuuntaisuutensa ansiosta”. (Vygotski 1982, 214- 215.)

Alatekstin voi tulkita tarkoittavan mahdottomuutta ilmaista merkityksiä ja kokemuksia täydellisesti. Jos yksittäinen sana heijastaa tietoisuutta, mutta on siitä pieni osanen, silloin suuri osa yksilön sisäisestä maailmasta jää aina piiloon tai esittämättä. Puheessa *valikoidaan* tästä tietoisuudesta, mutta samalla sisäinen maailma myös *muokkaantuu*. Tämän voi todeta käytännössä. On tilanteita, jolloin vasta sanottuaan jonkin asian todella ymmärtää sanomansa. Joskus sanottu ei vastaa sitä mitä haki tai huomaa sanoneensa jotain, mitä ei odottanut sanovansa. Usein tällaisessa tilanteessa on mukana toinen osapuoli. Voi olla, että keskustelija pyytää selittämään sanottua, jolloin joutuu miettimään, mitä oikeastaan tarkoitti. Voi myös olla, että huomaamme jonkin reaktion toisessa, ja tämä reaktio pakottaa refleктоimaan ”mitä tuli sanottua”.

Vygotskin näkemysten avulla voi tarkastella myös kommunikaatiota. Poststrukturalistiset teoriat, kuten Derridan teoria tai heideggerilainen filosofia, asettuvat sille kannalle, että kielen käytön tavat johtavat kommunikaation mahdottomuuteen tai vähintään arvaamattomuuteen. Sanat ja käsitteet purkautuvat loputtomasti liitänäkohdistaan, mikä pisimmälle vietyä johtaa relativismiin. Kieli ja sen käyttäminen näyttäytyy loputtomana paljastamisen ja peittämisen savuverhona.

Kielellä ja kommunikaatiolla on selvästi piirre, joka mahdollistaa epätarkkuuden ja kohtaamattomuuden. Vygotskin teoriaan solipsismi ei sovellu. Käsitteet eivät ole yksityisiä, vaikka yksilöllinen historia muovaakin niitä. Käsitteet kehittyvät, mutta eivät muutu mielivaltaisesti eivätkä ole tulkinnaltaan sattumanvaraisia. Oleellista on, että kommunikaatio tapahtuu Vygotskin mukaan *yleistyneiden ja ylyksilöllisten* käsitteiden välityksellä. Tulkintavirheet ovat tällöin mahdollisia. Tämä tuntuu uskottavalta väitteeltä. Wittgenstein kutsuisi tätä mahdollisesti perheyhtäläisyydeksi. Voidaan viitata myös luokkaeroihin, alakulttuureihin ja tilannesidonnaisuuksiin, jotka muovaavat sanojen merkityksiä.

Otan esiin vielä erään esimerkin ”kätketyn alatekstin” tulkitsemiseksi. Esimerkki löytyy teologiasta. Uskonnoissa toistuu ajatus, että järjen, sanojen ja ajatusten on mahdotonta käsittää uskonnon sfääriä. Uskonnollinen kieli on luonteeltaan metaforista ja symbolista, mikä alleviivaa sitä, että todellista Jumalaa ei voida ilmaista inhimillisen kielen avulla. Filosofeista esimerkiksi Søren Kierkegaard ja Wittgensteinin ovat tunnettuja tällaisen kannan puolustajia ja ehdottavat käsitteellisen ajattelun ja järjen hylkäämistä silloin kun on tarkoitus toimia uskonnollisen piirissä.

(Esim. Pihkala 1992.)

Kristillisessä teologiassa liturgia eli jumalanpalvelus tulkitaan *prismana koko uskontoon*.

Liturgiassa ilmenevät uskonnon historia, opilliset kysymykset ja uskonnollisen elämän piirteet.

Näitä kaikkia puolia ei voi ilmaista käsitteellisessä muodossa, vaan ainoastaan jumalanpalveluksen elämyksellisessä kokonaisuudessa. Raamatun kappaleiden lukeminen ja papin oppia selittävä ja tulkitseva saarna ovat vain yksi osa liturgiaa. Musiikki, kuvat sekä sakramentit *jäävät kielen ulkopuolelle*. (Kotila 1994.)

Toisaalta analyyttisellä kielellä on kristillisessä perinteessä monimutkainen merkitys.³² Jumala itsessään on sana ja *hallitsee* sanalla (1. Moos 1-2), mutta ihminen ei voi olla yhteydessä Jumalaan ainoastaan sanallisesti, koska ihmisen sanat ovat puutteellisia. Kristityn kaipaama keskusteluyhteys Jumalan kanssa tarkoittaa dialogia, jota ei käydä ainoastaan sanojen tasolla, eikä myöskään vain Jumalan kanssa, vaan koskee myös suhteita muihin ihmisiin ja ihmiseen itseensä. (ks. esim. Buber 1986.)

Kristillisen opin viesti on, että käsitteellinen järki ja kieli eivät kata ihmisen kokonaisuudesta – ihmisen, joka on transsendenttisessä suhteessa – kuin osan. Käsitteellistäminen voi pikemminkin viedä jotain *pois*. Liika järkeily ja pyrkimys auki selittämiseen eivät tuo uskonnolliseen elämään mitään merkityksellistä.

Mitä Vygotski ajattelee sanojen merkityksestä? Millainen on niiden asema ihmisen kokemusten ja elämän kannalta? Onko puhe vain epätoivoista pyrkimystä korvata jokin menetetty yhteys, jokin alkuperäinen ja kadotettu? Kumpi on tärkeämpää, sanallistettu ja kommunikoitu, vai se mikä jää kommunikoimatta, ”kokonainen ajatus” ja sen kaikki merkitykset?

Kuten todettua, Vygotski on valistuksen kannattaja. Hän ei pidä kieltä ja sen analyyttistä, objektivoivaa ja välineellistä merkitystä pahana asiana, vaan selvästi päinvastoin. Toisaalta on kiinnostava nostaa esiin, että erityisesti lopputuotantoa kohti Vygotskin kirjoituksissa korostuvat esteettisten kokemusten merkitys. Wolfgang Jantzen on viitannut, Vygotskin työssä näkyy Georg Lukacsin ajatus ”korvata uskonto estetiikalla” (Jantzen 2002, 109). Onkin selvää, että transsendenssin ajatus ei istu Vygotskin ajatteluun.

³² Pelkästään monimutkaisen kristillisen oppijärjestelmän tarkastelu on vaatinut historiassa paljon käsitteellistämistä.

Vastauksen kysymykseen sanojen alkuperästä – tai ainakin osan vastauksesta – Vygotski lainaa Goethelta. Kun Johanneksen evankeliumi alkaa sanoilla ”Alussa oli Sana, ja Sana oli Jumalan tykönä, ja Sana oli Jumala” (Joh. 1:1), vastaa Goethe tähän kirjoittamalla, että ”alussa oli teko”. Vygotski toteaa Goethen olevan oikeassa. Sanojen takana on aina *teko*. Sanaa ei ollut olemassa ensimmäiseksi, vaan sanan muodostuminen tapahtuu ”lähempänä kehityksen loppupistettä kuin alkua”. (CW1, 284-285.) Näin ollen se mitä tietoisuuden takana on ja mihin kätkeyty alateksti viittaa, ei ole transsendentti jumala, eikä freudilainen tiedostamaton, vaan ”teko” – tai kuten Jantzen summaa, ”elämä” kaikkienensa (Jantzen 2002, 106).

4.2. ”OPETUKSET EMOOTIOISTA”

Roy Bhaskarin mukaan viimeisten vuosien aikana on ollut nähtävissä siirtymä kielifilosofian piiristä mielenfilosofiaan (Bhaskar 2010, 151). Vygotskin ajattelussa näkyy samankaltainen muutos. Kuitenkin, jos James Wertschin mukaan Vygotskin semiotiikka ei ole ollut tunnettua 1980-luvulla, ovat Vygotskin emootioita koskevat kirjoitukset olleet vielä vähemmän tunnettuja.

Ajankohtainen emootiotutkimus avautuu varsin moneen suuntaan. Ronald de Sousa avaa kentän moninaisuutta artikkelissaan *Emotion* (de Sousa 2011). de Sousa tuo esiin, että emootiotutkimuksen piirissä on edelleen ratkaisemattomia koulukuntaeroja keskeisistä kysymyksistä, kuten *mitä emootiot ovat vai ovatko* ne ylipäänsä erillinen ilmiö, sekä millainen on niiden suhde järkeen ja etiikkaan. Vygotskin emootioteorialla ei välttämättä ole annettavaa nykyiselle emootiotutkimukselle sinänsä, mutta hän näyttää hakevan vastauksia samoihin kysymyksiin.

Vygotski alkoi tarkastella emootioita systemaattisesti vasta elämänsä loppuvaiheessa. Jo kuitenkin väitöskirjassaan *Psychology of Art*issa hän pyrki selittämään esteettisen kokemuksen syntymistä ja tarkasteli eri taiteen muotoja, katharsista ja taiteen merkitystä ihmiselämälle. Erityisesti *emootioita* koskevan teorian kehittäminen voidaan yhdistää muutamiin teksteihin. Tärkein näistä on keskeneräinen käsikirjoitus *Teaching about Emotions. Historical-Psychological Studies*, joka julkaistiin englanniksi vuonna 1999 *Koottujen teosten* kuudennessa eli viimeisessä osassa, joskin lyhyitä osia siitä jo vuonna 1970 (Jantzen 2002, 108). Käsikirjoituksen esityönä voi pitää psykologian luentoja (CW1, 289-389), jotka Vygotski piti keväällä 1932. Aiheina ovat muun muassa emootiot ja mielikuviutus. Luentoja on pidetty synopsiksena Vygotskin ajattelusta ja kulttuurihistoriallisen teorian löydöksistä (emt., 384). Teemojen esiintymisen pitkä ajanjakso ja

teoriaa varten tehty esityö kertovat siitä, että Vygotskilla oli aikomus kehittää kattava ja moniulotteinen teoria emootioista.

Mielenfilosofian historiassa emootioilla on ollut enimmäkseen ristiriitainen rooli. Kuten de Sousa kuvailee, emootiot on nähty usein kaksijakoisesti joko hyvinä ja hyödyllisinä tai huonoina, järkevän toiminnan esteinä. Filosofit ovat olleet antiikista alkaen kiinnostuneita erityisesti järjen ja tunteiden suhteesta. Kiinnostus kertoo aiheen merkittävydestä ihmiskuvallamme. Keskeisistä erimielisyyksistä nostan esiin järjen ja tunteiden erottelun, jonka suhteen pyrin sijoittamaan Vygotskin näkemyksiä. Onko Vygotskin kanta lähempänä Humea, jonka mielestä ”järjen tulee olla passioiden orja” vai kenties kognitivisteiksi kuvattavia stoalaisia, joiden mukaan emootiot ovat (järjellisiä) arvioita?³³ Vai tuleeko Vygotskin näkemystä kuvata jotenkin muulla tavoin?

Keskeneräisyydestä huolimatta käsikirjoituksesta nousee tuttuja teemoja. Aluksi Vygotski esittää kritiikkejä emootioteorioille. Kritiikit luovat pohjaa metodologialle, jonka mukaisesti emootioteoriaa tulisi myöhemmin tehdä. Nostan esiin muutamia koordinaatteja siitä, mitä emootiot ovat Vygotskin mukaan. Lopuksi pohdin, mitä voidaan sanoa järjen ja emootioiden suhteesta Vygotskin ajattelussa.

4.2.1. Suuntaviivoja

Kuten Jantzen (2002) on kuvannut, Vygotskin teoria on kartesiolaisen emootioteorian ja yleisemminkin dualismin kritiikki. Descartesin filosofia ei anna sopivaa kehikkoa emootioiden, niiden merkityksen ja kehityksen tutkimiselle. Vygotski asettaa mielekkäämmäksi taustateoreetikoksi Spinozan. Vygotski esittelee Descartesin ohella erityisesti kolmea teoriaa emootioista: darwinilaista, Jamesin ja Langen.

Darwinilainen emootioteoria on näistä nykylukijalle tuntemattomin, mutta sen kritiikki paljastaa Vygotskin näkemyksen perustan. Vygotskin kritiikin tarkoituksena on osoittaa, että emootiolla on merkitystä korkeammille toiminnolle, siis edelleen ihmisen kulttuurievoluutiossa. Emootioilla ei ole vain primitiivis-biologista roolia. Rajatuissa tilanteissa emootiot voivat toimia primitiivisen

³³ En aio vertailla systemaattisesti Vygotskin näkemyksiä mihinkään filosofiseen emootioteoriaan, niin Humen, Spinozan kuin Descartesinkaan, useasta syystä. Verrattaessa eri aikakausien ajattelijoita tulee muistaa, että esimerkiksi antiikin järjen ja tunteiden käsitteet poikkeavat monin tavoin niiden nykyisestä käytöstä. Filosofit esittävät omat systemaattiset teoriansa aiheesta, jolloin suora vertailu vaatii tarkkaavaisuutta. Tärkein syy jättää vertailu tekemättä liittyy tutkielman rajoihin ja Vygotskin teorian keskeneräisyyteen.

lajinsäilytyksen tapaan, mutta tehdään perustava virhe, jos emootiot ymmärretään *ainoastaan* täten. Vygotskin mukaan evolutiivinen teoria määrittelee emootiot erillisiksi, tiettyinä hetkinä ilmeneviksi tiloiksi, jotka syntyvät ulkoisista ärsykkeistä. Näkemys on kapea, koska se tunnistaa emotionaaliseksi kokemukseksi lähinnä yksittäiset selvät ja vahvat kokemukselliset tilat kuten eläimen pelästymisen ja pakenemisen. (Emt., 325-326.)

Jamesin ja Langen teoriat ovat keskenään samankaltaiset ja Vygotski käsittelee niitä samaan tapaan, ja enemmän Jamesin teoriaa. Vygotski arvosti erittäin paljon Jamesin ajattelua. Hän mainitsee Jamesin tunneteorian jo vuonna 1925 (CW3, 75). Erityisen arvostettavan piirteenä Vygotski näki, että Jamesin ja Langen tavoitteena oli nostaa emootiotutkimus metafysiikasta kokeellisen tutkimuksen piiriin. Kuten tunnettua, Jamesin teoria on fysiologinen teoria – Vygotski käyttää ilmaisuja perifeerinen ja viskeraalinen. James esitti, että kehon muutokset (kuten karvojen pystyyn nouseminen) aiheuttavat emootiot, ja siten ne etenevät periferiasta kohti keskusta.

Vygotski kritisoi Jamesin ja Langen teorioita useista virheistä. Ensinnäkin he päätyvät teoriassa idealismiin Vygotskin mukaan. James erotti emootiot korkeampiin ja matalampiin tunteisiin, jossa matalat tunteet ovat biologisia ja korkeammat henkisiä. Jälleen tulee muistaa, että Vygotski tekee samantyyppisen jaon, joskin haluaa antaa erolleen erilaisen ontologisen selityksen. Jamesin teorian ongelmana on se, että ero Descartesiin on ainoastaan syyn ja seurauksen *järjestyksessä*. Vygotski ei hyväksy käsitystä, jonka mukaan ulkoiset tapahtumat aiheuttavat kehossa fysiologisia muutoksia, jotka tulkitaan emootioina. Jantzen esittää, että tämä Jamesin ja Langen käsitys on empiirisesti väärä (Jantzen 2002, 106). Vygotski sen sijaan toteaa, että emootiot voivat syntyä *myös* Jamesin kuvaamalla tavalla, mutta käsitys ei kuvaa emotionaalisen prosessin luonnetta hänen mukaansa kattavasti. Vygotski kysyykin, että ”jos emootiot ovat vain tietoisuutta perifeerisistä, elimellisistä muutoksista, miksi ne ymmärretään ja havaitaan emootioina eikä elimellisinä tuntemuksina?” (viitattu Jantzen 2002, 108.) (TAE 211-228, CW1, 326-327.)

Keskeinen ongelma Vygotskin mukaan Jamesin ja Langen teorioissa, mutta myös darwinistisessa teoriassa, on kausaalisen yhteyden puuttuminen emootioiden ja muun mentaalisen elämän, kuten ajattelun välillä (CW1 327). Jos emootiot eristetään muusta psyykkisestä sfääristä ja tarkastellaan tunne-elämyksiä atomistisesti, ei kyetä tutkimaan emotionaalisen elämän *kehitystä*. Jo neljännen luennon otsikko *Emotions and Their Development in Childhood* kertoo, että emootiotutkimuksen tärkeä tehtävä on kehityksen ja sen kausaalisten lakien selvittäminen. (CW1 325-337; TAE 114-115.)

Käsikirjoituksessa James-kritiikki kytkeytyy kartesiolaisuuden kritiikkiin. Descartesin teoria on sinänsä väärä, mutta se on myös ohjannut muita teorioita. ”Alusta asti sielu asetetaan elämän ulkopuolelle”, Vygotski kirjoittaa Descartesin teoriasta (TAE 198).

Mitä emootiot siis ovat Vygotskin mielestä? Emootioteorian epilogin kirjoittanut Yarosevski on tiivistänyt, mitä Vygotskin historiallis-metodologisen analyysin kohteet ovat käsikirjoituksessa. Niitä ovat 1) emootiot sinänsä, 2) yksilön psykofyysinen suhde, millä viitataan psyyken ja ulkomaailman suhteeseen, 3) psykofysiologinen suhde, mikä viittaa psyyken ja ruumiin suhteeseen, 4) psyko-agnostinen, eli kognition rooli emootioissa ja toisinpäin, ja 5) psyko-praksis. (CW6, 245-266.)

Vygotskin kritiikit kertovat jo paljon teorian suuntaviivoista. Emootiot ovat yksi psyykkisen sfäärin osa, ihmisille ominainen, hermostollisiin prosesseihin kytkeytyvä funktio, joka näin ollen kehittyy sosiaalisen elämän ja muiden psyykkisten toimintojen kanssa. Lisäksi Vygotskin mukaan tulee hylätä Jamesin ja Langen teorit emootioiden fyysisestä alkuperästä ja palattava ajatukseen, jonka mukaan ruumiilliset emotionaaliset kokemukset ovat riippuvaisia emotionaalisesta prosessista (TAE 82). Millainen tämä emotionaalinen prosessi on?

Vygotski haluaa osoittaa evoluutiokritiikin kautta, että emootioilla on merkitystä modernissa maailmassa. Ihmisen ja eläimen tunne-elämää ei tule samaistaa, vaan tunnustaa, että inhimillisessä elämässä, jossa toimitaan arvojen, tieteen ja taiteen parissa, emootioilla on muitakin funktioita. (TAE, 206-207.) Vygotski kehittää ajatusta, jonka mukaan emootioiden merkitys on siirtynyt vaistojen ja esihistoriallisen merkityksen sfääristä ”uudelle tasolle”. Emootioiden evoluutiossa tapahtuu kehitystä ”periferiasta keskukseen”, mikä tarkoittaa, että emootiot yhdistyvät erityisesti aivojen toimintaan. Tällöin muun ”mentaalisen toiminnan ja emootioiden välille syntyy kiinteä yhteys”. (CW1, 332.)

Käsityksestä voidaan huomata kaksi seikkaa. Yhtäältä Vygotski pyrki yhdistämään emootiot konkreettiseen neurologiseen tutkimukseen. Emootioiden kannalta keskeisessä roolissa ovat aivot. Neurologian painotus ei ollut vieras Vygotskille. Läheinen kollega Alexander Luria, joka uransa alkuvaiheessa paneutui psykoanalyysiin, on nykyään tunnettu neuropsykologian klassikkona.

Toinen huomio koskee sisällöllistä seikkaa. Yhdistämällä emootiot aivoihin, Vygotski liittää ne

kognitiivisiin ajatteluprosesseihin. Vygotski näyttää ajattelevan, että ihmisen kehittyessä emootiot eivät katoa, vaan ovat yhä enemmän yhteydessä muihin korkeampiin toimintoihin, joista erityisesti ajatteluprosessit ovat keskeisiä. Ilmentääkö näkemys valistuksen ja kulttuurihistoriallisen teorian ajatusta nykyihmisen järkiperaistumisesta ja kehittymisestä jatkuvasti hallitummiksi? Ajatteleeko Vygotski, että kulttuuristen välineiden myötä kehitys tulee johtamaan emootioiden hallittavuuden lisääntymiseen? Entä *tuleeko* emootioiden olla järjelle *alisteisia*?

Vygotski antaa useita maininnan tasolle jääviä määritelmiä emootioista, joiden avulla ei voi vielä rekonstruoida kokonaista teoriaa, mutta joiden avulla voi nähdä tiettyjä suuntaviivoja. Emootioita tulee selittää kausaalisesti. Toiseksi, emootioiden syntymisessä on sekä fyysisiä ja ihmisen ulkopuolisia, mutta myös mentaalisia lähteitä. Tämä johtuu siitä, että emootiot eivät ole puhtaan primitiivisiä. Emootiot ovat aina intentionaalisia, eli ne ovat aina sidoksissa ulkomaailmaan ja ihmisen haluihin ja tavoitteisiin. Emootioilla on myös yhteys yksilön arvoihin ja esteettisiin kokemuksiin. Näin ollen emootiot ovat osa myös koko persoonallisuutta. (TAE 207-226.)

Näyttää selvältä, että Vygotskin kiinnostus emootioita kohtaan nousee juuri niiden merkityksestä korkeammassa psyyken toiminnoissa, siis kulttuurisen ja kehittyneen elämän piirissä. Vygotski huomauttaakin, että kaikki merkitykselliset hetken ihmisen elämässä ovat selkeästi emotionaalisesti värittyneitä ja että yksilön älylliset kokemukset ovat assosioituneet vahvasti tunteisiin (CW1 335). Tällä on oltava jokin syy.

Syy on siinä, että toimintamme on luonteeltaan emotionaalista – emootiot ovat kietoutuneet kaikkeen toimintaamme pienestä lapsesta alkaen. Emootioita ei voi ymmärtää ”inhimillisen elämän dynamiikan ulkopuolella, [vaan] tässä [inhimillisen elämän] kontekstissa emotionaaliset prosessit saavat merkityksensä ja mielen” (CW1, 333.) Yhtäältä tämä tarkoittaa, että emootioita ei tule tarkastella eristettyinä moninaisesta ja alati muuttuvasta merkityksellisestä kokonaisuudesta, jossa emootiot kehittyvät ja toimivat. Toisaalta tämä tarkoittaa, että emootiot välttämättä vaikuttavat myös muihin psyykkisiin prosesseihimme, kuten havaitsemiseen.

Emootioiden syntymiselle voi Vygotskin löytää erilaisia alkusysäyksiä. *Merkityksen* ne kuitenkin saavat vasta kontekstissa. Emootiot ovat fyysisten piirteidensä lisäksi tulkinnallisia ilmiöitä. Vaikka fyysiset reaktiot ovat sellaisenaan vain fyysisiä reaktioita, joita voidaan mitata ja seurata, ihminen joutuu aina ottamaan niihin jonkinlaisen suhteen. Esimerkiksi huonokuntoinen lapsi voi pelästyä ja ahdistua sydämensykkeen noususta ja hien erittymisestä juostessaan, jos häneltä puuttuu kyky

tulkita ilmiö positiivisessa tai neutraalissa valossa. Tulkinnan muodostuminen liittyy selvästi oppimisprosessiin, ja tiedon ja opettamisen myötä tulkinta sydämensykkeestä voi muuttua täysin.

Emootioille voidaan antaa merkityksiä ainakin kahdella eri tavalla. Merkityksenanto voi viitata siihen, että yksilöt antavat erilaisia merkityksiä kohtaamilleen asioille, mikä johtaa erilaisiin emootioihin. Sadepäivä voi suututtaa, jos olit ajatellut lähteä piknikille, mutta ilostuttaa, jos säästy sen vuoksi kukkien kastelulta. Bennett Helmiä seuraten merkityksenanto on kokonaisvaltainen prosessi, jossa motivaatio, arvostukset ja intentionaaliset objektit yhdistyvät. Merkityksenanto ei synny yksipuolisesti – sade voi ilahduttaa tai suututtaa samaakin henkilöä eri tilanteissa – minkä lisäksi Helmin mukaan tulee huomata, että prosessit ovat kokonaisvaltaisesti kokemuksellisia ja yhteydessä arvoihin, eivät niinkään kognitiivisia. (Helm 2010.) Vygotskin ajattelussa näkyy samankaltainen ajatuskulku. Emootiot ovat yhteydessä *arvoihin*, sillä merkitykset syntyvät arvostusten myötä (TAE 207.) Merkityksenanto voi kohdistua myös emootioihin sinänsä. Joku toinen voi pitää surullisuutta pelottavana tai uhkaavana tunteena, kun toiselle (tai toisenlaisessa tilanteessa) surullisuus voi näyttäytyä merkityksellisenä tapana käsitellä elämän aiheuttamia menetyksiä tai ristiriitoja. Tällöin emootiot voi ottaa myös metakognitiivisten arvioiden kohteeksi.

4.2.2. Järki ja tunne

Palataan hetkeksi Spinozaan. Spinozan emootioteorian merkityksen arviointi Vygotskin työlle on hankalaa. Vygotski ei esittele teoriaa systemaattisesti, eikä ehdi muodostaa kunnolla omaansaakaan. Yhteneväisyyksiä kuitenkin voidaan löytää, mutta ennen kaikkea Vygotski itse nostaa Spinozan jatkuvasti esiin käsikirjoituksessaan, joten hänen työtään ei voi tarkastella täysin ilmankaan Spinozaa.

Tärkeä esiin nouseva tema sekä Vygotskilla että Spinozalla koskee järjen ja emootioiden suhdetta. van der Veer on lyhyessä artikkelissaan aiheesta esittänyt, että ajattelijat ovat samaa mieltä siitä, että järki johtaa psykologisten prosessien yhä parempaan hallintaan. van der Veer tiivistää, että Spinozan mukaan ajattelun tulee hallita passioita, jotka tulevat ihmiseen ulkopuolelta, mutta kontrolloimiseksi riittää lähinnä ymmärtäminen. van der Veerin mukaan Vygotski sen sijaan painottaa kielen merkitystä korkeampien, kulttuuristen emootioiden kehityksessä. Vygotskin teorian mukaan lapsi oppii kontrolloimaan spontaanisti kehittyviä emootioita puheen avulla ja käsitteiden käyttö mahdollistaa myös tarkempien arviointien tekemisen emootioista. (van der Veer 1984.)

Vygotskin ja Spinozan näkemyksillä voi alustavasti näyttää olevan useita yhteneväisyyksiä. Vygotski kehuu Spinozan emootioiteoriaa naturalismista, materialismista, determinismistä ja kausaalisuudesta. (TAE 219).³⁴ Spinozan mukaan ihminen on osa luontoa, ja luonto ”vaikuttaa ihmisessä ja ihmiseen”, ja asiat tapahtuvat luonnon omien lakien mukaisesti. (Spinoza 1981, 109.) Vygotski on selkeästi lukenut Spinozan *Etiikassa* esittämät käsitykset affekteista ja toistaa Spinozan lähtökohdat selvästi. Spinozan luonnon ja luonnollisuuden tulisi kuitenkin tarkastella tarkemmin, kuten myös järjen käsitettä ja emootioiden – kuten passiivisuuden ja aktiivisuuden – määrittelyä, jos haluttaisiin todella vertailla Spinozan ja Vygotskin käsityksiä.

Toisaalta ilmankin laajaa Spinozan teorian analyysiä voidaan havaita useita jännitteitä, joiden kaikkia merkityksiä ei voida tässä avata. Esimerkiksi järjen ja passioiden välinen ero on monimutkainen kysymys Spinozan ajattelussa. Spinozan mukaan järki toimii hyvän (tai tavoittelemisen arvoisen) ymmärtämisen välineenä, kun taas passiot aiheuttavat ”erimielisyyttä”, tai voivat johtaa ihmistä harhaan. Järjen seuraaminen on ihmisluonnon toteuttamista sikäli, että järki pyrkii itsesäilytykseen. Tässä mielessä järki ja luonto siis näyttäytyvät Spinozalle toisiaan vastaavina, ja järki ja hyve samastuvat toisiinsa. (emt., 118, Spinozasta myös Schmitter 2010.) On oma kysymyksensä, millä tavalla Spinoza tarkastelee tunteiden, etiikan ja ajattelun keskinäisiä suhteita.

Vygotski kuitenkin näyttää puhuvan emootioista varsin toisenlaisessa sävyssä ja tutkimuksellisessa kontekstissa. Ne ovat ruumiillis-psykkisiä tiloja, joilla on välitön yhteys ajatuksiin, motivaatioon ja arjen elämään. Vygotski ei erottele affekteja passioista eikä muita emotionaalisia tiloja, joita Spinoza ei määrittele passioiksi. Ihmiskäsitysten kannalta oleellista on kuitenkin huomata, että siinä missä ihmisen affektiivinen ydin on Spinozan mukaan itsesäilytys (Spinoza 1981, 118), Vygotskin ihmisluontoon liittyvät käsitykset ovat yleisesti ottaen positiivisempia. Koska Vygotski lähtee eläimen ja ihmisen erosta, yhdistyy ihminen hänellä korkeampiin toimintoihin, erityisesti älyllisiin ja esteettisiin toimintoihin. Tämä on hyvin erilainen lähtökohta, jonka myötä esimerkiksi näkemykset arvoista ja emootioista muuttuu myös.

On mahdollista, että 1600-lukulaisen metafysiikan teoriassa on nykyisen neurobiologisen tunteiden tutkimuksen kannalta kiinnostavia yhteneväisyyksiä – kuten Antonio Damasio on nostanut esiin (Damasio 2003), ja tästä samasta syystä myös merkitystä Vygotskille hänen pyrkiessään selittämään

³⁴ Termien ongelmallisuudesta ensimmäisessä luvussa.

ihmistä ja tunteita materialistisesti. Vygotski pitää Spinozaa uuden emootiotutkimuksen tärkeänä pohjana, mutta on huomionarvoista, että näytti pitävän sitä myös joiltain osin puutteellisena (Robbins 1999; CW6, 215).

Kognitioiden ja emootioiden suhde Vygotskilla ei ole täysin yksiselitteinen, kun muistetaan, että Vygotskin töitä leimaavat korkeampien ajatteluprosessien ja erityisesti käsitteellisen järjen merkitys. Olisi luontevaa argumentoida kulttuurihistoriallisen teorian perusteella, että Vygotski arvostaa ja pitää ihmislajin keskeisenä piirteenä käsitteellistä järkeä. On kuitenkin virheellistä tulkita, että emootiot ja ihmisen kokemuksen sfääri olisivat *puuttuneet* Vygotskin aiemmista töistä. Jo uran keskivaiheilla hän toteaa, että psyyken keskeiset sfäärit ovat *ajattelu, tunteet ja tahto* (CW3, 75).

Vaikka Vygotskin lopputuotanto ei muodosta katkosta, on lopputuotannossa havaittavissa ihmiskäsityksen kannalta painopisteen muutos. Käsikirjoituksessa Vygotski kirjoittaa, että ”juuri passiot muodostavat ihmisluonnon perustan”³⁵. Emootioilla on perustava ja luonnollinen merkitys ihmisen elämässä, yhdessä arvostusten ja motivaatioiden kanssa. (TAE, 197-199.)

Voiko Vygotskin käsitteellisen järjen teorian yhdistää hänen emootioiteoriaansa? van der Veer huomauttaa Vygotskin teoriassa ilmenevän jonkin verran intellektuellismia tai kognitivismia, millä tarkoitetaan kärjistäen näkemystä, jonka mukaan käsitteellinen ajattelu joko hallitsee tai sen tulee hallita tunteita. van der Veerin mukaan Vygotski ajatteli, että kieli on keino kontrolloida emootioita. (van der veer 1984, 90-91.)

Otetaan aiheesta esimerkki. Kuten muistetaan, Vygotski tarkasteli hajuaistimusten käsitteellistämisen vaikeutta evoluution näkökulmasta. Voisiko Vygotski ajatella samoin emootioista – että niiden kielellistäminen on vasta evolutiivisesti myöhäistä perua ja siksi osittain hankalaa? Onhan selvää, että kaikkia tunteita on mahdotonta kuvailla, ja usein myös vaikea erottaa toisistaan. Kieli ei tunnu pääsevän niihin kiinni. Mistä voi tietää, onko tunnetila ärtynyt vai ahdistunut? Entä mitä tarkoittaa se, että on ”mietteliäs”? Voiko vihan erottaa pettymyksestä? On lukuisia tunnetiloja, jotka tuntuvat tapahtuvan yhtä aikaa, eri vahvuisina ja kestävästi eri ajan. Vygotskin hahmottelema teoria emootioiden kehittymisestä periferiasta kohti keskusta tukisi ajatusta, että käsitteellistämisen prosessi on vielä kesken. Ajatuskulku on silti spekulatiivinen.

Oleellista on sen sijaan huomata, että Vygotskin mukaan emootiot tulee käsittää osana

³⁵ “It is specifically passions that form the basic phenomenon of human nature” (TAE 164).

yksilönkehitystä. Tässä kehityksessä käsitteellisillä välineillä, eli kielellä, on merkitystä kulttuurihistoriallisen teorian mukaisesti. Tunteiden kohdalla kielellinen jäsentäminen tarkoittaisi sitä, että tunteiden nimeäminen voisi *muuttaa niiden havaitsemista* ja vaikuttaa yksilön kykyyn *säädellä* omia reaktioitaan. Yksilö voisi myös ottaa omat *tulkintansa* metakognitiivisten arvioiden kohteeksi.

Vygotskin aiempien teorioiden kannalta tällainen näkemys näyttäisi melko perustellulta. Vygotskin emootioteoria sisältää kuitenkin vain vähän pohdintoja siitä, miten emootioita tulisi kontrolloida tai säädellä. Päinvastoin tekstissä on useita kriittisiä ilmaisuja säätelystä. Vygotski kritisoi esimerkiksi Descartesia siitä, että dualistinen emootioteoria irrottaa emootiot ihmisestä. Descartesin teoriassa ”ihminen kontrolloi passioitaan tahdonvoimallaan kuten laivan kapteeni, joka luotsaa alusta jonkin siinä rikkoutuessa”, Vygotski kirjoittaa ja kritisoi siten ajatusta, että emootiot ovat tahdonalaisia (TAE, 197). Hän myös siteeraa Spinozan kritiikkiä stoalaisesta emootioteoriasta, jossa Spinoza ja samalla Vygotski kieltävät käsityksen, että emootiot olisivat tahdosta riippuvaisia (emt., 169).

Vygotski näyttää ajattelevan, että normaalissa kehityksessä ihmisen emootiot ja ajattelu kehittyvät toistensa kera. Hän toteaa esimerkiksi, että emootioilla on rooli ajattelussa. Verratessaan ”realistista ja autistista ajattelua” hän esittää, että ”autistisessa ajattelussa emotionaalinen prosessi ottaa johtavan roolin” siinä missä realistisessa ajattelussa emotionaalisella prosessilla on pikemminkin sivurooli. (CW1, 337.) Tämä ei vielä kosketa koko ihmiskäsitystä, eikä Vygotski kirjoita siitä, että *emootioilla sinänsä olisi sivurooli*, vaan kuvaa ainoastaan ajatteluprosessia. Keskeinen huomio on, että edes ajattelu ei ole emotionaalisista komponenteista puhdasta Vygotskin mukaan.

Vygotski näyttää lopputuotannossaan asettavan rajan sille, mihin *kieli* pystyy. Kuten myös Bakhurst nostaa esiin, aivan *Thinking and Speechin* lopussa Vygotski kirjoittaa jokaiseen sanaan liittyvästä ”alatekstistä”, minkä voi tulkita tarkoittavan mahdottomuutta ilmaista koettu sanoin täsmällisesti. Yksittäiseksi koetun ja tulkitun asian (kuten ”käden nostaminen kahvikuppia kohti”) ilmaiseminen vaatii sanallistamista, mikä taas vaatii sanojen merkityksen läpikäymistä – ja huomataan, että suora kääntäminen kokemuksesta sanoihin ei ole mahdollista. (Bakhurst 1999, 86.)

Joudutaan jälleen kysymään, mitä on ajattelun ja tietoisuuden taustalla. Mitä on se, mitä ei voida kielellä täysin ilmaista? Vygotski toteaa tähän, että kaikkien ajatusten taustalla vaikuttaa motivaatio, eli ”halut ja tarpeet, kiinnostukset ja emootiot”, joiden vuoksi jokaisen ajatuksen taustalla on

”affektiivis-volitionaalinen tendenssi”³⁶. Yksi vastauksen kysymykseen sanojen alkuperästä oli konkreettinen ”teko”. Emootioteorian myötä Vygotski näyttää täydentävän vastausta kokemusten sfäärillä.

Kaiken kaikkiaan järjen ja emootioiden vastakkainasettelu ei näytä soveltuvan Vygotskin teoreettiseen ajatteluun. Ensinnäkin kumpikaan ei muodosta itsenäistä ja toisesta riippumatonta oliota, vaan ovat psyykkisiä toimintoja, jotka kehittyvät luonnollisesti. Vygotskin kohdalla on syytä puhua järjellisestä toiminnasta, joka muodostuu kulttuurisen toiminnan myötä. Se syntyy ”aineelliseen kanssakäymisen, todellisen elämän kielen” myötä, eli sillä on materiaallinen, työntekoon ja psykologisten välineiden käyttöön liittyvä perusta. Toiseksi, kuten tästä voidaan päätellä, järki ei ole sama asia kuin kieli, vaikka niillä syvällinen yhteys onkin.

Yhteenvedona voi todeta, että Vygotskin ajatukset eivät vastaa niin Humen kuin stoalaistakaan käsitystä emootioiden ja kognitioiden suhteesta. Pikemminkin Vygotski näyttää antavan emootioille modernimman merkityksen; että ne ovat yhteydessä arvoihin, motivaatioon ja kasvatukseen. Ne saavat merkityksen dynaamisesti muuttuvassa elämän ja käytännön kontekstissa ja voivat näin ollen olla käsitteellisen arvioinnin ja säätelyn kohteena siinä missä mikä tahansa. Koska ne ovat elimellinen osa ihmistä, niitä ei voi suoranaisesti ”ohjata”, eivätkä ne ole täysin tahdonalaisia.

Vygotskin keskeneräiseksi jäävän käsikirjoituksen perusteella on mahdotonta tehdä lopullisia päätelmiä hänen ajatuksistaan. Yarosevskin arvion mukaan Vygotskin tarkoituksena oli kirjoittaa alkuosan kritiikin jälkeen tekstin positiivinen osio, jossa todennäköisesti sekä muodostettaisiin oma esitys, että tarkasteltaisiin lähemmin (mahdollisesti myös kriittisesti) Spinozan emootioteoriaa (CW6, 245-266). Näin ollen käsikirjoitusta ei voi pitää riittävänä esityksenä, eikä teoriaa ole mahdollista rekonstruoida. Metodologisten periaatteiden esittely kuitenkin paljastaa, että *tavoitteena* oli kokonaisvaltainen teoria emootioista.

4.3. HOLISTINEN IHMISKÄSITYS JA SEN PUUTTEET

Vygotskin tavoitteena on tarkastella ihmistä holistisesta näkökulmasta, kehittyvänä, monipuolisena

³⁶ We come now to the last step in our analysis of verbal thought. Thought itself is engendered by motivation, i.e., by our desires and needs, our interests and emotions. Behind every thought there is an affective-volitional tendency, which holds the answer to the last “why” in the analysis of thinking. A true and full understanding of another’s thought is possible only when we understand its affective-volitional basis” (ks. Bakhurst 1991, 86).

ja kontekstuaalisena olentona. Luvun viimeisessä osassa on syytä esittää kriittisiä huomioita tutkielmassani käsitellyille Vygotskin teorioille sekä samalla koota yhteen Vygotskin ihmiskäsityksen piirteitä.

van der Veer ja Valsiner toteavat, että Vygotskin ajatuksille ei ole esitetty järkevää paljon kritiikkiä. Heidän mukaansa tämä kertoo joko siitä, että tutkijat arvostavat Vygotskin ajattelua tai sitten Vygotski ohitetaan puhtaasti historiallisena hahmona, jonka vanhentuneilla käsityksillä ei ole relevanssia. (van der Veer & Valsiner 1991, 373.) Oman tutkielmani ja sen kysymyksenasettelun näkökulmasta Vygotskin käsityksistä paljastuu muutamia tärkeitä ongelmia.

Nostan esiin kaksi keskeistä puutetta Vygotskin ajattelussa. Ensimmäinen koskee sosiaalisuuden käsitteen puutteita, eli koskettaa Vygotskin koko ajattelua sinänsä, mutta erityisesti kulttuurihistoriallista teoriaa. Jälkimmäinen koskee Vygotskin ajattelun ongelmallisia taustaoletuksia ja kyvyttömyyttä käsitellä valtarakenteiden ja valistuksen projektin ongelmia.

4.3.1. Sosiaalinen – mitä kaikkea se on?

Vygotskin tuotannossa merkittävä, ellei jopa merkittävin ongelma koskee sosiaalisen käsitettä. Tämä on erityisen ongelmallista siksi, että Vygotskin koko tuotanto koskee sosiaalisuutta: ihminen on perustavalla tavalla sosiaalinen ja kulttuurinen olento. Puutteellinen käsittely tekee lähtöoletuksen psyyken sosiaalisesta alkuperästä ongelmalliseksi ja vähintään teemasta jää useita hankalia asioita käsittelemättä.

Vygotski määrittelee sosiaalisuuden hyvin leveästi, kuten kolmannessa luvussa huomattiin. Tästä huolimatta Vygotski tarkastelee omassa työssään lähinnä sellaista sosiaalisuutta, joka voidaan määritellä välittömäksi vuorovaikutukseksi muutamien ihmisten tai pienten ryhmien välillä. (Wertsch 1985, 60.)

Keskeinen puute liittyy ilmiöön, josta Marx kirjoittaa kuuluisassa historiallisesta materialismista koskevassa katkelmassa seuraavasti.

[T]uotantosuhteiden kokonaisuus muodostaa yhteiskunnan taloudellisen rakenteen, sen reaali-perustan, jolle kohoaa juridinen ja poliittinen päällysrakenne ja jota vastaavat määrättyt

yhteiskunnallisen tajunnan muodot. Aineellisen elämän tuotantotapa on ylipäättään yhteiskunnallisen, poliittisen ja henkisen elämän ehtona. Ihmisten tajunta ei määrää heidän olemistaan, vaan päinvastoin heidän yhteiskunnallinen olemisesta määrää heidän tajuntansa. (Marx 1987, 9.)

Vaikka edellä olevaan sitaattiin voidaan perustellusti suhtautua tietyin varauksin, sitaatti kelpaa ilmentämään tässä yhteydessä sitä, että *sosiaalinen* voi viitata välittömän vuorovaikutuksen lisäksi yhteiskunnallisiin instituutioihin, joiden piirissä ollaan sosiaalisia. Nämä kaksi sosiaalisuuden muotoa – ovatko ne yhtäläiset? Voidaanko välittömiä ihmiskontakteja ja toisaalta käyttäytymistä jonkin instituution sisällä, pitää samanlaisena toimintana?³⁷

Tuntuu luontevalta esittää Wertschin tapaan, että instituutioissa ja välittömissä kontakteissa toimivat erilaiset säännöt, vaikka ne eivät ole toisistaan täysin erillisetkään (Wertsch 1985, 80). Toimimme läheisten seurassa hyvin eri tavoin kuin vaikkapa virastossa asioidessa.

Toimintatapojen eroa voi kuvata Bennett Helmin työn avulla. Helm on kritisoinut käsitystä “individualistisesta autonomiasta” ja kehitellyt ajatusta persoonasta sosiaalisena, jaettuna ilmiönä. *Toimijuus* tulee hänen mukaansa erottaa laajaksi ilmiöksi, jossa keskeisiä piirteitä ovat emotionaalinen sitoutuneisuus ja emotioiden sosiaalinen ulottuvuus. (Helm 2008, 18-19, 22.) Helmin ajatuksia mukaillen voidaan muotoilla, että *välittömiä vuorovaikutussuhteita* kuvastavat emotionaaliset ilmiöt, kuten rakkaus, hyväksyntä, turva, mutta toki myös päinvastaiset, vihan, pettymysten ja hylkäämisten ilmiöt. Sen sijaan instituutiot kuten koulujärjestelmä, kirkko tai verotoimisto eivät perustu tällaisille ilmiöille. Toki instituutiotkin voivat olla osallisena rakkauden ja turvan muodostamisessa, kuten vaikkapa verotoimistossa asioidessa voi huomata, mutta pääasiallisesti niitä määrittävät toisenlaiset kirjoitetut ja kirjoittamattomat (laki-)säädökset.

Vygotski vaikuttaa hyväksyvän Marxin ajatuksen yhteiskunnallisista rakenteista *yleisellä tasolla*. Hän ei kuitenkaan erottele sitä, millä tavalla ihmisen toiminta eroaa erilaisissa konteksteissa. Samoin koska Vygotski ei tarkastele yhteiskunnallisia ylrakenteita tai instituutioita eikä niiden merkitystä psyykelle, seuraa sisäistämisen teorian kannalta kriittisiä kysymyksiä. Millä tavalla pitkälle kehittyneitä institutionalisoituneita sosiaalisia järjestelmiä ja niiden yhteyttä psyykeen tulisi

³⁷ On toki ajattelijoina, joiden mukaan yhteiskunnallisia instituutioita ei ole oikeastaan olemassa, sillä niitä ei voi suoranaisesti *havaita*. Tällaisesta yhteiskuntaontologiasta esimerkki löytyy Iso-Britannian entiseltä pääministeriltä Margaret Thatcherilta, jonka kuuluisan lausahduksen mukaan ”yhteiskuntaa ei ole, vaan ainoastaan yksilöitä” (Collier, 1994, 7). Vygotski ei selvästi kannata tällaista yhteiskuntaontologiaa.

tarkastella? Millaista on yksilön ja instituutioiden välinen vuorovaikutus? Eroaako välitön vuorovaikutus ”yhteiskunnallisesta sosiaalisuudesta”, ja jos, niin millä tavoin? Muussa marxilaisessa perinteessä kysymyksiä psyyken ja yhteiskunnan ideologioiden ja instituutioiden suhteesta – esimerkiksi vieraantumista ja luokkatietoisuutta – on käsitelty sen sijaan paljon.

Vygotskin käsittelyssä näkyy suuri hyppy yhtäältä ihmislajin ja evoluution näkökulmasta ikään kuin suoraan yksilöpsykologiselle tasolle. Vygotskin teoria on nimeltään kulttuurihistoriallinen teoria, mutta siinä käsiteltävä kulttuurin osuus on kapea. Vygotskin käsitys kulttuurista on hieman ongelmallinen. van der Veer ja Valsiner ovat huomauttaneet, että Vygotski oli kiinnostunut lähinnä siitä, miten kulttuuri muokkaa semioottisten välineiden kautta kognitiivista ja älyllistä toimintaa. Näin ollen hän jätti huomioimatta suuren osan kulttuurisista ilmiöistä, jotka liittyivät sosiaaliseen kehitykseen. Kulttuurikäsitelmissä oli muitakin ongelmia, kuten kohta huomataan. (van der Veer, Valsiner 1991; 66, 213.)

Sosiaalisen sfäärin käsittelyn puutteet paljastuvat erityisesti pedagogisen teorian kohdalla. Jos oppimista käsitellään erillään koulutuksesta, joka on varsin moniulotteinen kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö, päädytään puutteelliseen, eikä suinkaan holistiseen tarkasteluun oppimisesta. David Olson on esittänyt teoksessaan *Psychological Theory and Educational Reform*, että oppimista koskevilla psykologisilla teorioilla toistuu tällä tavalla puutteellinen ymmärrys instituutioiden luonteesta (Olson 2003). Vaikka teorian tasolla – kuten Vygotskin teoriassa, jota Olson käsittelee jonkin verran – painotetaan ihmisen sosiaalisen toiminnan merkitystä oppimiselle, ei kyetä ymmärtämään, miten instituutiot vaikuttavat oppimiseen omilla erilaisilla, *pakottavilla* tavoilla. Tämä aiheuttaa sen, että instituutioiden vallan vaikutus yksilöön sivuutetaan. Olsonin lisäksi Vygotsin pedagogiikasta kirjoittanut Harry Daniels on huomauttanut, että Vygotski sivuutti sen näkemyksen, että kulttuuriset ja pedagogisissa tarkoituksissa käytetyt välineet voisivat olla kontrollikeino. Vygotskin tarkastelutasosta puuttuu käytännöllisten sosiaalisten järjestelmien ja niiden toiminnan analyysitaso. (Daniels 2001, 135.)

Edellä kuvattua ongelmaa voidaan havainnollistaa lähikehityksen vyöhykkeen käsitteessä. Käsitteessä teorian ja käytännön ristiriita käy ilmeiseksi. Lähikehityksen vyöhyke voidaan ja usein ajatellaan oppijälähtöiseksi. *Opetuksessa* ei kuitenkaan koskaan pitäydytä ainoastaan oppilaan henkilökohtaisen oppimisen tasolla, vaan taustalla vaikuttavat opetussuunnitelmien vaatimukset, eli instituutioiden omalakinen järjestelmänsä. (Emt., 155.) Toisaalta Olson huomauttaa, että ongelma on kaksisuuntainen. Jos instituution taso unohdetaan, tulee vaikeaksi selittää myös persoonallisten

tekijöiden merkitystä instituutiossa, siis, kuten Olsonkin toteaa, toimijuutta (emt., 284-5).

Vygotskin ajattelun puutteellisuutta voisi paikata nykyisellä, monipuolisella toimijuuden ilmiön tarkastelulla. Edellä mainittu Bennett Helm on pyrkinyt ylittämään dualistisen ihmiskuvan omassa toimijuuden tarkastelussaan. Kriittisen realismin traditiossa esimerkiksi Margaret Archer on käsitellyt erittäin laajasti toimijuuden kysymystä kautta tuotantonsa. Ei ole nähdäkseni väärin esittää, että Vygotskin ajatuksissa voi nähdä vastaavuuksia nykyaikaisempiin sosiaalisen toimijuuden tarkasteluihin.

4.3.2. Valistuksen harhat

Kuten van der Veer ja Valsiner toteavat, Vygotskin ajattelu on velkaa useille 1800- ja 1900-luvun sosiologeille ja antropologeille. Eräänä vaikuttajana he mainitsevat itävaltalaisen antropologin Richard Thurnwaldin, jonka ajattelun suhteen Vygotski on näyttänyt toimineen valikoivasti mutta suopeasti. Thurnwaldin perusväitteen mukaan moderni ajattelutapa on ylivertainen verrattuna “esihistorialliseen ajatteluun”. van der Veer ja Valsiner kuvaavat Thurnwaldia ”maltillisesti etnosentriseksi” (van der Veer & Valsiner 1999, 212). He toteavat, että Vygotski jakoi ajattelussaan etnosentrisen lähtökohdan, jossa ihmisen standardi oli länsimaalainen, akateeminen ihminen muun maailman näyttäytyessä primitiivisenä, ja “luonnollisena”. (emt., 121.) Vaikka Vygotskin luonnollinen –termi ei ole välittömästi yhteydessä eettisiin kantoihin, kuten aiemmin esitin, ei sen yhteyttä etnosentriseen ajatteluun, jossa luonnollinen yhdistyy primitiiviseen, voida erottaa.

Vygotskin etnosentrismi on sidoksissa ongelmalliseen kulttuurin käsitteeseen. Vygotskille kulttuuri tarkoitti lähinnä kulttuurisia välineitä, joilla oli merkitystä yksittäiselle ihmiselle ja kulttuuriselle kehitykselle. van der Veerin ja Valsinerin mukaan Vygotskin tarkasteli kieltä, laskujärjestelmiä ja kirjoittamista, mutta ohitti esimerkiksi lakijärjestelmät, moraalisen ajattelun, taiteen ja uskonnon (emt., 213).³⁸ Ongelmallista on myös määritellä kulttuuri biologian vastakohtaksi. Äärimmillään tämä voi johtaa siihen, että primitiiviksi mielletyillä, biologisilla kansoilla ei nähdä olevan kulttuuria ollenkaan, tai se nähdään huonoksi kulttuuriksi. Myöskään eläimillä ei voida ajatella olevan minkäänlaista kulttuuria. (emt., 54, 211.) Toisaalta kulttuurin merkityksen painottaminen torjua toisen ikävän determinismin, eli ihmisten erojen selittämisen pysyviksi mielletyillä

³⁸ Vygotski ei täysin ohita nähdäkseni näitä ilmiöitä, mutta van der Veer ja Valsiner ensinnäkin viittaavat tässä edelleen Thurnwaldin ajatteluun, ja ovat myös oikeassa siinä, että Vygotski ei käsitellyt teemoja systemaattisesti kulttuurihistoriallisessa teoriassa.

geneettisillä perintötekijöillä.

Kuten tutkielman myötä on tullut esiin, Vygotski on valistuksen ajattelija. Vygotski katsoo formaalin koulutuksen ja akateemisten käsitteiden johtavan yksilön aitoon kehitykseen ja vapautumiseen. Suuren, inhimillisen vapautumiskehityksen idea on kuitenkin kyseenalaistettu useasti.

van der Veer ja Valsiner osoittavat, että Vygotski tarkasteli länsimaista kehitystä melko valikoitujen esimerkkien avulla. Samoin on selvää, että Vygotski yhdisti kehityksen hyvin suoraan länsimaiseen, akateemiseen ajatteluun. Näin ollen käsitys *edistyksestä* on ainakin osittain perustaltaan ideologista. Esimerkit työvälineen käytöstä sopivat yhteen marxilaisen antropologian kanssa. (emt., 213-214.)

Toinen vapautumiskehityksen kritiikki liittyy siihen, voidaanko länsimaista ja modernia yhteiskuntajärjestelmää ja sen globaaleja seurauksia ylipäättään pitää aidosti toivottavina ja hyvinä. van der Veer ja Valsiner nostavat esiin, että Vygotski oli erittäin vaikuttunut Francis Baconin ajattelusta. Yhteys on sikäli selvä, että Vygotski ja Bacon molemmat pitivät tieteen kehityksen tuotoksia keinona hallita luontoa. (emt., 213-214.) Vygotski ei kuitenkaan tarkastele mahdollisuutta, että välineiden käyttöön ja modernisaatiokehitykseen voisi sisältyä *vapautta kaventavia* piirteitä.

Yhteys Baconin ajatteluun nostaa esiin myös luonnon hallitsemisen ongelman. Vygotski ei toki esitä, että luontoa ja ihmisen ympäristöä tulisi käyttää *ainoastaan* ihmisen tarpeiden edistämiseen eikä hänen ajatuksillaan ole suoraa yhteyttä ekologisiin kysymyksiin. 2000-luvulla ei voida kuitenkaan kokonaan ohittaa kysymystä ekologisista itseisarvoista ja valistusajattelun ja luonnon hallitsemisen yhteyttä. Kulttuurihistoriallinen kehitys, erityisesti teknologisen kehityksen merkityksessä, on ollut teollistumisen jälkeen ja viimeisten vuosikymmenten aikana mittavaa. Tässä horisontissa Vygotskin huomio biologisen sfäärin merkityksen vähenemisestä ja luonnon hallitsemisen *tavoitteesta välineiden avulla* saa uutta painoarvoa ja uudenlaisen sävyn. Monet ihmlajia koskevat ajankohtaiset eettiset kysymykset koskevat luonnon mekanismien tuntemista ja hallintaa. Muun muassa geneettisestä jalostamisesta ja bioteknologisesta osaamisesta, kuten kantasolujen käyttämisestä seuraa hankalia eettisiä kysymyksiä. Bioetiikan kysymykset nousevat luonnon kausaalisten mekanismien paljastamisesta ja hallitsemisesta.

Vygotskin ihmiskäsitystä arvioitaessa on näin ollen otettava huomioon, että sen taustalla vaikuttaa etnosentrinen arvio länsimaisen kulttuurin ylivertauudesta, jolla taas on monenlaisia eettisiä

seurauksia. Samoin ihmiskäsitys perustuu valistuksen ajatukseen koulutuksen ja tieteellisen ajattelun arvosta.

Nostan vielä lopuksi esiin tahdonvapauden teeman. Vygotski mainitsee *tahdon* yhdeksi tärkeimmäksi ihmisen ominaisuudeksi ajattelun ja tunteiden ohella. Hänen tahdonvapauden käsittelynsä paljastaa samantyyppisiä ongelmia, kuin mitä on edellä esitetty.

Ihmiskäsityksen kannalta käsitys tahdonvapaudesta on merkittävä. Kuten esitin, Vygotskin tahdonvapauden käsittelyssä on omat ansionsa. Vygotskin tavoite on irrottaa tahdonvapaus idealistisesta traditiosta käytännölliseksi toiminnaksi, ja puhua pikemminkin tahdon kehittämisestä, ei vapaudesta. Vygotskin käsityksen mukaan kyseessä on prosessi, jossa opimme sosiaalisen kanssakäymisen myötä *hallitsemaan omaa tahtoamme*. Tällä tavalla Vygotski tarkoituksellisesti sivuuttaa kysymyksen tahdonvapaudesta.

Ongelma on seuraava. Esitin aiemmin tahdonvapauden ja ihmisen vapautumisen kohdalla kysymyksen, ”pitäisikö historiallisista rajoitteista päästä eroon?” Tällainen lähtökohta on selkeästi marxilaiselle ajattelulle ominainen; että yhteiskunnallisia rakenteita tulee purkaa jos ja kun ne rajoittavat yksilöiden ja ryhmien elämää. Vygotski ei tarkastele vapautta tästä näkökulmasta. Tuntuu jopa hämmästyttävältä, että jälleen kerran instituutiot ja ihmisen vapautta rajoittavien rakenteiden tarkastelu puuttuvat täysin.

Kuten Vygotski ja Derry antavat ymmärtää, tahdonvapaus on alun perin väärin asetettu ongelma – ja siksi myös rajoittavien rakenteiden tarkasteluun ei synny luontevaa väylää. Vapautta ei Vygotskin mukaan tule käsittää vapaudeksi jostakin, vaan kyvyksi johonkin. Tuntuu kuitenkin luonteelta sanoa, että molemmat vaateet, negatiivinen ja positiivinen vapaus, tulisi ottaa huomioon, ja että vapautteen kuuluisi myös mahdollisuus muuttua tai kieltäytyä tai *vapautua* jostakin. Tiedämme, että aikuinen ihminen voi järjellensä käsittää tietyssä tilanteessa, että *hän ei ole vapaa*. On tilanteita, joissa olemme pakon alaisia tai teemme jotakin, vaikka emme oikeastaan haluaisi. Tämä tietäminen on toki eräänlaista valtaa ja vapautta, reflektiokykyä, mutta tarkoittaako se emansipoitumista tai irti pääsemistä?

Edelleen Vygotskin puolustukseksi voi vastata, että tiedostamisen on oltava vähintään *osa* vapautumisen prosessia, vaikka sitä ei voida *samaistaa* vapautumiseen. Samoin voidaan todeta, että *vapautuminen* on liian vahva sana ja että on ylipäänsä epäselvää, mitä vapautuminen voi

käytännössä tarkoittaa. Vygotskia seuraten ilmiö tulee ymmärtää kontekstisidonnaisena toimintana, jossa yksilö tekee valintoja omien taitojensa, tapojensa ja mahdollisuuksiensa mukaisesti. Kysymys ei ole vapaudesta tai vapaudettomuudesta.

Tästä huolimatta Vygotskin tahdonvapauden käsittely on nähdäkseni puutteellista ja vähintään käsittelyä tulisi laajentaa ja tarkentaa. Tahdon määrittely kehittyväksi kyvyksi on selkeästi ansio, joka antaa periaatteessa välineitä tarkastella tahdonvapautta käytännöllisesti, kuten opettamisen tai kasvattamisen näkökulmasta.

Ongelmaksi jää yleisemmällä tasolla emansipaation teema ja institutionaalisen tason puuttuminen. Vygotskin mukaan ihmisen käsitteellisen järjen käyttö johtaa vapauden lisääntymiseen. Erilaiset välineet auttavat hänen mukaansa yksilöä ylittämään omat esteensä. Tämä vapaus näyttää kuitenkin enimmäkseen tarkoittavan tiedostamiskykyä, jolloin tarkastelu jää yksilöpsykologiselle tasolle. Kuten Olsonin kritiikistä huomataan, tämä tarkastelutaso ei voi riittää. Lisäksi filosofinen tarkastelu pysähtyy siinä, missä tulisi tarkastella emansipaation *normatiivista* puolta. On selvää, että yksilön kannalta on mielekästä, että hän osaa kielellisesti arvioida omia mahdollisuuksiaan ja halujaan. Mutta kuinka pitkälle ajatus ”tieteellisten käsitteiden” ja inhimillisen vapauden kytköksestä tulee viedä? Kuinka pitkälle ihmisen tulee vapautua vaikkapa luonnon asettamista rajoista?

4.3.3. Kokonainen ihminen?

Kaikesta huolimatta Vygotskin teoriaa kiitellään erityisesti sen monialaisuudesta, holismista ja antireduktionismista. Hänen tavoitteenaan on teorian kokonaisvaltaisuus. Tämä on kuitenkin epämääräinen tavoite. Ihmiskäsityksen kohdalla on toki luontevaa todeta, että tavoitteena on kokonaisvaltaisuus – kuka haluaisi ihmisenä tulla tarkastelluksi vinoutuneesti tai puutteellisesti? Kokonaisvaltaisuuden määrittely on kuitenkin hankalaa, saati sitten sen toteuttaminen. Onnistuuko Vygotski?

Puutteineenkin Vygotskin ajattelussa on potentiaalia. Kuten tiedetään, erityisesti aktiivisuuden ja toiminnallisuuden teemat ovat osoittautuneet hedelmällisiksi teemoiksi.

Tieteelliseen selittämiseen liittyy aina puutteellisuuksia ja keskeneräisyyttä, eikä se siinä merkityksessä voi olla holistista. Yhdenkin ilmiön selittäminen ”auki” on mahdotonta. Teoria

kaikesta on tuomittu epäonnistumaan³⁹, kuten Vygotski toteaa. Vygotskin teoria mahdollistaa uusien empiiristen tutkimustulosten huomioimisen. Jos empiirinen aineisto olisi ristiriidassa Vygotskin teorian kanssa, Vygotskin muotoilemat tieteenfilosofiset periaatteet edellyttävät, että omaa teoriaa tulisi korjata. Vygotskin kohdalla kokonaisvaltaisuus liittyy hierarkkiseen teoreettiseen jäsennykseen tiedosta ja tieteellisestä tulkinnasta.

Sami Pihlström argumentoi artikkelissaan *Filosofinen tieto – tietoa ”ihmishuonnosta”*, että erityisen filosofisen tiedon kohteena on filosofoiva ihminen. (Pihlström 2003, 192.) Kuten Pihlström toteaa, puhtaan filosofinen lähestymistapa kohtaa haasteita modernissa ajassa. Esimerkiksi naturalistisesta näkökulmasta ihmiskäsitys tulisi sitoa luonnontieteisiin. Pihlströmin mukaan tätä ei voi kuitenkaan hyväksyä, sillä filosofian tulee tavoitella kokonaisvaltaisuutta. Vygotskin näkemys lähtee hyvin samanlaisesta ajatuksesta. Hänen mukaansa erityistieteelliset tarkastelut vaativat filosofista kokonaisanalyysiä.

Esitän lyhyesti Pihlströmin ehdotuksen kokonaisvaltaisen jäsennyksen pohjaksi 2000-luvulla. Pihlström käyttää hyödykseen Heikki Kanniston tekemää ihmiskäsitysten jaottelua neljään eri kategoriaan. Kanniston mukaan filosofian historiassa voidaan havaita essentialistisia, naturalistia, eksistentialistia ja kulturalistisia ihmiskäsityksiä (Kannisto 1984).

Essentialistiset ihmiskäsitykset viittaavat ylihistoriallisiin, erityisesti antiikissa muodostettuihin näkemyksiin. Niissä ihmisen olemus yritetään ”vangita esimerkiksi Platonin sielun kolmijakooppiin tai aristoteliseen määritelmään ’rationaalinen eläin’”, kuten Pihlström kirjoittaa. Tällaiset näkemykset eivät modernin tieteen valossa ole uskottavia. Tieteellisen selittämisen perustana ei voida ajatella, että on olemassa ylihistoriallinen ihmisen olemus. Pihlströmin mukaan naturalististen ja eksistentialististen näkemysten ongelmana taas on normatiivisen todellisuuden kieltäminen tai kadottaminen. Kuitenkin ihmisten elämässä arvoilla on oleellinen merkitys.

Pihlström ehdottaa ratkaisuksi antropologista synteesiä naturalismista ja kulturalismista, ja kutsuu tätä antireduktionistinen naturalismiksi. Hän kuvaa, että ”ihminen on ’pelkkään luontoon’ palautumaton kulttuuriolento, joka rakentaa elinympäristökseen paitsi fyysisiä asumuksia ja kulkuneuvoja, myös normatiivisen, symbolikielen välittämän järjestyksen” Tällainen tutkimus tarvitsee Pihlströmin mukaan empiiristä tutkimusta sekä luonnon- että humanistisista ja yhteiskunnallisista tieteistä. (Pihlström 2003, 182-193.)

³⁹ “to try and explain everything means to explain nothing” (CW3, 246.)

Vygotskin ajattelun voi nähdä vastaavan Pihlströmin muotoilemaa syntetisoivaa ihmiskäsitystä. Vygotskin mukaan ihmiskäsityksellä on oltava materialistinen perusta ja perustuttava empiiriseen tieteeseen, mutta ihmistä kaikkienensa ei tule redusoida siihen. Empiiristä tiedettä on tarkasteltava kriittisesti ja analyttisesti filosofian keinoin. Ihmisessä tulee tunnistaa biologisen evoluution merkitys, mutta vielä enemmän Vygotski painottaa, että modernin ihmisen ymmärtämiseksi tarvitaan kulttuurihistoriaa ja kontekstuaalisuuden merkityksen tarkastelua. Sosiaaliset suhteet luovat perustan kaikelle inhimillisessä kulttuurissa tunnistettavalle toiminnalle.

Teorian kokonaisvaltaisuudella voi Pihlströmiä seuraten tarkoittaa siten syntetisoivaa otetta ja tieteellisen toiminnan luonteen hyväksymistä: tietomme voi olla erehtyväistä ja puutteellista. Tällaisen periaatteen Vygotski jakaa. Jos Vygotskin teoreettisia lähtökohtia tarkastellaan tätä tarkemmin, huomataan kuitenkin jo edellä mainittuja ongelmia, kuten kritiikitön suhtautuminen valistusajatteluun. Onkin myönnettävä, että teorioihin liittyy aina taustaoletuksia, erilaisia painotuksia ja erilaisia tavoitteita. Metodologia ei riitä vielä pelastamaan, jos teorian sisällölliset lähtökohdat ovat ongelmallisia.

Holismin voi ajatella Wertschin tapaan tarkoittavan myös sitä, että psykologiatieteen tulisi sanoa jotakin ihmisenä olemisesta (Wertsch 1985, 1-3). Holismi ei tällöin liity ainoastaan teoreettiseen selittämiseen, vaan pyrkimykseen tavoittaa ihmiselämän merkityksiä.

Vygotskin mukaan ihmistä ei voida tutkia ilman merkitysten tutkimista, eikä yhdestä periaatteesta käsin. Vygotski tekee erottelun biologisen ja sosiaalisen puolen välillä, mutta painottaa *ykseyden kokemusta* ihmisessä. Biologiaa ei tarvitse kieltää, mutta biologia on aina tulkittua. Keskeiset ihmisen elämän sfäärit ovat ajattelu, tunteet ja tahto, joita ei aseteta tärkeysjärjestykseen, ja ihmisen keskeiseksi piirteeksi lopputuotantoa kohti nousevat kokemuksellisuus ja merkitysten tulkinta.

Voidaan toki kysyä, eikö jo tavoite ihmisluonnon paljastamisesta ole essentialistinen. Vygotskin mieltäminen essentialistiksi vaatisi kuitenkin monien hänen keskeisten ajatustensa mitätöimistä. Vygotski näyttää aidosti ajattelevan, että yksittäisen ihmisen elämänkulku ei ole teleologinen ja ennalta määrittyvä, vaan ihminen niin yksilönä kuin kulttuurihistoriallisena olentona – ja hitaasti myös biologisena olentona – muuttuu jatkuvasti.

Vygotskilla näyttää olleen kehittymässä syvällisempiä persoonan ja toimijuuden teorioita, joissa

kokemukset, emootiot, persoonallisuus, mutta myös mitä ilmeisimmin arvot, saavat suuremman merkityksen. Esimerkiksi Fernando González Rey on huomauttanut, että useat Vygotskin käsittelemät aiheet liikkuvat persoonallisuuden teorian kannalta keskeisissä teemoissa (González Rey 2002, 119). Vygotski myös itse on huomauttanut puuttuvista persoonallisuuden ja maailmankuvan kehityksen käsittelystä omassa tuotannossaan (CW4, 241-251).

On totta, että Vygotskin kehitysoptimismi on sidottu valistuksen ongelmallisiin periaatteisiin. On kuitenkin aiheellista muistaa, että harva moderni ajattelija pystyy tai edes pyrkii eroon valistuksen periaatteista. Kriittisiä näkemyksiä siitä mitä kaikkea länsimainen, akateeminen koulutus ja kasvatus voi saavuttaa ja mitkä sen meriitit ovat, on syytä esittää. Vygotskin kanssa voi kuitenkin olla samaa mieltä siitä, että joka tapauksessa kasvatuksen tavalla on valtavan suuri merkitys yksilön ajattelulle ja kehitykselle. Erimielisyyttä voi olla myös siitä, onko koulutusjärjestelmä yksilöiden kannalta emansipatorista vai ei – tällaiset kysymykset ovat myös aikakauteen ja tilanteisiin sidottuja kysymyksiä.

Jos todetaan, että ihmiskäsityksiä ei voi täysin erottaa arvoista, on Vygotskin ihmiskäsitys huomioon ottamisen arvoinen esimerkiksi opettamisen ja kasvattamisen näkökulmasta. On helppo olla samaa mieltä siitä, että kun olemme välittömässä kontaktissa ihmisten kanssa, kuten kasvatuksessa ja opetuksessa olemme, on kyettävä ottamaan huomioon yksilöllinen, jopa eristetty perspektiivi. Tässä perspektiivissä yksilöitä on syytä tarkastella alati kehittyvinä ja itsensä ylittävinä olentoina, joiden tavoitteena on yksilöllisten kykyjen kehittyminen ja autonomian lisääntyminen.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Vygotski pyrkii rakentamaan ihmiskäsityksensä tieteenfilosofisesti perustellulle pohjalle. Hän kannattaa monitieteisyyttä ja antireduktionismia. Ontologian tasolla Vygotskin näkemykset näyttävät vastaavaan emergentin materialismin kantoja, sillä hän katsoo, että ihmisen biologisten lähtökohtien päälle rakentuu laadullisten muutosten kautta uusia, lähtökohtiinsa redusoimattomia muotoja. Nämä muodot ovat kulttuurihistoriallisesti määrittäneitä ja syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Ihmisen tutkimisessa tulee Vygotskin mukaan noudattaa kahta yleistä periaatetta. Ihmistä tulee tutkia kontekstisidonnaisesti ja kehittyvänä olentona. Kuitenkin Vygotskin oma kontekstin käsittely on puutteellista, ja osittain vakavalla tavalla, mistä kertoo esimerkiksi se, että Vygotski sivuuttaa sosiaalisten instituutioiden, kuten koululaitoksen, merkityksen.

Tuotannon keskivaiheilla Vygotski painottaa ihmiskäsityksessään käsitteellisen muutoksen merkitystä ja kieltä tärkeimpänä psykologisena välineenä. Vygotski yhdistää ihmisen käsitteellisen toiminnan vapautumiseen. Hänen käsityksensä vastaa tässä mielessä valistuksen ideoita koulutuksen ja järjen merkityksestä ihmiselle. Vygotskin käsitys vapaudesta muodostuu sikäli omintakeisesti, että hän ei tarkastele sitä metafysisen tahdonvapauden tarkastelun puitteissa, vaan ymmärtää vapautumisen käytännöllisesti ja psyyken *tahdon* kehittymisenä.

Kehityksen idea on kiinteästi osa Vygotskin ihmiskuvaa. Vaikka Vygotskin kuuluisaa lähikehityksen vyöhykettä ja kyseisen käsitteen käyttöä tulkintatraditiossa tulee arvioida kriittisesti, sen sisältämä idea ilmentää Vygotskin ajattelua. Lähikehityksen vyöhyke on universaali käsite, joka ei päde vain tietyissä opetustilanteissa. Käsite jäsentää ulkoisten, sosiaalisten *vaatimusten* ja yksilön sisäisten sen hetkisten *mahdollisuuksien* välistä kytköstä, jonka avulla voidaan ymmärtää muutoksen syntyminen

ihmisessä.

Vygotski katsoo, että kehitys sekä sitoo yhteen että erottaa niin ihmisen ja eläimen toisistaan kuin lapsen ja aikuisen toisistaan. Eläimen ja ihmisen ero on Vygotskin mukaan laadullinen ja selittyy ihmisen kulttuurisella kehityksellä. Aikuisen ja lapsen eroon liittyy myös laadullisia piirteitä, sillä ihmisessä tapahtuvat kehitysmuutokset ovat laadullisia. Kehityslinjat ovat kuitenkin lapsen ja aikuisen välillä samankaltaiset, sillä kehityksen lait koskevat yhtä lailla aikuisia ja lapsia. Tästä esimerkkinä on ihmisen egosentrinen puhe, joka ei ole lapsen kehittymätön piirre, vaan ilmentää ihmisen käsitteellistä toimintaa. Lapsi ja aikuinen ohjaavat kielen avulla itseään samoin periaattein ja erotuksena on se, että aikuisen käsitteet ovat kerrostuneempia ja abstraktimpia kuin lapsen.

Vygotskin kehityksen idea perustuu ajatukseen ihmisen muovautuvuudesta. Lähikehityksen vyöhykkeessä kuvastuu kehitysoptimismi ja anti-essentialismi: ihmisestä voi tulla jotakin, mitä hän ei vielä ole. Toisaalta Vygotski ohittaa opettamiseen ja kasvattamiseen – ihmisen muovaamiseen – liittyvien valtakysymysten tarkastelun, vaikka on niistä tietoinen.

Valistuksen kannattajana Vygotski on pikemminkin kantilainen kuin rousseaulainen. Hän puolustaa vahvasti koulutuksen tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä. Erilaisten välineiden käytön oppiminen – koulussa erityisesti käsitteellisten välineiden käyttö – johtaa hänen mukaansa vapautumiseen, millä Vygotski tarkoittaa pitkälti yksilön kykyä hallita ja arvioida omaa toimintaansa. Vygotskin optimistiset näkemykset oppijasta ja ihmisestä selittyvät suurelta osin aikakauden yhteiskunnallis-poliittisesta ilmapiiristä ja sosialistisen utopian tavoitteista.

Vygotskin ihmiskäsityksen puutteet koskevat erityisesti hänen teoriansa taustoja ja toisaalta tutkimuksen painotuksia. Vygotskin ajattelussa on etnosentrinen lähtökohta, eikä hän problematisoi valistuksen lähtökohtia omassa ajattelussaan: ideaalia jatkuvasta kehityksestä ja järjestelmistä, sekä pyrkimystä luonnon ja ihmisen hallinnan lisäämiseen. Tutkimuksen metodologian tasolla Vygotski torjuu metodologisen individualismin, mutta käytännössä hänen tarkastelustaan jää puuttumaan yliyksilöllinen, instituutioiden sfääri ja hän keskittyy lähinnä pienten sosiaalisten ryhmien vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Vygotskin lopputuotannossa ihmiskäsityksen painopiste muuttuu. Yksilön sisäinen, merkitysten täyttämä maailma nousee tutkimuksen keskiöön. Jos kulttuurihistoriallisen teorian vaiheessa painopisteenä oli kehitysoptimistinen rationaalisuuden painottaminen ja kognitivistinen ihmiskuva,

myöhemmässä tuotannossa nousee esiin ihmisen kokemuksellisuus. Vygotski muotoilee selvästi uuden ja eksplisiittisen tutkimuksellisen tavoitteen ihmiskäsityksen perusteiden tarkastelusta. Hän näyttää pitävän perustana emootioita.

Keskeneräiseksi jääneessä teoriassa emootioista esitetään, että esteettinen, emotionaalinen ja affektuaalinen muodostavat ihmiselämälle ominaiset ja keskeiset osa-alueet, jotka ovat tiiviissä yhteydessä kielelliseen, sosiaaliseen ja käytännölliseen sfääriin. Ihmisen elämä ja toiminta muodostaa kokonaisuuden. Näin ollen Vygotskin mukaan emootiot ja järki eivät ole toistensa vastakohtia, kuten filosofian historiassa on ajoittain esitetty. Vygotski on lähempänä moderneja ajattelijoita, jotka painottavat esimerkiksi arvojen ja emootioiden läheistä yhteyttä.

Olen työssäni pyrkinyt tarkastelemaan Vygotskin ihmiskäsityksen teoreettisia perusteluja, mutta useat teemat mahdollistaisivat jatkossa kysymysten syvällisemmän tarkastelun. Ihmiskuvan ja siinä erityisesti oppijakuvan tarkastelun syventämiseksi useat Vygotskin tekstit tarjoavat hedelmällisiä teemoja.

KIRJALLISUUS

Alanen, P. (1997), Lääketiede tieteenä, *Niin & Näin* 2/1997, 29-31.

Bakhurst, D. (1990), Social Memory in Soviet Thought, teoksessa Middleton, David & Edwards, Derek (toim.), *Collective Remembering*. London: Sage Publications, 203-26.

Bakhurst, D. (1991), *Consciousness and revolution in Soviet Philosophy – From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bhaskar, R. (2010), *Plato etc.: the problems of philosophy and their resolution*, Routledge, New York.

Blunden, A. (2011), Vygotsky's idea of Gestalt and its origins, *Theory Psychology* August 2011 vol. 21 no. 4 457-471, saatavilla www-muodossa: <URL:
<http://tap.sagepub.com/content/21/4/457.full.pdf+html>

Blunden, A. (2010), *An interdisciplinary theory of activity*, Brill, Leiden, Boston.

Buber, M. (1986), *Minä ja Sinä*. Therapie-säätiö, Helsinki.

Cole M., Scribner S. (1978), "Introduction", teoksessa Vygotskij, L. S., *Mind in society*, 1-14, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Collier, A. (1994), *Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's philosophy*, Verso, London.

Costall, A., Still, A., (1991), "The mutual elimination of dualism in Vygotsky and Gibson", teoksessa *Against cognitivism* (toim. Still and Costall), Harvester Wheatsheaf, New York.

Damasio, A., (2003), *Spinozaa etsimässä: ilo, suru ja tuntevat aivot*, Terra Cognita, Helsinki.

Damianova, M. K., & Sullivan, G. B. (2011). Rereading Vygotsky's Theses on Types of Internalization and Verbal Mediation. *Review of General Psychology*, 15, 344-350.

Daniels, H. (2001), *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge, London, New York.

Derrida, J. (1997), *Of Grammatology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Derrida, J. (2003), *Platonin apteekki*, Tammer-Paino, Tampere.

Derry, J. (2004) "The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza." *Educational Review*, 56 (2).113-120, saatavilla www-muodossa: <URL: http://eprints.ioe.ac.uk/1035/1/Derry2004Unity113.pdf>

Engeström, Y. (1999), "Activity theory and individual and social transformation," teoksessa Engeström, Miettinen, Punamäki (toim.), *Perspectives on Activity Theory*, 19-38, Cambridge University Press, Cambridge.

Gassmann, G., Scott, H., (2005) *Johdatus luterilaiseen tunnustukseen*, 111-149, RT-Print Oy, Pieksämäki.

González Rey, F., (2002), "L. S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach", teoksessa Robbins, D. & Stetsenko, A. (toim.) *Voices within Vygotsky's Non-Classical Psychology*, 129-142, Nova Science, New York.

Gramsci, A., (1979) *Vankilavihkot*, Kansankulttuuri Oy. Helsinki.

Gredler M., Shields C. (2004), ”Does No One Read Vygotsky's Words? Commentary on Glassman”, *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 2 (Mar., 2004), 21-25.

Hakkarainen, K., Lonka, K. ja Lipponen L. (toim.) (2005), *Tutkiva oppiminen*, WSOY, Porvoo.

Helm, B., (2008), Plural Agents, *Noûs*, Vol. 42, No. 1 (Mar., 2008), 17-49, saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jstor.org/stable/25177153>>

Helm, B. (2010), *Emotional reason: deliberation, motivation, and the nature of value*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.

Hänninen, V., (toim.) (2001), ”Lev Semjonovitš Vygotski –Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys”, teoksessa Hänninen, V., Partanen, J., Ylijoki, O., (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*, 79-103, Vastapaino, Tampere.

Jantzen, W., (2002) The Spinozist Programme for Psychology: An Attempt to Reconstruct Vygotsky's methodology of Psychological Materialism in View of his Theories of Emotions, teoksessa Robbins, D. & Stetsenko, A. (toim.) *Voices within Vygotsky's Non-Classical Psychology*, 101-112, Nova Science, New York.

Kafka, F. (2007), *Muodonmuutos & Rangaistussiirtolassa*, Otava, Keuruu.

Kannisto, Heikki (1984), ”Filosofisen antropologian mahdollisuudesta”, *Ajatus* 41, 217-235.

Kotila, H (1994), *Liturgian lähteillä*, WSOY, Juva.

Kozulin, A. & Gindis, B. (2007) ”Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy”, teoksessa Daniels, Cole, Wertsch, (toim.), *Cambridge Companion to Vygotski*, 332-362, Cambridge University Press, Cambridge.

Kuhn, T. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.

Lagerspetz, O., (1999), Onko tietoisuus elimistön organisaatiotaso, *Niin & Näin*, 4-11, 1/1999.

- Lappalainen R. (1993) Behavioral approach to eating habits, Uppsala University, Uppsala.
- Lippman M. (1996), *Natasha : Vygotskian dialogues*, Teachers College Press, New York.
- Marx, K., Engels F., (1978), *Valitut teokset. Osa 4*, Kustannusliike Edistys, Moskova.
- Olson, D. (2003), *Psychological Theory and Educational Reform – How School Remakes Mind and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Paananen, M., Närhi, V. & Leppänen, U. (2012), *Tarkkaavuuden ja toiminnanohjaamisen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus*, NMI Bulletin, 22 (1), 42–47.
- Pihkala, J. (1992), *Johdatus dogmatiikkaan*, Weilin + Göös, Tampere.
- Pihlström, S. (2003). Filosofinen tieto – tietoa ”ihmisluonnosta”. Teoksessa Räsänen, P. & Tuohimaa, M. (toim.), *Filosofinen tieto ja filosofin taito*, 180–202, Yliopistopaino, Tampere.
- Revonsuo A. & Kamppinen M. (1994) *Consciousness in Philosophy and Cognitive Neuroscience*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Rossetti, Y., & Revonsuo A., (toim.) (2000) *Beyond Dissociation: Interaction between dissociated implicit and explicit processing*, John Benjamins, Amsterdam.
- Revonsuo, A. (2006) *Inner Presence. Consciousness as a Biological Phenomenon*, MA: MIT Press, Cambridge.
- Robbins, D. (1999), “Prologue”, ”, teoksessa Vygotsky, L. S., *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol 6*, Plenum Press, New York.
- Robinson, H., (2011), “Dualism”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition)*, Edward N. Zalta (toim.), saatavilla www-muodossa: <URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/dualism/>>
- Rorty, A. O., (1988), *Mind in Action Essays in the Philosophy of Mind*, Beacon Press, Boston.

Silvonen, J. (2005), *Vygotsky's plural discourse on the human mind*, saatavilla www-muodossa:
<URL: http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Vygotsky_still_alive_JS_final.pdf>

Simon, J. (1987), "Vygotsky and the Vygotskians", *American Journal of Education*, Vol. 95, No. 4
(Aug., 1987), 609-613.

Souza Lima, E. (1995), "Vygotsky in the International Scene: A Brief Overview", *Anthropology &
Education Quarterly*, Vol. 26, No. 4, (Dec., 1995), 490-499.

Vainio, A., (2009): "Kivunhoidon erilaiset viitekehykset", *Duodecim*, saatavilla www-muodossa:
<URL: http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=kha00009>

van der Veer, R. (1984), "Early periods in the work of L.S. Vygotskij: The influence of Spinoza",
teoksessa Vygotskij, Holzkamp, Riegel (toim.), *Main currents of critical psychology*, 87 – 98,
Irvington Publishers, New York. saatavilla www-muodossa: <URL:
https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10217/7_703_038.pdf;jsessionid=0FE57C66718EFBB0D39AC4F078DBE1D7?sequence=1>

van der Veer, R., (1997), "Some major themes in Vygotsky's theoretical work. An introduction",
teoksessa Vygotsky, L. S., *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol 3*, 1-7, Plenum Press, New
York.

van der Veer, R., (2007a), *Vygotsky on Context: 1900-1935*, teoksessa Daniels, Cole, Wertsch,
(toim.), *Cambridge Companion to Vygotski*, 21-49, Cambridge University Press, Cambridge.

van der Veer, R., (2007b), *Lev Vygotsky*, London, New York, Continuum.

Van der Veer, R., and Valsiner, J. (1991), *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford,
Blackwell.

Van der Veer, R., and Valsiner, J. (1994), *The Vygotsky Reader* . Oxford, Blackwell.

Veer, R., van der & Yasnitsky, A. (2011) "Vygotsky in English: What still needs to be done".

Integrative Psychological and Behavioral Science, 45, 475-493.

Varto, J. (1995). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Veresov, N., (1998), *Vygotsky before Vygotsky : the path to the cultural-historical theory of human consciousness (1917-1927) : historical and methodological analysis*, Oulun yliopisto, Oulu.

Veresov N., (1999), *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*, Lang, Frankfurt am Main.

Vygotski, L. (1982), *Ajattelu ja kieli*, Weilin & Göös, Espoo.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press: Cambridge.

Vygotsky, L. S., (1971) *The psychology of art*, M.I.T. Press, cop., Cambridge, Mass.

Vygotskij, L. S., (1987), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1*, Problems of general psychology, Plenum Press, New York.

Vygotskij, L. S., (1997), *Collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 3*, Problems of the Theory and History of Psychology, Plenum Press, New York.

Vygotskij, L. S., (1997), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4*, The history of the development of higher mental functions, Plenum Press, New York.

Vygotskij, L. S., (1999), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6*, Scientific legacy, Kluwer Academic/Plenum Press, New York.

Vygotskij, L. S., (1994a), "The development of academic concepts in school aged children", *Vygotsky Reader*, 355-370, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1994b), "The development of thinking and concept formation in adolescence", teoksessa *Vygotsky Reader*, 185-165, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1994c), "The problem of Environment", teoksessa *Vygotsky Reader*, 338-354, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1994d), "The Problem of Cultural Development of the Child", teoksessa *Vygotsky Reader*, 57-72, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1994e), "The Socialist Alteration of Man", teoksessa *Vygotsky Reader*, 338-354, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1994f), "Fascism in Psychoneurology", teoksessa *Vygotsky Reader*, 338-354, Blackwell, Oxford.

Vygotskij, L. S., (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Vygotsky, L. S., Luria, A., (1994) Tool and symbol in child development, teoksessa *Vygotsky Reader*, 99-174. Blackwell, Oxford.

Watson, J. B., (1970) *Behaviorism*, Norton, New York.

Wertsch, J., (1996), "The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind", teoksessa *Piaget – Vygotsky: The Social Genesis of Thought* (toim. Tryphon, Vonèche), Psychology Press, Hove.

Wertsch, J., (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, London.

Yaroshevsky M. G., (1999), "Epilogue", teoksessa Rieber ja Wollock (toim.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, vol 6, 1-7, Plenum Press, New York.

Zinchenko & Davydov (1997) "Foreword", teoksessa Vygotsky, L. S., *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, vol 3, 1-7, Plenum Press, New York.