

## JOHDANTO

### KRITIIKIN MAHDOLLISUUS

Hefaistos, kreikkalaisten tulen jumala ja seppä, osasi tulenkäsittelyn ja taonnan jalon taidon. Hänellä ei kuitenkaan ollut paikkaa jumalten asumuksissa, rujan ulkomuotonsa vuoksi häntä halveksittiin Olympoksella. Hefaistoksen velipuoli Hermes taas oli nopea liikkeissään, hurmaava ja juonitteleva. Hänellä oli sosiaalista pelisilmää. Tuo ”kauppiaitten, varkaiden, petkuttajien ja alkemistien jumala” oli myös verraton tuotteistaja, hän osasi luoda odotuksia tulevista rikkauksista. Filosofi ja opettajankouluttaja Heikki Mäki-Kulmala piti Hermestä myös konsulttien, valmentajien ja nopeita voittoja kahmivien yritysjohtajien suojelijajumalana. Hitaalla, pohdiskelevalla Hefaistoksella on syvää, sanatonta viisautta, mutta ei keinoja joilla saada jumalat puolelleen. Hermes puolestaan ei tiedä mitään, mutta hän on äärettömän puuhakas ja aikaansaava. Häneen yhdistetäänkin alkuaine elohopea – vikkellä ja muodoltaan epämääräinen. (Mäki-Kulmala 2003, 25–27.)

Keskeyttömän tuotannon aika ei suosi hefaistoksia eikä varsinkaan hidasta, tuottamatonta ajattelua. Elohopean tavoin liikkuva yhteiskunta ei voi liioin pysähtyä ajattelemaan menneisyyttä. Sen sijaan nykyhetken arvo on odotuksissa, tulevaisuuden lisäarvoissa. Yliopis-

tosta on vaikeaa löytää tilaa ”ajattomalle ajalle” (Ylijoki & Mäntylä 2003). Sama koskee muitakin tämän päivän koulutusinstituutioita, joilta odotetaan pikaisia hyötyjä edistyksen lupauksen kiihdyttämänä. Samalla ajan henki suosii hermes-ihmisiä kasvatusihanteena. Mistä löytyisi paikka Hefaistokselle?

Kasvatusfilosofiassa usein esitetty ajatus *Bildungista* kasvatuksen päämääränä kytkeytyy valistusfilosofi Immanuel Kantin (1724–1804) ajatukseen valistuksesta ihmisen mahdollisuutena ylittää itsekasvatuksen avulla itse aiheuttamansa keskenkasvuisuus. Ihminen voi saavuttaa etäisyyttä ja tietynlaisen suvereniteetin suhteessa omaan historialliseen ja kulttuuriseen olemassaoloonsa. (Kant 2007.) Tämä on kriittisen ajattelun ehto erilaisten alistamisen muotojen paljastumiselle ja niistä irtaantumiselle. Valistuksen perinnöstä ammentava kriittinen kasvatustilosophia onkin vahvasti kytkeytynyt kritiikin, *Bildungin*, autonomian ja emansipaation välisten suhteiden esillä pitämiseen. Voidaan sanoa, että kriittisen kasvatustilosophian haasteena on luoda ja ylläpitää tietynlainen suhde itseen. Sen tehtävänä on esittää kysymys, kuinka elää kriittisesti ja reflektiivisesti, tehdä itselle näkyväksi yhteiskunnan ja kulttuurin näennäiset välttämättömyydet kasvatuksessa; kuinka tiedostaa kasvatustilosophian historiallinen määräytyneisyys ottamalla siihen etäisyyttä? (Masschelein 2004.)

Filosofin harjoittama etäisyyden ottaminen, epokhé, tarkoittaa hetkellistä vetäytymistä ajan virrasta. Se on eräänlaista maailman pysäyttämistä. Edmund Husserlille epokhé tarkoitti tunnetusti jopa koko ympäröivän maailman – mieleemme toimintojen intentionaalisten kohteiden, sulkeistamista. Peter Sloterdijk nimittää sitä dramaattisesti pieneksi kuolemaksi, jossa pyritään lähelle eräänlaista anonyymiutta, maailman tarkastelemista vailla persoonallisia intressejä ja huolia. Epokhé on antiikkisessa mielessään osa itsekasvatusta sikäli kun kasvatustilosophia ja filosofia viisauden rakastamisena eivät ole erotettavissa toisistaan (ks. Sloterdijk 2012).

Belgialaisen kasvatustilosophin Jan Masscheleinin mukaan epokhé on ”klassisen kriittisen kasvatustilosophian”, pääasiassa Frankfurtin koulukunnan ja erityisesti Jürgen Habermasin periaatteita seuraavan

tradition, perusidea. Siihen kuuluu oleellisesti ajatus ihmisestä olemukseltaan rationaalisenä ja refleктоivana, itseään ohjaavana sekä itseään itselleen läpinäkyväksi tekevänä olentona, joka kykenee saavuttamaan yleisen näkökulman asioihin. Näin kasvatusfilosofinen ajattelu perustuu erinäisille valistuksen perinteelle ominaisille käsitepareille: autonomia – vierasmääräytyneisyys, emansipaatio – alistaminen; oleminen vapaana – oleminen hallittavana. (Masschelein 2004, 352–355.)

Masscheleinin mukaan tässä ajassa on kuitenkin jotakin sellaista, joka vaatii meiltä kritiikin kritiikkiä. Meidän on pohdittava uudelleen kritiikin ehtoja suhteessa historiaamme ja nykyisyyteemme. On havaittavissa, että edellä kuvatut kritiikin periaatteet – autonomia, emansipaatio, reflektiivisyys – ovat läsnä missä tahansa kasvatustieteellisessä diskurssissa.

Esimerkiksi elinikäisessä oppimisessa korostuu kuva vastuullisesta ihmisestä, joka hallitsee itseään yrittäjämäisesti asettamalla toiminnalleen päämääriä ja arvioimalla niitä kriittisen itsereflektion kautta. Elinikäisen oppimisen ihanneyksilö onnistuu irrottautumaan ympäristönsä rajoitteista; hän on luova, innovatiivinen ja tuottava. Näin ollen vapaus, kritiikki ja autonomia eivät ole kriittisen teorian yksityisomaisuutta, vaan pikemminkin vallan kehittyneimpiä periaatteita ja muotoja tässä ajassa. (Masschelein 2004, 355–356.)

Tässä tilanteessa kriittisen filosofian oma tila on käymässä ahtaaksi, samalla kun kasvatusfilosofia on edelleen sekä kasvatustieteen että filosofian marginaalissa (ks. Uljens 2008). Kenties kasvatusfilosofiaa ei voida muuntaa hyödylliseksi ja tuottavaksi toiminnaksi ilman että sen olennainen kriittinen eetos katoaa.

Huoli kritiikin mahdollisuuksista koskee myös epokhén tilojen häviämistä. Länsimaaisissa yhteiskunnissa on ollut perinteisesti erityisiä paikkoja joissa kasvatus ja filosofia yhdistyvät. Platonin Akademia sijaitsi hieman syrjässä ja tarjosi viisauden etsijöille mahdollisuuden kontemplatiiviseen elämään poissa poliiksen ja oikonomian toiminnasta. Tunnetusti koulun kantasana skholè viittasi vapaaseen aikaan, jossa oppilasta ei häiritä julkisen elämän vaatimuksilla. Epokhé ei tällöin

tarkoittanut elämälle vierasta teoretisointia, vaan maailman olemuksen kiireetöntä tarkastelua, jotta ihmisen oma toiminta voitaisiin sopeuttaa siihen. (Sloterdijk 2012.) Nyt nämä epokhén tilat, koulut ja yliopistot autonomisina instituutioina ovat uhattuina. Kaikki voidaan kääntää kilpailukyvyyn kielelle ja valjastaa sen palvelukseen. Tai päinvastoin: kaikki tuottava ja yrittäjämäinen toiminta voidaan kuvata oppimisena. Näin filosofialle ja kasvatukselle itsenäisinä elämäalueina on niukasti elintilaa: koulu on pienoisysteiskunta, jonka tehtävänä on ainoastaan palvella passiivisesti dynaamisen yhteiskunnan tarpeita eikä yliopistotyökään eroa mitenkään mistä tahansa muusta tietotyöstä.

Eräs vastaus näihin ongelmiin on luoda aktiivisesti uusia epokhén tiloja; paikkoja, jotka kenties päällepäin vaikuttavat toimetomien kuhnureiden haaveilukerhoilta. Ne ovat olemisen, merkitysten, ajattelun tiloja, jossa ei tarvitse olla tuottava – olla vapaa ja vastuullinen vallalla olevalla tavalla. Nämä voivat olla myös tiloja, jossa vallitseva aikakäsityskin sulkeistetaan. Vallalla oleva kasvatuserittelu tunnustaa harvoin menneisyyden arvoa, mutta filosofian avulla voidaan menneisyyden uudelleentulkinnan kautta luoda edellytyksiä toisiin toimimiselle. Siten epokhén päämääränä ei ole maailmasta vetäytyminen, vaan maailmasuhteen kritiikki ja parhaassa tapauksessa sen uudelleenymmärtäminen kehittyneen tietoisuuden varassa. Filosofian tehtävänä on edelleen maailman muuttaminen, mutta tämä edellyttää ymmärrystä maailman luonteesta.

Kasvatusfilosofiassa ei ole oikeutettua unohtaa sen perustaa, kysymystä ihmiseksi kasvamisesta ja siitä maailmasta, missä ihmisen kasvu tapahtuu. Kasvatusfilosofiassa ei pidä ummistaa silmiä maailmantilalta, jota yhä enenevässä määrin kuvaavat elämänpiirien läpikapitalisoituminen ja globaalit ekologiset kriisit. Ihmisen vastuu maailmasta on perimmältään vastuunottoa ihmisen omasta toiminnasta, siis ihmisestä itsestään. Ihmiskunnalla on suunnattomia ongelmia, jotka eivät ratkea pelkästään poliittisesti, taloudellisesti, hallinnollisesti ja juridisesti; ne eivät ratkea tuottamalla pelkästään teknologisia innovaatioita. Vaaditaan maailmanlaajuinen täyskäännös taloudessa ja politiikassa – ja ihmisen maailmasuhteen ja vastuun uudelleenmäärittelyä. Siihen tarvitaan kasvatusa.

Hegeliniläisen filosofian ja Tolstoin *Sota ja rauha* -teoksen sanoma ihmisyksilöstä aikansa tuotoksensa nostaa kasvatustalouselle ainakin kolme kysymystä. Ensimmäinen koskee kasvatuksen yhteiskunnallista luonnetta. Voidaanko ihmiset kasvattaa ennalta määriteltujen päämäärien mukaisiksi vai onko kasvatusta ihmiselle itselleen tiedostamaton historiallisten voimien tulo? Mikä on kasvavan, kasvatettavan subjektin osa vallitsevassa kasvatustaloudessa? Toinen kysymys herää kasvatuksen praksiksen, käytännön oikeuttamisesta. Miksi juuri vallitsevat kasvatustaloudet ovat olennaisia, miksi juuri tietyt kasvatustaloudet ovat ohittamattomia? Nämä kysymykset herättävät pohdinnat ihmisestä – mikä on ihminen? – ja hyvästä elämästä: mikä on ihmisen hyvä? Kolmas kysymys kääntää katseen tiedon ja järjen horisonttiin. Millaista on kasvatusta koskeva tieto? Millaista tietokäsitystä kasvatusta pitäisi muodostaa? Mitkä ovat ne oletukset, joiden varaan varmuus nauketaan?

Teos rakentuu edellä mainittujen kolmen kysymyksen mukaisesti teemakokonaisuuksiin *kasvatustaloudet ja yhteiskuntakritiikki, kasvatustalouden eettiset ulottuvuudet* sekä *tieto ja käytäntö*.

## Kasvatustaloudet ja yhteiskuntakritiikki

Kysymys siitä, mikä on olennaista kasvatustaloudessa, on pysyvää. Sen sijaan olennaisen määrittäminen vaihtelee aikansa ihanteiden ja olosuhteiden mukaan. Kasvatustalouden päämäärän hahmottaminen on samalla kysymys edistykseen mahdollisuudesta ja sisällöstä. Valistuksessa on keskeistä subjektin kasvu autonomiseksi toimijaksi. Olli-Jukka Jokisaari pohtii tekstissään valistuksen ihannetta nykyisessä kasvatustaloudellisuudessa. Valistuksen absoluuttinen edistys on muuttunut merkitykseltään vertailevaksi edistykseksi, jota määrittää yhä voimallisemmin teknologian kehitys. Edistys on irtautunut ihmisyyden korostamisesta tekniikan edistymisen ihailuun. Tämä näkyy erityisen hyvin esimerkiksi elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikassa. Ihmisen kasvatustalouden osaksi teknologista todellisuutta on osa myöhäismodernia edistystä. Mikä on

yksilön kohtalo nykyisessä edistyksessä? Onko edistys määriteltävissä kasvatuksen näkökulmasta uudelleen?

Kasvatuksen teknologisoituminen ilmenee vahvasti tämän päivän oppimiskäsityksissä. Juuri oppimisesta onkin viime vuosikymmeninä tullut kasvatustieteen keskeisin käsite. Samalla oppimisesta on tullut yleinen, psykologinen kategoria, joka kuvaa tiedon prosessointia missä tahansa yhteydessä. Kriitikoiden mukaan se on näin muodoin kadottanut yhteytensä kasvatuksen ja koulutuksen institutionaaliin ja historiallisiin konteksteihin. Antti Saari tarkastelee oppimisen psykologisoitumisen ja abstrahoitumisen problematiikkaa kahden keskeisen kasvatustieteen ja erityisesti oppimispsykologian pioneerin, Edward Lee Thorndiken ja Ernst Meumannin teksteissä. Saari esittää, että oppimista koskevan tiedon dekontekstualisoituminen ja vieraantuminen voidaan ymmärtää uudenlaisten tiedon ja vallan tilojen luomisena.

Taloudellinen ajattelu on alkanut hallita koulutuspolitiikkaa myös Suomessa. Mitä erilaisimpia koulu-uudistuksia pyritään perustelemaan kansallisen kilpailukyvyn kasvattamisella. Jani Pulkki lähestyy laajan ja syvällisen aatehistoriallisen tarkastelun kautta länsimaisen kilpailuajattelun kehitystä ja muotoutumista kapitalismin ihmiskäsityksen perustaksi. Pulkin mukaan markkinoista on tullut uusi yhteiskuntamoraalin viitekehys, johon myös suomalaista kasvatustajattelu ja koulutuspolitiikkaa pyritään sopeuttamaan.

Veli-Matti Värri perustelee artikkelissaan *Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena* toisenlaisen olemisen lähtökohtia maailmassa, jossa elämäntavan suunnanmuutos on välttämätön. Värin lähtökohtana on ekologisesti kestävämmän elämäntapamme kritiikki. Artikkelissa problematisoidaan, erityisesti Maurice Merleau-Pontyn myöhäisfilosofian ”lihan” (*chair*) ontologiaan ja Jacques Lacanin subjektiteoriaan nojaten, länsimaisen subjektifilosofian lähtökohtia ja subjektifilosofian perustana olevia metafysisiä sitoumuksia (esim. ajallisuuden idea), jotka ovat ”sisäänkirjoitettuna” kasvatustieteiden ja sosiologian käytäntöihin ja kulloinkin hegemonisina vallitseviin symbolisiin rakenteisiin. Artikkelinsa päätteeksi Värri perustelee, miksi moraalisen kuvittelukyvyn kehittäminen on ehkä tärkein kasvatuspäämäärämme.

## Kasvatuksen eettiset ulottuvuudet

Kasvatustehtävällä on paradoksaalinen luonne, sillä kasvatusta suuntautuu tulevaan menneisyyden, traditioiden, perusteella. Kasvatusmaailman muuttuminen on välttämättä myös sen käsityksen muuttumista, mitä tarkoitetaan ihmisellä. Johannes Ojansuu tarkastelee tekstissään *Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet* kasvatusta eri ihmiskäsityksien valossa. Hän esittelee klassikoksi muodostuneen ihmiskäsityksien jaon essentialistiseen, eksistentialistiseen, humanistiseen ja naturalistiseen. Jokainen aika kuljettaa mukanaan vaihtelevin korostuksin näitä käsityksiä ottaen kantaa ihmisen kasvattamiseen. Ojansuu peilaa ihmiskäsityksiä erilaisiin moraalien olemassaolon tulkintoihin, jotka avaavat kysymyksiä moraalikasvatuksesta.

Kasvatuksen paradoksaalinen luonne ei käsitä pelkästään menneen ja tulevan välistä ristiriitaa. Muita kasvatukseen liittyviä paradoksaalisia teemoja ovat esimerkiksi hyvän tietämisen ja opettamisen sekä pakottamisen ja vapauden väliset ristiriidat. Seppo Pamppunen pohtii artikkelissaan pedagogisten paradoksien avulla kasvun ja kasvatuksen olemusta. Pedagogisten paradoksien pohdinta herättää kasvattajan näkemään kasvatustilanteen erilaisia ristiriitoja, jotka tuovat esiin kasvatuksen eettisen ulottuvuuden. Pamppunen analysoi paradoksin käsitettä liikkuen Menonin paradoksista, Kantin pedagogisen paradoksin kautta Rousseau'n luonnollisen kasvun paradoksiin. Luonnollisen kasvun paradoksin analyysin avulla Pamppunen osoittaa Rousseau'n kriittisyydestä oman aikansa kasvatustajatteluun ja lapsikäsitystä kohtaan. Samalla Pamppunen selvittää Rousseaulle keskeisen luonnollisen kasvun ajatusta, joka kyseenalaistaa voimakkaasti indoktrinaatioon perustuvan kasvatustoiminnan.

Suomalainen akateeminen kasvatustajattelu on saanut vaikutteita sekä angloamerikkalaiselta että saksalaiselta kieli- ja kulttuurialueelta. Sauli Salmela tarkastelee artikkelissaan suomalaisen kasvatustajatteluhistoriaa 1800-luvulla erityisesti suhteessa saksalaiseen Bildung-traditioon. Johan Vilhelm Snellmanin asema kasvatustajatteluhistoriana ja sivistysteoreettisen perinteen klassikkona on parin viime vuosikymmenen

aikana saanut jälleen ansaitsemaansa huomiota. Samalla on huomattu hänen ajatustensa merkitys nykypäivän kasvatustieteelle. Kasvatustiede, sikäli kun se haluaa tutkia kasvatusta, ei kykene välttämään kysymystä pedagogisen suhteen ja erityisesti pedagogisen paradoksin luonteesta. Artikkelissaan Salmela kohdistaa tarkastelunsa erityisesti vapauden luonnetta kasvatuksessa koskevaan kysymykseen. Snellmanin ajatusten avulla hän korostaa myös filosofian erityisasetmaa kasvatusta ja sen arvopäämääriä koskevissa kysymyksissä.

Miksi vaihtoehtopedagogiikkoja kutsutaan vaihtoehtoiksi, ja mille ne ovat vaihtoehtoja? Mitä arvokasta vaihtoehtopedagogiikat voivat välittää? Onko vallitseva koulutodellisuus riippumaton vaihtoehtopedagogiikkojen vaikutuksesta? Jarno Paalasmaan artikkeli *Lapsilähtöisyys ja vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä* taustoittaa Freinetin, Montessorin ja Steinerin pedagogisen ajattelun perusteita etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Ihmiskäsityksellä on – joko tiedostaen tai tiedostamatta – määrävä merkitys sille, millä tavoin lapsi ja lapsuus ymmärretään kasvatussuhteessa. Paalasmaa osoittaa, että vaihtoehtopedagogiikkoja yhdistää perenniaalisen kasvatuksen pitkä humanistinen linja, jossa ihminen ymmärretään sekä ajallisena että ideaalisena olentona. Lapsen ihmisyyden yksilölliset potentiaalit voivat aktualisoitua vain kasvatuksen avulla. Paalasmaa pohtii, mitä opittavaa koulumaailmalla ja yleisemmin koko yhteiskunnalla olisi vaihtoehtopedagogiikkojen kasvatustilastoista, joita metodisista painopiste-eroista huolimatta yhdistää lapsen elämän erityispiirteiden kunnioittaminen ja pyrkimys lapsen kasvurauhan turvaamiseen.

Timo Purjo hyödyntää psykiatri Viktor Franklin logoteoriaa hahmottaessaan globaalin etiikan kasvatustilostia ulottuvuuksia. Aluksi Purjo tuo esiin logoterapeuttisen näkökulman kasvatustilostin kysymyksiin. Purjo kuitenkin näkee, ettei Franklin ajattelu kykene vastaamaan tämän ajan olennaisiin haasteisiin. Globalisaation myötä, markkinoiden ja politiikan muuttuessa koko maapalloa koskevaksi, on alettu tunnustaa myös maailmankansalaisuuden ja globaalin etiikan kysymysten ajankohtaisuus. On kyettävä tarkastelemaan kriittisesti



kasvatuspäämäärien ontologisia ehtoja ja kysyä, koskeeko kasvatuksen etiikka vain tietyn kulttuurin jäseniä tai ylipäätään ainoastaan ihmistä.

## Tieto ja käytäntö

Heikki Mäki-Kulmala kuvaa artikkelissaan *Älä ajattele, vaan katso*, miten vallitseva käsitys ajattelusta on muotoutunut kalkyloivaksi toiminnaksi, jolle on ominaista ajatusprosessin ymmärtäminen operaatioiksi, jotka suoritetaan ennalta asetettujen sääntöjen ja merkitysten asettamissa puitteissa. Saksalaisen matemaatikon ja loogikon David Hilbertin todistusteoria on Mäki-Kulmalan paraatiesimerkki matemaattis-loogisesta ja täysin mekanistisesta ajattelun ihanteesta. Tietokonemalli on vähitellen yleistynyt ajattelun malliksi. Wittgensteinin myöhäisfilosofiaa tulkiten Mäki-Kulmala osoittaa, että filosofian on kielipelien järjestelmä, ja filosofeja kautta aikojen eniten askarruttaneet käsitteet ovat ”pelin” kaltaisia. Artikkelinsa päätteeksi Mäki-Kulmala kritisoi OECD:n kautta Suomeenkin saapunutta kompetenssiajattelua. Wittgensteiniin viitaten Mäki-Kulmala toteaa, että kompetenssiajattelussa koko monenkirjava todellisuus yritetään keinotekoisesti ja luonnontieteitä kömpelösti jäljitellen palauttaa joihinkin harvoihin abstrakteihin lakeihin tai laaja-alaisiin kompetensseihin.

Eettinen kasvatusta on aina sitoutunut hyvän elämän ideaaliin ja hyveiden toteuttamiseen. Markku Niinivirran artikkeli *Fronesiksen opettajankoulutuksen taustafilosofiassa* avaa aristotelisen yhteiskuntafilosofian ja kasvatustajattelun ydinkäsitteen, fronesiksen eli käytännöllisen viisauden, taustaa ja merkitystä nykyaikaiselle opettajankoulutukselle. Niinivirran lähtökohtana on kaksi opettajankoulutuksen kamppailua, teorian ja käytännön vastakkainasettelu sekä kamppailu välineellistä järkeä vastaan. Niinivirta osoittaa fronesiksen käsitteen avulla, että nämä kamppailut perustuvat väärinkäsityksiin. Niinivirta tarkastelee aristotelisen perinteen läsnäoloa nykyajassa ja konkretisoi käytännöllisen viisauden

periaatteita suomalaisten filosofien, erityisesti Georg Henrik von Wrightin ja Reijo Wileniuksen, tulkintojen kautta.

Keskeytymätön tuotanto janoaa eksaktia tietoa kasvatuksesta ja oppimisesta. Etenkin oppimistuloksien vertaileva tutkimus ja oppimispsykologia ovat nousseet kasvatustieteessä keskeiseen asemaan. Kasvatusta koskeva tieto ei kuitenkaan yksin riitä, sillä kasvatuksessa kulkevat mukana erilaiset eettisyyteen liittyvät arvopäämäärät. Arto Mutanen käsittelee kasvatusta erityisesti tiedon ja tieteen ymmärtämisen näkökulmasta. Mutanen tuo esiin jännitteen tieteellisen tiedon ja hiljaisen tiedon välillä. Kasvatus on myös taitoa, jonka ohjaaminen tieteellisen tiedon varassa ei onnistu. Nykyinen tieteen hyötyjä korostava aikakausi tarvitsisi tieteen ideaaleja ja tietokäsityksiä pohtivaa tiedekasvatusta.

Kasvatustieteessä ruumiillinen kokemus sivuutetaan. Oppimisteoriat käsittelevät ihmistä puhuvana päässä vailla elettyä ympäristöä ja kehoa. Samalla niiden sovellukset kuitenkin kantavat mukanaan erinäisiä ruumiin kurinalaistamisen ja normalisaation muotoja. Raisa Foster tarkastelee omassa artikkelissaan tanssikasvatuksen filosofisia ulottuvuuksia ja tuo samalla esille varjoon jääneitä ruumiillisen ja intuitiivisen kokemuksen muotoja. Hän näkee, että niin sanotun tunnustuksen pedagogian kautta voidaan improvisoitu tanssi kehittää toiminnaksi, joka mahdollistaa egottomuuden kokemuksen. Tämä puolestaan avaa edellytyksiä minän ja maailman syvän yhteyden ymmärtämiselle.

Kirjan päätteeksi Leena Kakkori ja Rauno Huttunen tarkastelevat artikkelissaan *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus* kriittisen kasvatustutkimuksen tieteenfilosofisia ja metodologisia perusteita. Kirjoittajat soveltavat Husserlin, Heideggerin ja Gadamerin ajattelua nykyaikaiseen fenomenografiakeskusteluun problematisoiden empiirisessä tutkimuksessa usein annettuina otettuja asetelmia.

*Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri*

## *Lähteet*

- Kant, I. 2007.** Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino.
- Masschelein, J. 2004.** How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of Philosophy of Education* 28, 351–367.
- Sloterdijk, P. 2012.** *The Art of Philosophy: Wisdom as Practice.* Columbia University Press.
- Ylijoki, Oili-Helena & Mäntylä, Hans 2003.** Aika ja ajattomuus tutkijan työssä. Teoksessa Helena Aittola (toim.). *EKG? Eurooppa, korkeakoulu-  
tus, globalisaatio?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.