



ANTTI SAARI, OLLI-JUKKA JOKISAARI & VELI-MATTI VÄRRI (TOIM.)

Ajan kasvatatus

KASVATUSFILOSOFIA AIKALAISKRITIIKKINÄ

AJAN KASVATUS

Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri (toim.)

AJAN KASVATUS

Kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijät

Myynti:
kampuskirjakauppa@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Ulkoasu
Maaret Kihlakaski

ISBN 978-951-44-9612-7
ISBN 978-951-44-9613-4 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



Omistus

Omistamme tämän teoksen ystävällemme ja työtoverillemme,
filosofi Heikki Mäki-Kulmalalle (11.8.1951–17.2.2014).

Toimittajat ja kirjan kirjoittajat

Sisällys



Johdanto – Kritiikin mahdollisuus	9
---	---

OSA I

KASVATUS JA YHTEISKUNTAKRITIIKKI

Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä <i>Olli-Jukka Jokisaari</i>	23
Oppimiskone <i>Antti Saari</i>	41
Kilpailun aikakauden herooisista kasvatusihanteista ja subjektiviteetista <i>Jani Pulkki</i>	61
Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena <i>Veli-Matti Värri</i>	87

OSA II

KASVATUKSEN EETTISET KYSYMYKSET

Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet <i>Johannes Ojansuu</i>	125
Pedagogiset paradoksit kysymyksinä kasvun ja kasvatuksen perusteista <i>Seppo Pamppunen</i>	152

Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatusfilosofiasta <i>Sauli Salmela</i>	188
Vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä <i>Jarno Paalasmaa</i>	217
Viktor Franklin eettinen imperatiivi globaalin vastuullisuusetiikan perustana <i>Timo Purjo</i>	240

OSA III

TIETO JA KÄYTÄNTÖ

”Älä katso, vaan ajattele” <i>Heikki Mäki-Kulmala</i>	265
Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa <i>Markku Niinivirta</i>	285
Tieto, tutkimus ja kasvatus <i>Arto Mutanen</i>	322
Egottomuuden kokemus tanssi-innostamisessa <i>Raisa Foster</i>	340
Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus <i>Leena Kakkori & Rauno Huttunen</i>	367

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. Filosofin ja opettajankouluttajan 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 – vikkela 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 kritiikkiin, *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 filosofian 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 oppimisessä 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 aikakäsitysikin 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 kasvatustajalle 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 kasvatustodellisuudessa? Toinen kysymys herää kasvatuksen praksiksen, käytännön oikeuttamisesta. Miksi juuri vallitsevat kasvatuspäämäärät ovat olennaisia, miksi juuri tietyt kasvatuskäytännöt 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 kasvatuksen pitäisi muodostaa? Mitkä ovat ne oletukset, joiden varaan varmuus nauataan?

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

Kasvatus ja yhteiskuntakritiikki

Kysymys siitä, mikä on olennaista kasvatuksessa, on pysyvää. Sen sijaan olennaisen määrittäminen vaihtelee aikansa ihanteiden ja olosuhteiden mukaan. Kasvatuksen päämäärän hahmottaminen on samalla kysymys edistyksen mahdollisuudesta ja sisällöstä. Valistuksessa on keskeistä subjektin kasvu autonomiseksi toimijaksi. Olli-Jukka Jokisaari pohtii tekstissään valistuksen ihannetta nykyisessä kasvatustodellisuudessa. 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 kasvattaminen 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 kasvatustieteen 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 kestävä 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” kasvatustieteen 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, traditoiden, 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 erityisasemaa 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 kömpelästi 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.

OSA I

KASVATUS JA YHTEISKUNTAKRITIIKKI

TAPAUSSILOSOFIA KASVATUKSEN AIKALAISKRITIIKKINÄ: EDISTYKSEN MAHDOLLISUUS NYKYISYYDESSÄ

Olli-Jukka Jokisaari

Oman aikansa käsittäminen on, kuten Hegel tunnetusti sanoo (1911, 17) filosofian tehtävä. Nykyisin tuo tehtävä tuntuu melko mahdotomalta pirstaloituneessa ja kuitenkin globalisoituneessa maailmassa. Filosofian tehtävänä oman aikansa käsittäminen on säilynyt, vaikka ei enää hegeliläisessä totaalisen käsitejärjestelmän muodossa.

Käsitteet ovat kuitenkin välttämättömiä nykyisyydenkin ymmärtämiseksi. Esimerkiksi globalisaation käsite luo mielikuvan ymmärrykselle siitä tapahtumasta, joka maailmassa nyt on meneillään. Nykyisen kehityksen nimeäminen globalisaatioksi ei kuitenkaan ole riittävä ehto sen ymmärtämiseksi, mitä globalisaatio on. Vasta käsitteiden kriittinen tarkastelu tekee mahdolliseksi niiden ymmärtämisen. Ymmärryksen kannalta kriittinen katse on siten välttämätöntä jo senkin vuoksi että kuvittelemme helposti jonkin ilmiön luonnolliseksi ja siten välttämättömäksi, vaikka kyse on yhteiskunnallisesti välittyneestä luonnollisuudesta ja välttämättömyydestä (Adorno 2001, 173–179). Näin esimerkiksi ihmisten jakaminen menestyjiin ja putoajiin näyttäytyy helposti luonnollisena prosessina, jolla on oma vastineensa muualla luonnossa. Yhteiskunnallinen järjestys tulkitaan luontoon kuuluvaksi ja siten ihmisen vaikutusmahdollisuuksien ulkopuoliseksi. Luonnon

kuvaaminen menestys- tai menetyksamppailuna on osin jo yhteiskunnallisesti välittyneen käsitteellistämisen tulosta. Kehityksen suunnan välttämättömyyteen liittyy maailman muokkaaminen välttämättömän kaltaiseksi. Samalla edistetään teknologioita, joilla luontoa, ihmisiä ja yhteiskuntia voidaan muokata mielivaltaisten halujen mukaan. Tämä samanaikaisen välttämättömyyden ja manipulaation sanomaa korostava aikakausi on sisäisesti ristiriitainen. Aikalaiskritiikki astuu väistämättä poliittisen alueelle, joka on Aristoteleen hyvän elämän määrittämisen ja toteuttamisen alue. Oman aikansa käsitäminen on ilmiöiden valaisemista niiden yhteenkietoutuneisuudessaan.

Kasvatus vaatii aina kannanottoa suhteessa omaan aikaansa. Sekä käytännön kasvatustoiminnassa, praksiksessa että kasvatusta- ja koulutuspolitiikassa otetaan kantaa siihen, mikä on olennaista ihmisen nykyisessä ja tulevassa toiminnassa. Samalla tietoisesti tai tietämättään vastataan kysymykseen ihmisyydestä. Ihmisen olemuksen pohdinta ei menetä merkitystään. Kasvatus on myös sidoksissa omaan aikaansa, minkä kasvatustieteellinen tutkimus olettaa ja osoittaa. Kasvatuksessa voidaan nähdä jokin pysyvä jatkumo, kuten ihmisten halu välittää jälkipolvilleen käsitystään siitä, mikä elämässä on olennaista. Mutta olennaisen käsitäminen on historiallisen muutoksen alainen, kuten myös se, miten olennaiseen kasvatetaan. Esimerkiksi ajatus elinikäisestä oppimisesta kasvatusta ohjaavana periaatteena on myöhäismoderni ilmiö. Elinikäisen oppimisen ajatus kasvatusta ja koulutusta ohjaavana periaatteena on vastausta toisen maailmansodan jälkeiseen jälkimodernin yhteiskunnan kehitykseen. Erityisesti teknologian kehittyminen välineestä maailmaksi muutti myös näkemykset olennaisesta ja siihen kasvattamisesta. Teknologian kehitys edistyksenä on muuttanut käsitteitä sekä siitä että mikä kasvatuksessa on olennaista että siitä miten olennaiseen kasvatetaan. (Esim. Wain 2000, 36–44.)

Edistys voi tarkoittaa sekä absoluuttista että komparatiivista edistystä (Ruse 1996, 20). Komparatiivisessa merkityksessä edistystä voidaan tulkita monesta eri näkökulmasta. Evoluutioprosessi voidaan nähdä edistyksenä, jonka kruununa on ihminen. Teknisten laitteiden kehitys kuvataan usein edistyksenä kohti yhä täydellisempää

laiteympäristöä. Toisinaan ajatellaan myös ihmisten edistyneen henkisiltä ominaisuuksiltaan verrattuna aikaisemmin eläneisiin ihmisiin. Absoluuttinen edistys on jotain, mitä pidetään itsessään hyvänä ja siten tavoittelemisen arvoisena. Ajatus absoluuttisesta edistyksestä pitää sisällään metafysisen käsityksen, jonka mukaan mennyt aika on yleistettävissä ihmiskunnan muutoksena kohti parempaa. Lisäksi uskomuksena on että muutos kohti parempaan jatkuu tulevaisuudessa. (Ruse 1996, 20; Bury 1920, 5.)

Kasvatus on läheisessä suhteessa edistyksen ajatukseen monessakin merkityksessä. Ihmisen positiivisten henkisten ominaisuuksien kehittäminen motivoi kasvatustoimintaa konkreettisesta kielitaidon kehittämisestä onnellisen elämän tavoitteluun. Kasvatusta ohjaa käsitys siitä, mitä ollaan kasvattamassa ja mihin. Ihmisen kasvattaminen mukaan lukien itsekasvatus on subjektin luomista. Koulutuspoliittisesti kyse on toivottujen kansalaisten, työläisten, kuluttajien tuottamisesta. Kasvatuksen on nähty vähintään valistuksen ajoista lähtien olevan se väline, jolla toteutetaan ihmisen kehittyminen kohti ideaalia. Ihmisen kehittyminen vapaaksi autonomiseksi subjektiksi voidaan valistuksen näkökulmasta luonnehtia edistykseksi. Tällöin edistys tarkoittaa jonkin halutun ja arvokkaaksi perustellun päämäärän tavoittamista. Erityisesti 1800-luku oli edistyksen vuosisata. Vaikka esimerkiksi Marx kirjoitti Kommunistisessa manifestissaan valoilleen päässeiden tuotantovoi-
mien jatkuvasta yhteiskunnallisia kriisejä aiheuttavasta vaikutuksesta, on Marxillakin (1998, 36–63) tunnetusti vahva ajatus siitä, kuinka historia edistyy kohti kommunistista ideaalia, vapaata subjektia. Valistuksen ajoista lähtien edistyksen tuli tuottaa uusi subjekti, joka toimii järkensä johdattamana sekä moraalin että poliittisen alueella. Edistys tuli taata kasvatuksen avulla, sillä kasvatus on kiinteästi yhteydessä subjektiviteetin rakentumisessa.

Myöhäismodernilla aikakaudella ajatus absoluuttisesta edistyksestä tuntuu sen sijaan kadonneen, mikä on ymmärrettävää kun otetaan huomioon edistysaatteen romahtaminen länsimaissa maailmansotien, holokaustin ja atomipommien jälkeen. Viime vuosisata oli tapahtumiltaan karkea vastaisku 1800-luvun edistysuskoiselle hengelle. Walter

Benjaminin synkkä edistyksen kuvaus on mahdollisesta tuttuudestaan huolimatta puhutteleva:

Kleellä on maalaus, jonka nimi on ”Angelus Novus”. Se esittää enkeliä, joka näyttää siltä kuin aikoisi etääntyä jostakin, jota se tuijottaa. Sen silmät on avattu ammolleen, sen suu on auki ja siivet levitetty. Historian enkelin täytyy näyttää juuri tällaiselta. Se on kääntänyt kasvonsa menneisyyteen. Siinä missä tapahtumien ketju näyttäytyy *meidän* silmiemme edessä, siinä se näkee yhden ainoan katastrofin, joka lakkaamatta kasaa raunioita raunioiden päälle ja paiskaa ne sen jalkojen juureen. Se tahtoi toki jäädä, herättää kuolleet ja kerätä yhteen sen, mikä on lyöty pirstaleiksi. Mutta paratiisista päin puhaltaa myrsky, joka on tarttunut sen siipiin ja joka on niin voimakas, että enkeli ei voi niitä enää sulkea. Tämä myrsky kuljettaa sitä vastustamattomasti tulevaisuuteen, jolle se on kääntänyt selkensä, samalla kun rauniokasat sen edessä kasvavat taivaaseen asti. Se, mitä me nimitämme edistykseksi, on *tämä* myrsky. (Benjamin 1940/1989, 182.)

Absoluuttinen edistys saa voimansa paratiisiin ajatuksesta. Ajatus paratiisista ja sen toteuttamisesta ajaa edistystä kohti tulevaa, jota *Angelus novus* joutuu kuitenkin todistamaan jatkuvana rauniokasojen kasvuna. Utopian tai tuhatvuotisen valtakunnan toteuttamisyritykset tuottavat nuo rauniot. ”Pirstaleiksi lyöty” tulee esiin Horkheimerin (1997, 13) sanoissa: ”Edistys uhkaa tehdä tyhjäksi päämäärän, joka sen piti toteuttaa: ihmisen idean”¹.

Myös Adorno (1966, 75–92) pohtii *Negatiivisen dialektiikan* sivuilla ja teokseen johtavilla luennoillaan *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit* yksilön vapauden mahdollisuutta. Adornon mukaan myöhäismodernissa ajassa yhteiskunnallisten rakenteiden ja kuluttamisprosessin toistonpakkoon jämähtäneeseen yksilöön on yhä vaikeampi liittää vapauden ajatusta. (Adorno 2001, 17–29.) Kasvatuksen kannalta tämä on hyvin keskeinen huomio. Valistuksen kasvatusfilosofinen perinne korostaa kasvatettavan vapauden huo-

mioimisen tärkeyttä kasvatusprosessissa. Tällöin vapaus määrittellään kyvyksi ja mahdollisuudeksi spontaaniin toimintaan. Toisaalta yksilön vapaus vaatii myös kasvatusta, jotta kasvatuksen ideaali, autonominen moraalisubjekti olisi mahdollinen. (Esim. Benner 2001, 71–80.) Adornon näkemys viittaa kuitenkin siihen, että myöhäismodernissa todellisuudessa yksilön autonomia ei voi toteutua. Näkemys on vastakkainen valistuksesta lähtevälle edistyksen ajatukselle, joka vaalii ihanteenaan autonomista moraalista toimijaa.

Myöhäismodernissa ajassa teknologinen edistys asettaa kasvatukselle uuden tavoitteen, yksilöiden sopeuttamisen tekno systeemiin. Teknosysteemin käsite kuvaa von Wrightin mukaan (1999, 255) tieteen, teknologian ja teollisuuden liittoa. Hänen mukaansa (1999, 257) ”Valtioiden koulutusohjelmissa ohjaavaksi käsitteeksi muodostuu koulutus (ammattiin), ei opiskeleminen (omaksi kasvatukseksi)”.

Tekninen edistys merkitseekin kasvatus- koulutus päämäärien uudelleen arviointia. Kasvatusta ohjaavaksi edistyksen ideaaliksi alkaa tulla yhä voimallisemmin itsesäilytys, joka vaatii kykyä sopeutua uuteen laiteympäristöön ja talousideologiaan (esim. Jokisaari 2004). Kun vielä 1800-luvulla tieteellis-teknologisen edistyksen uskottiin vapauttavan ihmisen moraalisen edistyksen tielle, on ihmisen myöhäismodernissa ajassa opittava tekniikkaan sopeuttavia oppimistekniikoita.

Voidaankin todeta, että tässä ajassa kasvatusta luonnehtii ristiveto. Toisaalta kasvatusta kuljettaa mukanaan ihmisen toivottuun kehitykseen liitettyjä hyveitä, joissa on sekä helleenisiä ja kristillisiä vaikutteita. Oikeudenmukaisuus, järkevyyt, ystävyys, kohtuus ovat hyveitä, jotka kulkivat mukana valistuksen autonomisen yksilön ihanteessa. Tätä voidaan kutsua ihmisen absoluuttisen edistyksen päämääräksi. Toisaalta kasvatukseen vaikuttaa tekninen edistys ja siihen liitetty kulutusprosessi uusine jatkuvan oppimisen vaatimuksineen, joita motivoi ihmisen komparatiivisen edistyksen päämäärä. Komparatiivisen edistyksen päämäärä näyttää nakertavan niitä edellytyksiä, joita pidetään välttämättöminä absoluuttisen edistyksen tavoittelussa.

Tässä kirjoituksessa hahmottelen tapausfilosofista analyysia, joka osoittaa kasvatukselle edelleen autonomisen subjektin ideaalia.

Kasvatuksen tehtävänä moraalisen kuvittelukyvyyn laajentaminen jatkaa valistuksen ideaalia edistyksestä ihmisen itsensä aiheuttaman alaikäisyyden voittamisena (Kant 1995). Pysin myös hahmottelemaan vastausta Adornon (2001, 214) paradoksaaliseen vaatimukseen edistyksestä edistyksen loppuna.

Tapausfilosofiasta

Günther Anders tukeutuu pääteoksissaan tutkimusotteeseen, jota hän nimittää tapausfilosofiaksi. Mielenkiintoiseksi Andersin teokset tekee hänen filosofiansa aikalaiskriittisyys – ydinaseet, kulutusyhteiskunta, talousjärjestelmä, ihminen tuotemaailmassa. Tapausfilosofiassa ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, mitä aito ja oikea filosofia on. Sen sijaan tapausfilosofian voi nähdä vastauksena siihen Deleuzenkin (1995, 136) vaatimukseen että filosofian tulisi luoda ratkaisuja käytännön ongelmiin käsitteellistämällä käytäntöä. Tapausfilosofiassa yksittäiset tapahtumat ja ilmiöt tulkitaan niiden yhteyksien kautta. Jotta yksittäiset ilmiöt tulevat ymmärrettäviksi, tulee liioitella niihin sisältyvä mieli. Tuon liioittelun tuloksena syntyy aikalaisanalyysiä, joka liikkuu myös filosofisten kysymysten äärellä. Esimerkiksi julkisessa tilassa korvanapeilla musiikkia kuuntelevat ihmiset ovat ilmiö, jonka tulkitseminen (*deuten*) vaatii ilmiön analysointia maailmassaan. Ilmiön tulkinta on tapauksen filosofiskriittistä ymmärtämistä, joka johtaa ilmiön mahdollistaman maailman käsitteellistämiseen.

Tulkinta on ylipäätään välttämätöntä jokaiselle olennolle, joka joutuu ilmaisemaan itseään (*sich äussern*) ja tulkitsemaan muiden ilmaisuja kyetäkseen toimimaan. Täten tulkinta on mahdollista ja samalla välttämätöntä jokaiselle eliöyksilölle. Eliöyksilö ei voi kuitenkaan ilmaista itseään täydellisesti, sillä tällöin sen sisäisyys olisi yhtä ulkoisen kanssa, jolloin se ei enää olisi yksilö. Tulkintaprosessin välttämättömyys ja mahdollisuus viittaa siten sekä tulkitsijaan, subjekti, että tulkittuun, objekti. Ja vain sellainen objekti voi olla tulkittavissa, joka ilmaisee itseään – vain ilmaukset ovat tulkittavissa. Yksilö ilmai-

sevana subjektina, jonka ilmaukset ovat tulkinnan objekteja, ei ole täysin avoin ulkoiselle tulkinnalle, sillä jotta se kykenee tuottamaan ilmaisuja, se ei voi olla täysin ulkoisen välittävä. Pelkästään ulkoista todellisuutta välittävä olio on pikemminkin heijastava kuin ilmaiseva olio. Ja toisaalta tulkitsevana subjekti joutuu tuottamaan tulkinnan ilmaisuista, joihin sillä ei ole täydellistä pääsyä johtuen omasta ja ilmaisijan sisäisyydestä. Tämän sisäisyyden perustaa ei kuitenkaan tarvitse hakea transsendentista vaan siitä tosiasiaista että subjekti on elollinen olento². (Anders 2002b, 419–426.)

Tekniikan aikakaudella tulkinta käy kuitenkin ongelmalliseksi ymmärryksen saavuttamisessa, sillä ihmisen ympäristö on muuttunut teknologiseksi ja tekniikka on yhä kompleksisempää. Teknisiä laitteita ei voi enää tarkastella yksittäisen subjektin ilmauksina, kuten taideteoksia. Laitteeseen sisältyvä mieli ei ole enää redusoitavissa sen tuottaneen subjektin tietoisuuteen, kuten Husserl vielä oletti eikä laitteen olemus selviä enää sen käytön kautta, kuten Heidegger esitti. (Hildebrandt 1992, 58–62). Husserl ja Heidegger eivät käsittäneet, että ihmisen tuotantokyky ylittää hänen tunne- ja kuvittelukykyänsä. Ihminen on tuottanut esimerkiksi ydinpommin mutta ei kykene kuvittelemaan, mitä tarkoittaa satojentuhansien kuolema tai suremaan heitä. Jo arkipäiväistynyt laite, matkapuhelin, loi ihmiselle illuusion liikkumisen ja saavutettavuuden vapaudesta, mutta harva osasi kuvitella, kuinka tuo vapaus muuttuikin pakoksi olla saavutettavissa ja välttämättömyydeksi olla yhteydessä (ks. Liessmann 2008). Aistihavainnoista tulkinnan perustana onkin tullut vanhanaikaista, sen sijaan on kasvatettava kuvittelukykyä, jonka avulla voidaan osoittaa tuotteisiin kätkeytyvät maksimit.

Vaikka toisaalta voidaan todeta että ihmisen kognitiivis-emotionaalisilla kyvyillä on rajat, jotka Kant pyri osoittamaan järjen osalta, on kuitenkin Andersin mukaan mahdollista että kuvittelu- ja tunnekykyä voidaan laajentaa. Vaikka tunteet kenties muuttuvat hitaammin kuin tuotantokyky ja siten olemme vielä tunnekykymme osalta menneisyyden olentoja, on Andersin (1997, 7–10) peräänkuuluttama tunteiden historian tutkimuksen tehtävänä osoittaa, kuinka tunteet joka tapauksessa muuttuvat.

Tunne- ja kuvittelukyvyyn laajentaminen on tärkeä osa tapausfilosofista tutkimusta, jota luonnehtii prognostinen hermeneutiikka. Prognostinen hermeneutiikka on aikakauden käsittämistä niiden tuotteiden kautta, jotka vaikuttavat siihen, mitä ihmiset ovat tulevaisuudessa. Laitteet tuovat mukanaan niihin sisältyvät imperatiivit, jotka eivät ole niistä suoraan nähtävissä. Niiden käyttö ja käyttöönotto puolestaan tuo laitteisiin sisältyvän elämäntavan ja maailman mukanaan, jolloin laitteista luopuminen tuntuu lähes mahdottomalta – pitäisi luopua maailmasta. Ennen kuin joudumme tilanteeseen, jossa valitamme: katso, mitä laitteet meistä tekivät, on mahdollista paljastaa laitteisiin sisältyvät maksiimit. Maksiimien paljastaminen on mahdollista kuvittelemalla ja liioittelemalla niiden maailma. Kuvainnollisesti sanottuna ”*on kidutettava esineitä, kunnes ne tunnustavat*”.³ (Anders 2002b, 424–426). Toisin sanoen filosofian päämääränä on selvittää aikansa piilomaksiimit, jotka tekevät aikakauden ajattelun, tunteet ja käyttäytymisen luonnollisen itsestään selviksi (Anders 2002b, 338).

Nykyisten piilomaksiimien selvittäminen vaatii yksittäisten tapauksen analyysia liioittelun avulla. Yksittäisestä tapauksesta voidaan kuvittelukyvyyn avulla päätellä se maailma, jossa yksittäistapaus on mahdollinen. Yksittäistapauksen maailman luonteen selvittäminen tuo esiin ne maksiimit, joiden mukaan tietty toiminta näyttytyy itsestään selvänä ja välttämättömänä ellei jopa ainoana oikeana vaihtoehtona. Tapausfilosofia liikkuu yksittäistapauksen oletetun päivänselvyyden ja filosofisen pimeyden välillä valaisten päivänselvyyttä pimeydellä, kunnes päivänselvyys tulee ymmärretyksi pimeytensä kautta. Tapausfilosofia on siten samalla myös kuvittelukyvyyn kehittämistä ja sen laajentamista.

Nykyisessä tilanteessa, jossa teknologia ja sen käyttö ei muodosta kohtalonkysymystä pelkästään nykyisille ihmisille vaan myös tuleville, on moraalisesti välttämätöntä ulottaa ymmärrys myös tulevaisuuteen. On nähtävä tuleva jo nykyisyydessä ja kohdeltava tulevia sukupolvia kuin ne olisivat naapureita. Prognostisen hermeneutiikan motiivi on moraalinen. Moraalinen kuvittelukyky on nykyisen ja tulevan kasvatuksen ensisijainen tehtävä: ”[...] *moraalisen kuvittelukyvyyn kas-*

vattaminen on nykyisin ratkaiseva tehtävä, mikä tarkoittaa yritystä ylittää ”kuilu”, [...] asettaa meidät sekä kuvittelevina että tuntevina samalle tasolle kuin mitä olemme tuottavina”⁴ (Anders 2002a, 271).

Miten kuvittelukyky ylipäätään kykenee tapausfilosofiseen analyysiin, ”esineiden kiduttamiseen” ja ”kuilun” ylittämiseen, on Andersille itselleenkin avoin kysymys mutta moralistina hän kokee velvollisuudekseen kuvittelukyvyn laajentamisen. Anders tuntuu erottavan ainakin kaksi kuvittelun muotoa, jotka ovat keksivä (erfinderische) (Anders 1996, 300) ja moraalinen kuvittelu. Keksivää kuvittelua ihmiset käyttävät tuotteiden kehittämiseen ja jälkimmäisen kehittäminen on tärkeää keksivän kuvittelun tuotosten ymmärtämiseksi. Myös Heath (2008) erottaa toisistaan luovan ja radikaalin kuvittelun. Luova kuvittelu liittyy tietoon, jonka perusteella voidaan keksiä esimerkiksi uusia sovellutuksia tai tuotteita. Luova kuvittelu on keskeinen tietoyhteiskunnan tuotantoväline, jonka avulla informaatiota käytetään jonkin uuden keksimiseen ja tuottamiseen annetuissa puitteissa. Radikaali kuvittelu liittyy sen sijaan olemisen uudelleen hahmottamiseen (Castoriadis 1997, 151). Andersin moraalinen kuvittelu on radikaalia kuvittelua, koska kuvittelun tarkoituksena on tiedostaa tuotteisiin liittyvä olemisentapa. Toisin olemisen mahdollisuus edellyttää nykyisten olemisen maksimien paljastamista. Radikaali kuvittelu on olennaista myös kasvatuksen ja oppimisen kannalta, sillä se muuntaa samana toistuvan kokemuksen toisin kokemiseksi ja avaa sen myötä persoonan kehittymisen ja kasvun mahdollisuuksia (Heath 2008, 122). Radikaali kuvittelu vaikuttaisi olevan välttämätön ehto myöhäismodernina aikakautena valistuksen hengen mukaisen moraalisubjektin kasvun kannalta.

Tapaus EU: elinikäisen oppimisen pimeys

Euroopan Unioni kytki vuosituhannen vaihteessa tulevaisuutensa menestyksen ja kehityksen kasvatusta ja koulutuspoliittisesti elinikäisen oppimisen ajatuksen toteuttamiseen. EU:n tavoitteena on

elinikäinen oppiminen, koska OECD:n raportin mukaan ”oppimisen ja ihmispääomaan investoinnin välillä on selvä yhteys paitsi BKT:n kasvuun myös kansalaisten osallistumisasteen nousuun, hyvinvoinnin lisääntymiseen ja rikollisuuden vähenemiseen” (EU 2001, 8). Elinikäisen oppimisen lähestymistapa edellyttää opiskelumahdollisuuksien tarjonnan ja kysynnän tarkastelua, jossa arvotetaan sitä tietoa ja osaamista, jota ”tarvitaan nyky-yhteiskunnassa selviytymiseen” (EU 2001, 8). EU:n komission tiedonanto *Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen* kehottaa jäsenmaita laatimaan strategioita, jotka ohjaavat elinikäisen oppimisen toteutumista. Strategioiden perustekijöihin kuuluu keskeisesti ”*oppimistarpeiden selvittäminen* eli Euroopan työmarkkinoiden osaamistarpeiden arviointi ja ennakointi” (EU 2001, 11). Lisäksi on ”oppimiskulttuurin edistämiseksi luotava oppimisyhteisöjä, -kaupunkeja ja -alueita. Yhteiskunnassa selviytymisen perustaitoja ovat perinteiset luku-, kirjoitus- ja laskutaito, mutta niiden lisäksi EU vaatii uusien perustaitojen opetusta oppivelvollisuuskoulutukseen. Uusia perustaitoja ovat ”Lissabonin Eurooppa-neuvoston määrittelemät tietotekniikkataidot, vieraat kielet, tekninen sivistys, yrittäjyys ja sosiaaliset taidot.” (EU 2001, 24). Lisäksi komission selvitys toteaa että ”perustaidot toimivat pohjana myöhemmälle oppimiselle ja että osaamisyhteiskunnan kehittymisestä johtuva vaatimusten lisääntyminen aiheuttaa sen, että perustaidot luovat perustan myös henkilökohtaisten toiveiden toteutumiselle, aktiiviselle kansalaisuudelle ja työllistettävyydelle.” Sanalla sanoen kyky olla mukana osaamisyhteiskunnan kehityksessä (edistys) työllistymisen kautta mahdollistaa subjektiivisten päämäärien toteuttamisen ja myös (aktiivisen) kansalaisuuden. Aktiivinen kansalaisuus määritellään selvityksessä osallistumiseksi kulttuuri- ja talouselämään sekä poliittiseen, demokraattiseen ja yhteiskunnalliseen elämään yhteiskunnassa kokonaisuudessaan ja yhteisössä (emt., 33). Näkemys on tietenkin naiivi, koska se ei näe työn yhteiskunnallista taustaa: omistuksen jakautumista, tuotantovälineiden hallintaa ja kansalaisuuden rakentumista ensi sijassa tunnustamisen prosessissa (Ks. esim. Honneth 1994).

Syitä elinikäisen oppimisen ohjelman tarpeelle ovat vuoden 1995 Valkoisen kirjan mukaan kaupan kansainvälistyminen, teknologian globaali konteksti ja tietoyhteiskunnan tuleminen (EU 1995, 2). Tämä uusi tilanne edellyttää ihmisiltä ponnistuksia sopeutumiseksi tietoyhteiskuntaan, mikä tarkoittaa omien kvalifikaatioiden kokoamista eri aikoina ja erilaisissa tilanteissa hankitun tiedon palasista. (EU 1995, 2). Tulevaisuuden yhteiskunnat muuttuvatkin oppimisyhteiskunniksi (learning society), joissa oppimisjärjestelmä ja tuotantojärjestelmä on läheisesti kytketty toisiinsa. EU:n elinikäisen oppimisen ohjelma tukeutuu luontevasti siihen seikkaan, että ihmismielestä on suoraan tullut tuotantotekijä. Kyse on Castellsin (2001, 31) mukaan kasvavasta mielen ja koneiden integraatiosta, joka muuttaa niitä tapoja, joilla synnymme, elämme, opimme, työskentelemme, tuotamme, kulutamme, uneksimme, taistelemme tai kuolemme.

Tuschling ja Engemann (2006, 458) esittävät artikkelissaan kuinka elinikäisen oppimisen diskurssissa kulkee vaatimus yksilöiden opettamisesta autonomisiksi oppijoiksi. Kuten Kirchhöfer (2003, 222.) toteaa, yksilö ei ole pelkästään vastuussa kasvatuksensa sisällöstä, tasosta ja rakenteesta vaan yksilön on lisäksi itseorganisaation kautta johdettava kasvatustaan, jolloin yksilöstä tulee oman kasvatuksensa yrittäjä halliten itseään ja itsen muotoutumista. Elinikäisen oppimisen politiikan onnistumisen edellytyksenä onkin sen sisäistäminen yksilötasolla (Gerlach 2000, 181; ks. myös Edwards 2004, 434). Samoin elinikäisen oppimisen kritiikki 'hallintamentaliteetti' (governmentality) käsitteen alla on todennut, kuinka elinikäisen oppimisen politiikka synnyttää uutta subjektia. Esimerkiksi Edwards (2004) toteaa, että elinikäisestä oppimisesta tulee yksi intellektuaalisista teknologioista, joiden kautta sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset käytännöt järjestetään uudelleen. Elinikäisen oppimisen ohjelma, joka perustaa itsensä teknologian kehitykselle, on siten itsessään teknosysteemin tekniikka. Oppimisprosessi ja -tulokset ovat osa teknologista tuotemaailma. Toisin sanoen elinikäisen oppimisen ohjelma on adaptiivinen laite, jonka päämääränä on ihmisen ja laitteiston integraatio. Ihmisen osa tuossa maailmassa on toimia luojana kapitalistisen kuvittelun hengessä,

tuotantovälineenä, johon kuuluu kiinteästi myös tuotannon kuluttaminen. Jotta ihminen kykenee selviytymään tehtävästään, on ihminen asetettava persoonattoman ja yksilöstä irrotetun oppimisprosessin säiliöksi. Paradoksaalisesti yksilön tulisi kuitenkin identifioitua oppimiseen ja sen tuloksiin jopa niin että ne ratkaisevat oman sosiaalisen olemisensa suhteessa toisten oppimiseen.

Elinikäisen oppimisen ohjelma olettaa, että oppiminen on aina myönteistä, sillä se nousee siitä julkilausumattomasta olettamuksesta että tuotemaailmassa oppiminen kiinnittää yksilön tuotemaailman edistykseen väistämättä. Tämä edistys jättää jälkeensä kuitenkin rai- niokasoja: eliölajien tuhoa, ympäristön elinkelvottomuutta, oppijoiden sisäistä tyhjyyttä ja lopulta se murskaa ihmisen idean ”avoimen tilan mahdollisuutena” (Biesta 2006, 105). Tapausfilosofian moraalisen motiivin näkökulmasta tulisi keskittyä vähemmän tuotteiden käytön oppimiseen kuin niiden tulkitsemiseen prognostisen hermeneutiikan hengessä. Sen sijaan että korostetaan insinöörimäistä tekniikan oppimista ja ekonomistista yrittäjyyttä, tulisi oppiminen kiinnittää kuvittelu- ja tunnekykyjen kehittämiseen. Edistys tulevien sukupolvien huomioonottamisena perustelee moraalisen näkökulman tarpeellisuuden nykyisessä kasvatuksessa ja oppimisessa. Ihmisten tulisi kasvaa siihen, että he kohtelevat tulevia sukupolvia kuin lähimmäisiään.

Mutta EU:n näkemyksessä hallinto ikään kuin välittää välttämättömän välineen kansalaisille, jotta he voisivat olla välttämättömän edistyksen osana. Samalla viestitetään, kuinka kehityksessä mukana oleminen on välttämätöntä tunnustuksen saamiselle. Tällöin EU:n ohjelma olettaa kolmannen tason, joka on sosiaalisen toiminnan ja myös itsensä ulkopuolella. Tuo kolmas taso on talouden ja tekniikan kehitys, jota voi nimittää edistykseksi. Edistyksestä tulee tällöin subjektin kolmas luonto, joka määrittää toisen luonnon, kulttuurin, muotoa. Tämän uuden kulttuurin mukana määritellään teknologian komparatiivinen edistys absoluuttiseksi edistykseksi.

Edistyksen ajatus on siirtynyt tarkoittamaan lähes pelkästään teknosysteemin kehitystä. Siinä missä ajatus edistyksestä absoluuttisena esimerkiksi ihmisen täydellistymisenä loi merkitystä ja luottamusta

päivittäiseen kamppailuun, komparatiivinen edistys jättää ihmisen autonomisena oppijana välineen välineeksi, jonka tarkoitus on elinikäisen oppimisen keinoin kyetä olemaan tuotannolle kelvollinen. Benjaminin mukaan edistystä on mahdoton ajatella ilman tulevia sukupolvia. Mutta kuten *Angelus novus*kin on kääntänyt selkänsä tulevaisuuteen ja kasvonsa menneisyyteen, on edistyksen myrsky melko piittaamaton tulevista sukupolvista. Tulevat sukupolvet loistavat poissaolollaan myös EU:n elinikäisen oppimisen ohjelmasta kuin ennakoiden niiden kohtaloa. Adornon mukaan (2001, 212) edistys teknisenä luonnon- ja ihmisenhallintana muodostaa yksilölle maailman, jossa subjekti on menettänyt kykynsä tarkastella maailmaa muusta kuin hallinnan näkökulmasta. Tuota tilaa Adorno nimittää yhdellä sanalla: ”helveti”. Tämä kuvaus edistyksestä tekee ymmärrettäväksi että Adornon mielestä edistystä olisi edistyksen loppu.

Edistys edistyksen loppuna: moraalisen kuvittelukyvyyn kasvatus

Kuten Tuschling ja Engemann (2006) toteavat, yksilöstä tulee oman oppimisensa tarkkailija. Subjektin on käännettävä tarkkailemaan omaa oppimistaan ja kyettävä raportoimaan siitä työllistymisen ja kansalaisuuden kentillä, tehtävä itsensä houkuteltavaksi tuotantovoimaksi. Tällöin subjekti ilmiselvästi objektivoidaan, mutta toisaalta se synnyttää subjektin uudelleen. Itseään tarkkaileva yksilö kääntyy kohti itseään, jolloin sen on käytettävä subjektiivista elämismaailmaansa objektivoidakseen itsensä kyvykkääksi tuotantovälineeksi. Tällöin subjektin sisäinen ristiriitaisuus nostaa esiin myös subjektin elämismaailmaan kiinteästi liittyvän kuvittelukyvyyn. Ja tässä yhteydessä myös muut objektiiviset realiteetit kuin osaamisyhteiskunta tulevat subjektiivisen näkemyspiiriin. Erityisesti ympäristökatastrofit, joita esimerkiksi ilmastomuutoksen tiimoilta ennustetaan, luovat huolen, johon on vastattava. Tässä on myös kriittisen kasvatustieteen ja –toiminnan mahdollisuus. Se että yksilöt väistämättä joutuvat jo

selviytymiskamppailun vuoksi elinikäisiksi oppijoiksi ei sulje pois mahdollisuutta kehittää kuvittelu- ja tunnekykyä, jonka avulla voitaisiin hahmottaa, mitä on niin sanottu tieteellistekninen edistys suhteessa ihmiseen, yhteiskuntaan ja luontoon. Adornon haikailema edistys edistyksen loppuna voisikin tarkoittaa subjektin paluuta mutta ei enää siinä mielessä että subjekti asettaa objektiivisen todellisuuden vaan että objektiivisella todellisuudella on tietty etusija subjektiiviseen nähden. Ekologiset tosiasiat olisivat pidäke idealistisen taloudellisen menestyksen tavoittelussa. Kasvatus moraalisen kuvittelukyvyyn kehittämisenä avaisi subjektin ja objektin erottelua tuoden esiin niiden yhteenkietoutuneisuuden. Luonnon tuhoaminen iskee lopulta subjektin ytimeen.

Hahmotelmani edistys edistyksen loppuna vaatiiikin ehkä hieman epämuodikkaasti antropologisen subjektin luennan. Ricken (2006, 553–557) nojautuen Foucault'n, Butlerin ja Arendtin näkemyksiin kehittää mielenkiintoisen kolmiulotteisen mallin subjektista. Ihminen sosiaalista tarvitsevana olentona joutuu hakemaan tunnustusta itselleen. Jotta ihminen on, on hänet tunnustettava. Tälle perustalle rakentuu subjektiviteetin ensimmäinen ulottuvuus ja sen muotoutuminen suhteessa toisiin ihmisiin. Toisten tunnustamisen ja tulkinnan kautta syntyy yksilön identiteetin perusta. Toinen ulottuvuus koskettaa ihmisen vierautta suhteessa itseensä. Toiset ihmiset tunnustavat yksilön jonakin tiettyinä olentona esimerkiksi kansallisuuden tai ammatin kautta. Yksilön on tulkittava toisten tunnustaminen, jolloin yksilö reflektoi identiteettiään. Reflektointiprosessissa yksilö huomaa olevan jotain muuta kuin toisten tunnustamisessa tapahtuva identifikaatio. Kolmas subjektiviteetin ulottuvuus nousee suhteessa kahden ensimmäisen ulottuvuuden vaillinaisuudesta. Kolmatta tasoa voidaan subjektin paoksi identiteeteistään. Tämän desubjektifikaation kautta yksilö heittää tunnustettavaksi uusia näkökulmia itsestään, jotka tunnustamisprosessissa jäävät vieraiksi sekä toisille että toisten tulkinnat itselle. Ja koska yksilö ei ole läpinäkyvä, toisin sanoen, kukaan ei kykene, ei edes yksilö itse, tyhjentävästi määrittelemään sisäisyyttään, desubjektifikaatio on välttämätön.

EU:n elinikäisen oppimisen ohjelmaan soveltaen tunnustaminen ehdollistuu oppimisen kautta saavutettavaan kyvykkyyteen osallistua tuotantojärjestelmän kautta aktiiviseen kansalaisuuteen. EU:n ohjelma tuottaa siten jo aiemmin mainittua subjektia itseohjautuvana oppijana. Tämä edellyttää yksilöltä identifiointia kykyihinsä ja taitoihinsa. Yksilön on nähtävä itsensä selviytymisen kategorioin ääripäinään menestyjä ja putoaja. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus, sillä yksilön tunnustaminen jää yksilölle itselleen väistämättä vieraaksi. Tämä johtuu siitä yksinkertaisesta syystä, että yksilössä itsessään ei ole sitä vastaavuutta tunnustamisen kategorioihin, joka mahdollistaisi täydellisen itseohjautuvan oppijan identiteetin muodostumisen. Yksilön on aloitettava desubjektifikaatioprosessi ja heitettävä itsestään uutta vastasyntyneisyyttä (ks. Biesta 2001, 17). Tämä tarkoittaa erilaisten kuvitteellisten näkökulmien muodostamista todellisuudesta ja itsestä sen osana. Se on tässä tapauksessa välttämättä toimintaa, joka rikkoo elinikäisen oppijan identiteettiä. EU:n ohjelma elinikäisen oppimisen alueesta ei siten voi täydellisesti onnistua, kuten ei ole onnistunut mikään tunnustamisen ehdollistava – fasistinen, sosialistinen tai kapitalistinen – hallinnanjärjestys.

Tapausfilosofisesta näkökulmasta katsoen pääsy subjektiin on mahdollista vain subjektin ilmausten kautta. Tällöin subjekti näyttäytyy myös objektina. Mutta koska subjekti on myös tulkitseva olento, sitä ei voi tavoittaa pelkästään objektina. Toisin sanoen subjektin ilmaisua (toiminnan suuntaaminen) voidaan ohjata ehdollistamalla tunnustaminen, mutta subjektin tulkintaa ei voi täydellisesti hallita, sillä subjektin tulkinta omasta ilmaisustaankin jättää subjektin itselleen osin vieraaksi. Ja tämä vieraus on subjektin vapaus mahdollisuutena ja välttämättömyytenä. Ihminen kasvatettavana ja kasvattajana vaatii radikaalin kuvittelukyvyyn avulla luotua tilaa, jossa subjekti voi tutustua erilaisiin tapoihinsa ilmaista vapauttaan. Kasvatus on hyvän tulevaisuuden radikaalia kuvittelua ja sen toteuttamista.

Elämme aikaa, jossa kasvatukselta näyttää Benjaminin kuvaileman tuhon enkelin tavoin puuttuvan utopia, käsitys siitä paremmasta maailmasta, joka antaisi kasvatukseen eettisen motivaation. Kenties

kasvatus onkin muuttunut oppimiseksi, koska edistys tarkoittaa nykyisin teknoysteemin kehittymistä kohti totaliteettia. Edistyksen käsitteestä ei kasvatuksen yhteydessä kuitenkaan kannata luopua. Kasvatus on nimittäin tulevaisuuteen tähtäävää toimintaa, joka saa motiivinsa kasvatettavan hyvän elämän mahdollisuudesta. Samassa mielessä absoluuttisen edistyksen päämääränä on tulevien sukupolvien onni (ks. Adorno 2001, 206). Kasvatuksessa on oltava näkymä siitä, millaiseksi ihmisen ja maailman pitäisi muuttua, jotta se olisi parempi kuin nykyinen. Siksi kasvatus edellyttää mielikuvitusta irtautuneena kapitalistisesta luovuudesta. Vain mielikuvituksen avulla voimme siirtyä aika-avaruudessa eteenpäin, nähdä sen mitä ei vielä ole. Kasvatus nykyhetkessä on tyhjästä luomisen (ks. Nancy 2007, 69-75) tapahtuma. Vain siten kasvatus ei ole pelkkää kasvattavien käsitysten suoraa siirtoa jälkeläisilleen. Jos se sitä olisi, meitä ei olisi. Kasvatus saa oikeutuksensa kasvattajan ja kasvatettavan yhdessä kuvittelemasta tulevaisuudesta, jossa kasvatettavan itseilmaisu saa tilaa ja ymmärrystä.

Kirjallisuus

- Adorno, T. W. 1966.** *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. 2001.** *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. Nachgelassene Schriften Bd. 13* (hrsg.) Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Althaus, G. 1989.** *Leben zwischen Sein und Nichts: Drei Studien zu Günther Anders*. Berlin: Metropol.
- Anders, G. 2001.** In Oberschlick G. (ed.) *Über Heidegger*. München: C.H. Beck.
- Anders, G. 2002a/1956.** *Die Antiquiertheit des Menschen 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen revolution*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Anders, G. 2002b/1980.** *Die Antiquiertheit des Menschen 2: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen revolution*. 3. Aufl. München: C. H. Beck.
- Anders, G. 1997.** *Lieben Gestern: Notizen zur Geschichte des Fühlens*. 3. Aufl. München: C.H. Beck.
- Anders G. 1996.** *Ketzereien*. München: C.H. Beck.

- Benjamin, W. 1989/1940.** ”Historian käsitteestä”. Suom. Raija Sironen. Teoksessa: *Walter Benjamin, Messiaanisen sirpaleita. Kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta*. Toim. Markku Koski, Keijo Rahkonen ja Esa Sironen. Kansan Sivistystyön Liitto/Tutkijaliitto.
- Benner D. 2001.** *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G. 2006.** *Beyond Learning: Democratic education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigma Publishers.
- Castells M. 2001.** *The Rise of the Network Society*. Blackwell.
- Castoriadis C. 1997.** The State of the Subject Today. Curtis D.A. (ed. and trans.) *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*. 137–171. Stanford, California: Stanford University Press.
- Deleuze, G. 1995.** *Negotiations*, Trans. M. Joughin. New York: Columbia University Press.
- Edwards R. 2004.** Mobilising Concepts: intellectual technologies in the ordering of learning societies. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 12, Number 3. 433-448.
- European commission 1995.** *Teaching and learning: Towards the learning society*, (COM (95) 590)
- Euroopan komissio. 2001.** *Komission tiedonanto. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen*. (KOM 2001: 678)
- Gerlach, C. 2000.** *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln, Boehlau.
- Heath, G. 2008.** Exploring the imagination to establish frameworks for learning. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 115–123.
- Hegel, G. W. F. 1911.** *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Philosophische Bibliothek*, Bd. 124 (Ladattu 28.12.2012 www.osoitteesta.org/stream/grundlinienderp00gansgoog#page/n6/mode/2up)
- Hildebrandt, H. 1992.** Günther Anders und die Philosophische Tradition. *Text+Kritik Zeitschrift für Literatur* (115). 58–63.
- Honneth, A. 1994.** *Kampf um Anerkennug. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am M., Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, M. 1997/1967.** *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, trans. Schmidt A. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jonas, H. 1973.** *Das prinzip Leben*. Frankfurt m. Main: Suhrkamp.
- Kant I. 1995.** Mitä on valistus? (Suom. Tapani Kaakkurinniemi) Teoksessa Koivisto J., Mäki M., Uusitupa T. (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino. S. 85-95.
- Kirchhöfer, D. 2003.** Informelles Lernen – Legitimation für De-Institutionalisierung?, in: D. Hoffmann, K. Neumann, (eds), *Ökonomisierung der*

Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des 'Marktes' (Weinheim, Beltz).

Liessmann P. 2008. Joitakin viestinnän aporioita. Jokisaari et. al (toim.)

Hakuja mediafilosofiaan. Turku: Eetos.

Marx K. & Engels, F 1998. *Kommunistinen manifesti.* Tampere: Vastapaino.

Nancy, J.-L. 2007. *The Creation of the World, Or, Globalization.* Suny Press.

Ruse, M. 1996. *Monad to Man: the concept of progress in evolutionary biology.* Harvard University Press.

Ricken, N. 2006. The Power of Power – Questions to Michel Foucault
Educational Philosophy and Theory 48: 541–560.

Tuschling A. Engemann C. 2006. From Education to Lifelong Learning:
The emerging regime of learning in the European Union. *Educational
Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 4. 451–469.

Viitteet

1. „Der Fortschritt droht das Ziel zunichtezumachen, das er verwirklichen soll: die Idee des Menschen“.
2. Hans Jonasin (1973, 17–18) mukaan elolliset muodostavat erilaisia tasoja sen mukaan, kuinka paljon kussakin elollisessa on edellisen tason ominaisuuksia ja niiden lisäksi vielä oman tasonsa ominaisuuksia. Vapaus on jo alkeellisen eliöyksilön ominaisuus. Jonasin mukaan aineenvaihdunta on vapauden ensimmäinen taso. Sisäisyys on jokaisen elollisen organismin ominaisuus, joka syntyy elollisten pakosta ja vapaudesta aineenvaihduntaan. Aineenvaihduntaan kykenevä eliö synnyttää rajan sisäisen ja ulkoisen väliin. Sen on elääkseen pakko muokata ulkoa tuleva itselleen kelpolliseksi ja hylätä se, mitä se ei kykene käyttämään. Vapaus tarkoittaa tässä mielessä ontologisesti kuvaavaa käsitettä, joka on välttämätön elävän organismin kuvaamiseksi. Aineenvaihdunta eliön kyky säilyttää muotonsa jopa sitä muuttaen. Samalla kyky on myös välttämättömyys muodon säilyttämiseksi, jolloin eliöyksilön vapaus ja sen sisäisyys on riippuvainen ulkoisesta. Aineenvaihdunnan tasolla eliöyksilö tarvitsee itsensä ulkopuolisia aineita, joten muodon vapaus on rajattu välttämättömyyteen, joka ilmenee ulkoisen tarpeena (Jonas 1973, 158–159.). Tarvitsevuus avaa yksilön maailmalle, joka on yksilölle läsnä alusta asti.
3. ”Die Dinge foltern, bis sie ihre Geständnis ablegen.”
4. ”[...] die heute entscheidende moralische Aufgabe [ist] in der Ausbildung der moralischen Phantasie, d.h. [...] uns also das Vorstellende und Fühlende mit uns als Machenden gleichzuschalten.”

OPPIMISKONE

Antti Saari

Oppiminen on kaikkialla, sitä on mahdotonta paeta. Tämän päivän elinikäisen oppimisen kuvastossa oppimista ei ole rajattu koulun seinien sisään, vaan se kattaa myös ihmisen vapaa-ajan ja koko elämänkaaren. Se on elinikäistä ja elämänlaajuista. Oppiminen koskee myös organisaatioita, sillä yritykset ja yliopistot voivat oppia, jopa kaupungit ja kansakunnat oppivat, kun niitä johdetaan oikein. Voimmekin Basil Bernsteinia (2001) seuraten puhua täydellisesti pedagogisoidusta yhteiskunnasta (Totally Pedagogized Society, TPS), jossa mikä tahansa ilmiö voidaan kääntää oppimista koskevaksi ongelmaksi. Tämä on avannut rannattoman toiminta-alueen kasvatustieteelliselle asiantuntijuudelle. Koulutususkovaisessa yhteiskunnassamme oppimisen käsite tekee itsestään pakollisen kauttakulkupaikan reitillä, jolla yksilön käyttäytyminen yhdistetään yhteiskunnalliseen muutokseen. Mitä tulevaisuus tuokin tullessaan, siihen pystytään vastaamaan koulutuksella, jonka mikrotason insinööritaitona on oppimista koskeva asiantuntijuus.

Näyttää siltä, että kasvatustieteidenkin on entistä vaikeampi sijoittaa oppimista ja sen merkitystä mihinkään erityiseen kontekstiin, tilaan tai paradigmaan, ja antaa sille mitään erityistä sisältöä. Rakentaessaan

psykologista ja sosiologista asiantuntijatietaoa koulutusjärjestelmän hallinnan perustaksi, kasvatustiede on pyrkinyt luomaan yleispätevää tietoa universaalista oppimisesta, jota voidaan soveltaa kaikkialla, kontekstista riippumatta. Oppimisen käsite on näin vähitellen irronnut kaikista vanhoista viitekehyksistään ja erityisistä soveltamisen yhteyksistään – koulusta, sivistyksestä, palkkатыöstä – ja muuttunut yleiseksi sopeutumisen kyvyksi. (Autio 2006; Siljander 2000; Simola 1998.) Samalla kun kasvatustieteissä on siirrytty kasvatuksen käsitteestä oppimisen käsitteen keskeisyyteen, on huomattu, että oppiminen on tyhjentynyt kaikesta sisällöstä. Se on pelkkä kelluva merkitsijä, sekä universaali että täysin dekontekstualisoitunut. Siinä missä kasvatusta luonnehtivat kulttuuriset ja historialliset, erityisiä tavoitteita ja arvoja koskevat tekijät, oppimisen käsite on vailla historiaa; se kytkeytyy abstraktin yksilön toimintaan, ja erityisten oppimistavoitteiden sijaan keskitytään koko elämän kattavaan sopeutumisen prosessiin. (Kiilakoski 2007; Olssen 2008, 40–41; Tuomisto 2002.) Elinikäisen oppimisen aikakaudella ihminen on jatkuvassa tulemisen ja kehittymisen tilassa. Prosessiluonteisena oppiminen ei ala mistään eikä pääty mihinkään.

Miten olemme tulleet nykyiseen tilanteeseen? Miten on mahdollista, että samalla kun oppimista koskeva ajattelu ja toiminta on viimeisen sadan vuoden aikana tieteellistynyt – muuttunut eksaktiksi, järjestelmälliseen tutkimukseen perustuvaksi – se on samalla menettänyt yhteytensä kasvatuksen elämismaailmaan? Asettamalla nykyisyyden ongelmat historialliseen viitekehykseen, seuraamalla niiden polveutumista, voidaan ymmärtää miten kasvatusta ja oppimista koskevat ilmiöt ovat muodostuneet ongelmallisiksi.

Tässä artikkelissa tarkastelen oppimisen dekontekstualisoitumista koskevaa kysymystä kasvatustieteellisen, erityisesti kasvatopsykologisen kentän ilmaantumisen yhteydessä 1900-luvun alussa. Tarkoituksenani ei kuitenkaan ole luoda kaikenkattavaa kuvausta modernin kasvatustieteen ilmaantumisesta ja sen tavasta toimia yhteiskunnan laajoissa valtarakenteissa. Sen sijaan tarkastelen kahden oppimispsykologian merkittävän pioneerihahmon, yhdysvaltalaisen Edward Lee Thorndiken (1874–1949) ja saksalaisen Ernst Meuman-

nin (1862–1915) tuotantoa oppimisen dekontekstualisoitumista koskevan ongelman valossa. On oletettavaa, että juuri näiden, usein positivistisen kasvatustutkimuksen varhaisten hahmojen tuotannosta löytyy jotakin oppimisen dekontekstualisaatiota koskevan kysymyksen kannalta mielekiintoista. Heidän tuotannossaan ilmenee näet ensimmäisiä kertoja vahva kytkös modernin tieteellisen tutkimuksen ja oppimista koskevan tiedon ja hallinnan välillä.

Itse analyysin periaatetta on kuitenkin aluksi selvennettävä, sillä kyseessä ei ole tavanomainen analyysi, jossa käsite puretaan kuin selkeä paketti perustaviin komponentteihinsa. Filosofista analyysiä voi verrata juurakon repimiseen maasta – mullan alta paljastuu loputon, moniin suuntiin haarautuva juurien verkosto. Gilles Deleuze ja Félix Guattari käyttävätkin usein rihmaston käsitettä puhuessaan filosofian harjoittamisesta. Käsitteet ovat Deleuzelle ja Guattarille aina useista komponenteista rakennettuja kokonaisuuksia, useiden muiden käsitteiden muodostamia ryppäitä. Käsitteet ovat dynaamisia, liikkuvia risteymiä ja verkostojen solmuja, joilla ei ole selkeästi määriteltyjä ajallisia ja tilallisia koordinaatteja jotka voisivat vakauttaa ne. Näin ollen käsitteillä ei ole sisäistä olemusta, vaan ne ovat pikemminkin tapahtumia. Filosofeina emme voi siis paljastaa käsitteiden puhtaita ja viattomia olomuotoja, saatiikka jäljittää historiallisesti niiden selkeää syntyhetkeä. Sen sijaan meidän on sukeltettava in medias res, käsitteellisten tapahtumien virtaan ja kuljettava sen mukana. (Deleuze & Guattari 1994.) Näin ollen oppimisen käsitteenkään ei voida olettaa olevan siististi rajattu ja hallittava paketti, jolla on selkeä kehityshistoria, vaan sen sijaan suhteiden moninaisuus, solmu käytäntöjen, tilojen, objektien ja subjektien verkostossa. Oppiminen koostuu useista heterogeenisistä elementeistä ja niiden keskinäisistä suhteista, joiden vaikutuksesta käsite saa oman ajallisuutensa ja tilallisuutensa, läsnä- ja poissaolonsa, sisä- ja ulkopuolonsa.

Aloitan tarkasteluni liittämällä oppimisen sen yhteen käsitteelliseen komponenttiinsa, elämään ihmistieteellisen tutkimuksen kategoriana. Historiallisesta elämästä sukeutui 1800-luvulla yksi ihmistieteiden keskeinen ”kvasitranssendentaali”; perusta, jolle biologian

ja psykologian ja samalla myös kasvatustieteen kaltaiset tiedonalat saattoivat rakentaa objekteja ja niitä kuvaavia käsitteitä. Elämä on luonteeltaan historiallinen sikäli, että esimerkiksi oppiminen nähdään aina evoluutiohistorian pitkää ajallista taustaa vasten – oppiminen on osa eläimellisyyttämme, pyrkimystä palauttaa tasapaino organismin ja ympäristön välille. Ilman tätä taustaa oppimisesta ei voida empiirisen kasvatustieteen piirissä puhua tieteellisesti. Samalla elämä on kuitenkin historian ulkopuolella; se valaisee objekteja missä tahansa, ajallisista ja paikallisista rajoitteista riippumatta.

Toisaalta oppimiseen kytkeytyy vuosisadan alussa muotoaan hakevassa empiirisessä kasvatustieteessä myös havaitsevan subjektin muotoja. Näissäkin ilmenee oma historiallinen aikansa. Ennakko-luuloton empiirinen katse paljastaa oppimisen todellisen luonteen vuosisatojen filosofisten harhailujen jälkeen. Oppimisen ympärille kudotaan eriskummallinen ajallisuus, jossa näyttäytyy erehdysten historia sekä historian pian koittava päättyminen empiirisen katseen avautuessa.

Oppiminen näyttäytyy näin ollen heterogeenisenä kokonaisuutena, ajallisista ja tilallisista elementeistä koottuna koneellisena sommitelmana, jossa kasvavan ihmisen toiminta saatetaan elämää koskevan tiedon ja hallinnan piiriin. Artikkelin lopuksi tarkastelen esitetyn analyysin antia nykypäivän dekontekstualisoitunutta oppimista koskevalle keskustelulle esittämällä Deleuzen ja Guattarin käsiteparin deterritorialisatio-dekoodaus. Sen avulla voidaan hahmottaa, miten oppimisen psykologia ei ainoastaan kadota kasvatuksen ja koulutuksen konteksteja, vaan kykenee myös luomaan uusia tiedon ja vallan tiloja.

Historiallinen elämä

Michel Foucault'n mukaan 1800-luvun aikana elämästä muodostui eräs ihmistieteiden tiedon keskeinen perusta. Vielä 1700-luvulla luonnonhistoria oli koostunut lähinnä luonnonobjektien huolellisesta taulukoinnista, kuten esimerkiksi ruotsalaisen luonnontutkijan Carl

von Linnén kuuluisa kasvien taksonominen luokittelu osoittaa. Elämällä ei tässä tiedon asioiden järjestyksessä ollut keskeistä perustavaa merkitystä, sillä kasvit, eläimet ja elottomat mineraalit olivat kaikki osa yleistä luontoa. Cuvierin ja Darwinin vaikutuksesta 1800-luvulla kehittyvälle biologialle ja fysiologialle, sekä myöhemmin psykologialle elämästä muodostui abstrakti kategoria, eräänlainen kvasitranssendentaali, joka toi luonnon ilmiöt tiedon kohteeksi uudella tavalla. Elämä ei itsessään ollut tiedon kohde, sitä ei voinut tietää, mutta se totalisoi tietyn ilmiöiden kentän, piirtäen sen rajat ja tehden sen näkyväksi ja ajateltavaksi. Foucault kiinnittää huomiota myös elämän kauttaaltaan historialliseen luonteeseen. Siinä missä Linnén taulukoitu luonnon järjestys oli aikaan jähmettynyt, 1800-luvulla Charles Darwinin tunnetuksi tekemä evoluutiohistoriallinen elämä sen sijaan oli jatkuvassa muutoksessa, sillä sitä ohjasi päättymätön pyrkimys sopeutua ympäristöönsä. Elämänprosessit siis ilmaisivat itsensä elävässä organismissa, jonka toimintoja voitiin tarkastella ympäristöön sopeutumista edistävinä funktioina. (Foucault 2002.)

Elämään tiedon kvasitranssendentaalina liittyy kuitenkin myös jännite, joka vaikuttaa tieteellisen tiedon abstrahoitumiseen. Kun elämä näin muodostuu historialliseksi, tapahtuu samalla myös päinvastainen ilmiö – elämän ilmiöitä jäsentävä kehys jää historiallisen ajan ulkopuolelle, eräänlaiseksi liikkumattomaksi liikuttajaksi. Elämä näet paljastuu aina havaittavassa ja mitattavassa muodossa tietyissä paikallisissa ja ajallisissa yhteyksissään, mutta se mikä tekee näistä ilmiöistä osan yleistä elämää, jää aina paljastumatta, ikään kuin leijumaan abstraktionä asioiden ylle (Virtanen 2006, 103–105).

Tämä problematiikka siirtyi osaksi nousevaa psykologiaa sekä psykologiaperustaista kasvatustiedettä, ja alkoi määrittää sen tutkimuskohteita. Näin ollen oppiminenkin alkoi hahmottua juuri yleisenä elämänprosessina. Amerikkalaisen psykologian ”tervejärkinen positivist” (Joncich 1968) Edward Lee Thorndike havainnollistakoon näitä piirteitä. Hän kytki oppimisen kaikille elävillä olennoille luontaiseen toimintaan. Thorndiken mukaan kaikille organismeille on yhteistä pyrkimys sopeutua ympäristöönsä, ja tätä yksittäisessä organismissa

tapahtuvaa sopeutumisen prosessia voidaan nimittää oppimiseksi. (Thorndike 1914; Thorndike 1931.)

Samalla voidaan lähtökohtaisesti olettaa, että yksinkertaisimmisakin organismeissa on havaittavissa samat oppimisen perustoiminnot kuin korkeammilla elollisilla olennoilla – luonto ei tee hyppäyksiä. Tätä tukee myös Darwinin evoluutioteoria, sillä onhan ihminen ja hänen älynsä tunnetusti kehittynyt asteittain historian saatossa yksinkertaisimmista organismeista. (Thorndike 1909/1962) Näin ollen Thorndiken, Watsonin ja Skinnerin kaltaiset psykologit pystyivät tarkastelemaan samaa oppimista puluissa, kissoissa ja hiirissä, ja vetämään niistä alustavia johtopäätöksiä myös inhimillisen oppimisen suhteen. Eläinlajien välillä on vain aste-ero: kaikki tuovat omalla tavallaan ilmi elämän yleistä perusmuotoa – pyrkimystä sopeutua muuttuvaan ympäristöön. (Thorndike 1914; Watson 1967) Elämä toimii yleisenä kaavana, joka varmistaa kohteen koherenttina järjestyksenä, jota voidaan kuvata esimerkiksi ärsyke-reaktio – suhteena missä tahansa tilanteessa. Edelleen, elävä organismi on jaettu sisä- ja ulkopuoleen, ja näkymätön sisäpuoli, sen energia, tulee näkyväksi ulkoisessa käytäytymisessä, joka ymmärretään puolestaan sopeutumista palvelevaksi toiminnaksi. Thorndiken mukaan ihmismieli onkin kimppu funktioita, virittyneitä tiloja, jotka purkautuvat suhteessa ympäristön ärsykkeisiin. Funktiot puolestaan noudattavat toiminnassaan eräänlaista eelonjäämistä palvelevaa mielihyvähäpäriaatetta, Thorndike väittää, että ”tietetyt tilat tuottavat ihmisen neuroneille tyydytystä” (Thorndike 1914, 69). Thorndikelle oppiminen on yhdistelemistä (connecting), jossa kytketään ympäristöstä tuleva virike ja organismin reaktio. Tämä perustava kaava osoittaa myös, miten luoda ”yhteyksiä” kaikilla elämän alueilla – mahdollisimman taloudellisella tavalla. (Mt., 174.)

Thorndikelle elämä on myös luonteeltaan historiallista. Hän kuvaa elämän kehittymistä Darwinin evoluutioteorian mukaisesti kehityksenä kalasta sammakkoeläimiksi, liskoiksi ja nisäkkäiksi, jotka kehittivät edelleen kädelliseksi ja lopulta ihmisiksi. Ainoastaan hahmottamalla koko evoluution historia voidaan Thorndiken mukaan myös ihmislunto oppia tuntemaan ja sitä hallitsemaan. (Thorndike

1909/1962, 37–39.) Oppiminen on yleinen elämänprosessi, jonka luonnetta puolestaan määrittelee sisäänrakennettu historiallisuus. Evoluution periaate ja historia ovat näin ollen läsnä kaikessa oppimistoiminnassa, ilmentäen elämän suurta sopeutumisen tehtävää.

Elämä ja tieteen edistyminen

Thorndike näki kokeellisen tutkimuksen olevan merkittävässä roolissa paitsi kasvatus- ja opetuskäytänteiden, myös koko yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Kasvatuspsykologia on hänen näkemyksissään juuri saavuttamaisillaan kynnyksen, jossa se kytkeytyy osaksi tiedepohjaista yhteiskunnallista edistystä. Tieteenalalle siis osoitetaan paikka ihmiskunnan historiassa ihmisen kehityksen lakien paljastajana. (Thorndike 1910.)

Foucault'n mukaan elämän hallinnan kehittyminen vaati juuri edistykselle avoimen aikakäsityksen kehittymistä. Tulevaisuuden oli oltava radikaalisti avoin ihmiskunnan jalostumiselle, ei Jumalan, vaan ihmiselämän itsensä nimissä. (Foucault 1997, 68–70.) Samalla menneisyys ei enää voi näyttää suuntaa tulevaisuudelle; se on jotakin perinpohjaisesti taakse jäänyttä ja erheiden värittämää. (Koselleck 1985, 32–33) Myös Hannah Arendt näkee prosessikäsitteiden merkityksellisyyden modernilla aikakaudella. Arendtin mukaan 1600-luvulta alkaen Euroopassa jouduttiin kohtaamaan täysin uudenlaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten lisääntyvää varallisuutta ja kasvavaa tuotantoa, joita oli vaikea ymmärtää vanhoilla käsitteellisillä välineillä. Oli kuin aika itse olisi suunnaton kapitalisoiva voima, joka tuottaa loputtomasti kasautuvia prosesseja. Prosessista tulikin modernien tieteiden avaintermi. (Arendt 2002.)

Ihmiskunnan edistys voidaan ilmaista myös ihmiskunnan sivistyksen (Bildung) muodossa. Liittyihän valistus esimerkiksi Immanuel Kantille nimenomaan kykyyn irtautua ihmisen itsensä aiheuttamasta alaikäisyyden tilasta. (Kant 1784/1995, 97) Nykyisyys näyttäytyi näin vaiheena, jossa ihmiskunta alkaa käyttää järkeään ja historian

edistyksellinen luonne paljastaa itsensä. Myös Edward Lee Thorndike käyttää tätä valistuksen kuvastoa nähdessään toimivansa historiallisessa murroskohdassa, jossa elämänprosessien laita paljastuvat tieteelliselle tutkimukselle. Tämä näkyy Thorndiken ajattelun ohella myös 1900-luvun vaihteen saksalaisessa kokeellisessa pedagogiikassa (experimentelle Pädagogik). Pedagogiikalla on Ernst Meumannin mukaan nykyhetkeen asti ollut ”kitukasvuinen” (kümmerlich) menneisyys ja ainoastaan hänen itsensä kaltaisten tieteellisten tutkijoiden myötä pedagogiikka on ”vuosisataisen laiminlyönnin jälkeen astunut viimein tieteellisen tutkimuksen aikakaudelle.” (Meumann 1916a, iv.) Thorndikelle (1910, 11) selvästi menneisyyteen kuuluvia erehdyksiä ovat vailla empiiristä perustaa oleva käsitteistö ja käytännöllinen järki. Sekä Meumannin että Thorndiken ajattelussa pedagogiikka on siis vedenjakajalla, jossa tähän saakka verhottuna ollut elämä alkaa ilmaista itseään ankaralle tieteelle.

Vuosisadan vaihteen progressiiviset ja empiiriset suuntaukset kasvatustieteissä olivat usein pyrkimyksiä rakentaa kasvatusta lapsen luonnon mukaiseksi (Fuchs 2004; Kliebard 1989). Kasvatustieteissä ja kokeellisessa pedagogiikassa tämä lapsen sisäinen luonto saattoi näyttäytyä toisaalta yksilöllisenä salattuna voimana, jonka tulee antaa vapaasti ilmentää itseään, ja toisaalta yleisinä lapsen kasvua ja oppimista ohjaavina säännönmukaisuuksina jotka toimivat kaiken hallinnan perustana (Saari 2011). Myös Meumannin kokeellinen pedagogiikka kytkeytyi lapsikeskeiseen, luonnolliseen ja vapaan kasvun ideaaleihin. Meumann korosti toistuvasti, että niin koululuokissa tapahtuvan opetuksen kuin koko koulujärjestelmän hallinnankin tulisi kehittyä lapsikeskeiseltä, lapsen luonnon tiedeperustaisen tuntemuksen perustalta. (Meumann 1916, 10, 13, 60–61; Meumann 1908) Samaten oli Thorndiken mukaan väärin ajatella, että lasta koskaan varsinaisesti opetettaisiin, vaan kaikki oppiminen lähtee lapsen sisäisestä taipumuksesta, jota ympäristön ärsykkeet (vanhemman tai opettajan toiminta) ainoastaan stimuloivat ja palkitsevat. (Thorndike 1914, 16.)

Parempi tulevaisuus ei kuitenkaan saavu itsestään, vaan riippuu ennen kaikkea kasvatustieteellisestä tutkimuksesta.. (Meumann, 1916,

viii). Tulevaisuus on avointa ihmiskunnan vapaalle kasvulle ja kehitykselle, ja juuri siksi kehityksen prosesseja on opittava hallitsemaan. Tällä tavoin pedagogiikan historia edistyksenä nousee esiin samalla kun ennustaja itse on saattamassa voimaan ilmiöitä, joiden esiintymisen hän ennustaa (ks. Koselleck 1985, 35). Thorndikelle ja Meumannille pedagogiikan päämääränä on se tulevaisuuden horisontissa väikkyvä tila, jossa oppimista koskeva tieto ja hallinta ovat täydellistyneet. Nykypäivänä voimme tietysti todeta, että tätä tulevaisuuden horisonttia ei ole edelleenkään saavutettu, vaan oppimisen lopullinen haltuunotto saa yhä odottaa. Näyttääkin siltä, että modernin oppimisen diskursin sisäänrakennettu ominaisuus on juuri tämä haltuunoton ikuinen pakeneminen tulevaisuuteen – ”huomenna hän oppii”. (Kiilakoski & Hautakangas 2007.)

Tässä vaiheessa voimme suorittaa väliyhteenvedon siitä, millä tavoin Thorndiken kasvatopsykologian ja Meumannin kokeellisen pedagogiikan näkemykset koostavat eri aineksista oppimisen käsitteen ja millä tavoin se abstrahoituu yleiseksi elämänprosessiksi. Edellä on esitetty, että moderneissa ihmistieteissä historiallisuus ilmenee sekä tieteellisessä tiedossa että sen kohteissa (ks. myös Popkewitz 1999, 19–20.) Meumannin ja Thorndiken oppimiskäsityksissä tämä ilmenee seuraavasti. Toisaalla, tutkimuksen kohteiden puolella, on ihmisluonnon evoluutiohistoria ja elämänprosessit, jotka odottavat ruusunen unessa löytäjänsä, toisaalla on puolestaan ihmisen kasvua ja oppimista koskevan tiedon historia, joka on vuosisatojen saatossa edennyt tietämättömydestä ja erheellisestä spekulatiosta kohti tieteellistä tietoa ja sille perustuvia opetuskäytänteitä. Juuri nykyhetkessä nämä kaksi yhdistyvät niin, että oppimista koskeva totuus alkaa viimein paljastua. Tällä tavoin uusi kasvua ja oppimista kartoittava tiede on myös lapsikeskeistä; se sijoittaa kasvun voimat lapseen ja houkuttelee ne esiin vuosituhansien unohduksesta. Kyseessä ei siis ole ulkoa ja ylhäältä pakotettu hallinta, vaan lapsen varaaminen sisäisillä voimilla, jotka kasvatus voi vapauttaa. Samalla vapautetaan myös kasvattajat ja opettajat dogmien ja auktoriteettien ohjauksesta tarjoamalla tietopohja, joka perustuu ainoastaan paljaisiin oppimisen lainalaisuuksiin.

Tähän mennessä on kuitenkin kuvattu vasta oppimisen kokoonpano kielellisellä tasolla. Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten oppiminen koostetaan heterogeenisistä osista tutkimuskäytänteissä. Käytän esimerkkinä Meumannin selostamia muistikokeita.

Oppiminen koneellisena sommitelmana

Meumannin muistikokeessa koehenkilö on asetettu istumaan edessään taulu, jossa vaihtuvat merkityksettömien tavujen sarjat. Koehenkilön tulee painaa mieleensä luettelot, sekä toistaa ne tietyn ajanjakson jälkeen. Tämän ihmisen ja koneen yhdistävän sommitelman tarkoituksena on palvella muistia ja oppimista koskevaa tutkimusta. (Meumann 1908, 131-142; Meumann 1916, 448-459.) Meumann noudattaa tässä pääpiirteittäin Hermann Ebbinghausin muistitutkimusten mallia (Ebbinghaus 1885). Ebbinghaus, joka oli omissa tutkimuksissaan itse sekä koehenkilö että kokeen suorittaja, rakensi itselleen sanalistoja merkityksettömistä tavuista, jotka hän pyrki opettelemaan ulkoa. Tavujen merkityksettömyys oli keskeistä kahdesta syystä. Ensinnäkin oli tärkeää, ettei listassa olevista tavuista voi rakentaa merkityksiä, joita on helppo muistaa ja yhdistää aiempiin tiedollisiin rakenteisiin. Vain tällä tavoin voitaisiin tutkia puhdasta, kaikista satunnaisista ja yksilökohtaisista tekijöistä riippumatonta muistin ja oppimisen työtä. Laadultaan yhtäläisiä tavuja voitiin myös pitää laskettavina perusyksiköinä, jotka puolestaan toimivat tilastollisen tiedon perustana. (Danziger 1990, 142–145.)

Ebbinghausin ja Meumannin tutkimukset ja niihin liittyvät ratkaisut valaisevat erästä psykologian kehitykseen liittyvää epistemologista ongelmaa sekä samalla myös itse oppimista koskevan tiedon abstrahoitumista koskevaa kysymystä. Immanuel Kantin ajattelussa tieteiden kenttä järjestyi hierarkkisesti sen mukaan, missä määrin kukin tieteenala erosi synteettisistä a priori -tieteistä, eli puhtaista luonnontieteistä ja matematiikasta (vrt. Foucault 2002, 267–268). Vasta muotoaan hakevan psykologian alueella tämä näkyi tutkimusmetodien

matematisointipyrkimyksiin. Kant suhtautui kuitenkin erittäin skeptisesti mahdollisuuksiin tuottaa luonnontieteellistä tietoa ihmismielen toiminnasta. Ihminen pystyy kyllä empiirisesti, introspektion keinoin, havainnoimaan sisäisyyttään, mutta tämä metodi ei voisi koskaan olla a priori –luonteista ja matemaattista. Näin ollen psykologia ei voisi tuottaa muuta kuin luettelevaa tietoa, mikä tarkoittaisi että psykologia jäisi eräänlaisen ihmismielen luonnonhistorian tasolle. Toinen mahdollisuus, jota Kant piti sen sijaan realistisena, oli antropologinen tutkimus, joka tarkastelisi ihmistä ulkoisen havainnoinnin keinoin, matkakertomusten, romaanien ja näytelmien kautta. (Leary 1982) Näiden kahden vaihtoehdon välillä käytiinkin pitkään kamppailua psykologisen tutkimuksen luonteesta .

Sekä objektin metafysiikka, tutkimuksen kohteen hahmottaminen organismin toimintaprosesseina, että toisaalta epistemologinen haaste kuvata kohdetta matemaattisesti muodostivat keskeiset ennakkoehdot paitsi psykologian, myös kokeellisen pedagogiikan ja kasvatopsykologian muodostumiselle. Modernin tiedonmuodon kentässä oli näet epäselvää, millä tavoin ihmisen näkyvä ruumiillinen toiminta sekä psykologisten kokeiden tulokset viittaavat suoran havainnoinnin ulottumattomissa olevan ihmismielen toimintaan. Hermann Ebbinghaus ratkaisi ongelman pitämällä tutkimuksen perusyksikkönä ennalta asetettua kriteeriä vastaavaa ”suoritusta” (Leistung), joka voidaan mitata ja havainnoida välittömästi annettuna. Samalla hän katsoi suorituksen kuitenkin ilmaisevan ihmisen ei-havaittavaa sisäistä energiaa, ”suoritusvoimaa”. (Danziger 1990, 137–145; Cray 1990, 89.)

Meumannin edellä kuvattu koejärjestely noudattaa pitkälti samoja periaatteita. Meumannin kuvaamat koneet tuottavat tarkasti rytmitettyjä ja standardoituja ärsykeitä, joihin koehenkilö reagoi, ja nämä reaktiot eli ”muistisuoritukset” (Gedächtnisleistungen) puolestaan tutkija, usein koneiden avustuksella, rekisteröi lukemiksi. (Ks. esim. Meumann 1916, 448–459). Toisin sanoen tämä ihmeellinen apparaatti kääntää ihmisen sisäisyyden näkymättömän muisti- ja oppimisenergian näkyviksi numeroiksi ja taulukoiksi, joiden pohjalta voidaan tuottaa oppimista ja muistia koskevaa tietoa. Modernin tiedonmuodon mallia

noudatellen ihmismieli on lähtökohtaisesti funktionaalinen organismi, joka tarvitsee syvyyksissä sijaitsevalle elämänilmaisulle toiminnallisen kytköksen ulkopuoleensa. (Foucault 2002, 288) Jotta ihmismielestä voitaisiin tuottaa objektiivista tietoa, oli tämä ulkoinen toiminta standardoitava ja tehtävä mitattavaksi. Tällä tavoin, metodologisen problematiikan kautta, tapahtui merkittävä siirtymä, jossa ihminen biologisena elämänä kytkettiin kurinalaistavaan ja mekanisoivaan tiedontuotannon ja hallinnan teknologiaan. Oppimisen tutkimuksessa biosfääri ja mekanosfääri ovat tiukasti toisiinsa kietoutuneita. (Vrt. Crary 1990; Crary 1994). Elämä voi ilmaista itseään ainoastaan standardoidussa ja mitattavassa muodossa.

Yksittäisissä kokeissa tutkitaan usein oppimissuorituksia ajallisena sarjana, esimerkiksi tutkittaessa kuinka monta merkityksetöntä tavua muistetaan esitetystä listasta, kuinka nopeasti tavujen ketju kytetään toistamaan, ja miten oppiminen edistyy harjoituskertojen myötä. (Meumann 1916, 455–457). Kun nämä erilaiset koetulokset kootaan yhteen ja kytketään muihin kasvatuspsykologisiin tutkimustuloksiin, paljastuu mitattu, luokiteltu ja sarjoitettu kokonaiskuva kasvavan psykofyysisestä kehityksestä (Meumann 1916a; 1916b.)

Miten meidän tulisi ymmärtää kokonaisuutena tätä Meumannin kuvaamaa monimutkaista, ihmisen ja koneiston yhdistävää kokoonpanoa, joka kääntää ihmisen sisäisyyden ulkoiseksi lukemiksi ja oppimiskäyriksi? Itse asiassa kyseessä ei ole pelkästään lapsen liittäminen mekaaniseen laboratorioapparaattiin operationalisoinnin nimissä. Koeasetelman eri elementit yhdessä muodostavat, Gilles Deleuzea (1988; Deleuze & Guattari 2007) seuraten yhden suuren koneellisen sommitelman, joka kytkee itseensä paitsi tutkimuskäytänteiden eri osat, myös oppimisen diskursiivisen kokonaisuuden: tutkimuskäytänteet tekevät oppimisen näkyväksi, kielellinen diskurssi saattaa sen ymmärrettäväksi. Se on siis kauttaaltaan heterogeeninen kokonaisuus. Tämä oppimiskone sekä yhdistää että erottaa toisistaan subjektin ja objektin, ihmisen ja mekaanisen laitteen; se liittää yhteen luonnon ja tiedon eritahtiset tarinat ja tutkimusasetelman, joka näyttää ilmaisevan ihmislunnon paljastumista ennakkoluulottomalle katseelle.

Se osoittaa olevansa tieteellistä, kaikista erityisintresseistä vapaata, mutta samanaikaisesti sovellettavaa, sillä yleisen elämän nimissä nämä paljastuvat säännönmukaisuudet ovat havaittavissa ja hallittavissa kaikkialla, missä ihmisen oppiminen on läsnä. Oppimiskone asettaa elämänprosesseihin yleisen viljavuuden kaavan (vrt. Holvas 2004) joka osoittaa, miten oppimisen potentiaalit ovat olleet tähän hetkeen saakka vangittuina ihmisen sisäisyyden hämärässä, ja vasta nyt ne vapautetaan tuottamaan hyötyä kaikilla ihmiselämän alueilla. Kaikki nämä elementit ovat oppimiskoneessa läsnä nivelletyinä – itsenäisinä elementteinä, mutta yhteen liitetyinä. Tästä kokoonpanosta muodostuvat myös oppimista koskevan tiedon mahdollisuusehdot. (Vrt. Deleuze 1988, 32, 44–45; Foucault 2005).

Deterritorialisatio ja reterritoralisatio

Entä millä tavoin edellä esitetty liittyy kysymykseen oppimisen dekontekstualisoitumisesta? Voimme hahmottaa kysymyksiä tukeutumalla Deleuzen ja Guattarin deterritorialisatian ja reterritoralisatian käsitepariin. Edellä kuvatun oppimisen koneellisen sommitelman ei tarvitse jäädä irralliseksi, sillä kone, tai koneen osat, voidaan aina kytkeä muihin koneisiin. Kyseessä ei siis ole selvärajainen tekninen laite, vaan kone, joka toimii hajoamalla ja monistumalla tai levittämällä osiaan muihin koneellisiin sommitelmiin (Deleuze & Guattari 2007). Ernst Meumann suuntasi kokeellista pedagogiikkaa koskevat luentonsa saksalaisille opettajayhdistyksille, sekä uskoi reformististen toimijoiden ottavan tutkimuksen mukaan opetusjärjestelmän hallintaan (Meumann 1916, 2). Hän uskoi, että juuri käyttäytymistä tarkasti mittaamalla ja kontrolloimalla voitaisiin koulukasvatukselle antaa varma perusta. Näin ollen oppimiskone voisi levitä laajempaan koneistoon – koulukoneeseen, joka niin ikään havainnoi, mittaa, koulii, yksilöi ja arvioi ihmisen käyttäytymistä. Meumann kuitenkin kuoli verrattain nuorena, eikä eläessään onnistunut luomaan kiinteitä yhteyksiä saksalaiseen koulumaailmaan (Danziger 1990, 145–146). Sen sijaan

Thorndike kollegoineen onnistui saamaan merkittävän aseman amerikkalaisen kouluhallinnon uudistamisprosessissa. 1900-luvun alussa Frederick Winslow Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon (scientific management) periaatteita alettiin soveltaa myös koulutuksen hallinnassa. Kuten thorndikelainen kasvatuspsykologia, sekini pyrki tuottamaan ”tieteellistä” tietoa sekä tehostamaan ihmisen ulkoista käyttäytymistä standardoimisen ja mittaamisen kautta. (Kliebard 1989; Pinar 1995.) Thorndikelaisen kasvatuspsykologian hahmottamasta oppimisesta tulikin tayloristisen koulutuksen hallinnan yhteydessä abstrakti kohtaamispiinta, joka oli tarpeeksi väljä yhdistääkseen erilaisia toimijoita ja hallinnan strategioita. Koulutusjärjestelmän hallinta toimi kuin laajennettu tutkimuslaboratorio tai tehdas, joka standardoi, mittasi ja tehosti opettajien sekä oppilaiden käyttäytymistä. (Kliebard 1989; Autio 2006; Saari 2008; Vilkkilä 2011.) Jürgen Oelkersin mukaan Thorndiken oppimista ja etenkin motivaatiota koskevat hahmottelut sopivat yhteen paitsi koulutusjärjestelmän hallinnan, myös vallitsevan progressiivisen kasvatuksen hengen kanssa. Olihan se näet omalla tavallaan lapsikeskeistä, sillä se pyrki suuntaamaan pedagogiikkaa aiempaa enemmän lapsen luonnollisten valmiuksien ja motivaation kautta. (Oelkers 1998.)

Tämä laajempi ihmisen toimintaa kurinalaistava kokonaisuus, johon oppimiskone kytkeytyy, on ”diagrammi”, immanentti hallinnan rationaliteetin ja teknologioiden muodostama, aikaa ja tilaa jäsentävä kokonaisuus, ”abstrakti kone” joka ei palaudu mihinkään yksittäiseen käyttötarkoitukseen tai tilaan. (Deleuze 1988, 30–33; Deleuze & Guattari 2008, 562–566; vrt. Foucault 2005, 233, 273–280.) Meumannin kokeet koululaisilla, samoin kuin Thorndiken tai Skinnerin eläinkokeet – labyrintissä kulkevat hiiret ja pulmalaatikoiden kissat – edustavat tässä kokonaisuudessa vallan mikrofysiikkaa, joka ilmenee laajennetussa muodossaan oppimisen hallinnassa niin koulussa kuin työelämässäkin. Ontologiset erottelut, ajalliset ja maantieteelliset etäisyydet eivät tässä ole enää olennaisia, sillä kyse on ainoastaan mittakaavaeroista, joita oppimiskone kykenee kuromaan yhteen.

Siinä missä teollinen yhteiskunta aloitti maailman muuttamisen uudennaisiksi kuljetus- ja kommunikaatiojärjestelmiksi (Mattelart 2003), nykyinen yhteiskunta kiihdyttää tätä prosessia hallitsemalla maailmaa informaation verkkoina, jotka eivät tunnista vanhakantaisia instituutioiden, kansallisuuksien ja kulttuurien rajoja. Uutta hallintaa luonnehtii eräänlainen ”superpragmatismi” (Hultqvist 2004, 173); kysymykset käsitteellisestä tarkkuudesta, objektiivisuudesta Tärkeintä on hallinnan toimivuus vaihtelevissa tilanteissa. Siksi tiedon ja vallan infrastruktuurin on oltava notkea ja dynaaminen.

Tässä voidaan siis myös havaita oppimisen dekontekstualisoituminen, pedagogisen hallinnan sulautuminen osaksi yleistä hallinnan teknologiaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppimisella ei olisi lainkaan kontekstia. Päinvastoin; oppimiskone luo oman kontekstinsa ja toimintaalueensa yhä uudelleen. Se kääntää hallinnan kysymyksenasettelut tieteellisiksi ongelmiksi ja osoittaa kuinka ne voidaan ratkaista hallinnan käytännöissä. Siksi onkin kohdallisempaa puhua oppimisen deterritorialisaatiosta ja sitä seuraavasta reterritorialisaatiosta (Deleuze & Guattari 2008, 559–562). Oppimiskone deterritorialisoi sikäli kun se irrottaa oppimisen käytännöt ja dekodaa merkitykset satunnaisista ajallista ja tilallisista yhteyksistään; paikallisista ja henkilökohtaisista historioista, muistista ja elinympäristöistä. Se toisaalta reterritorialisoi muodostamalla oppimiselle uuden tilallisuuden ja ajallisuuden, jossa se kytkeytyy laajoihin hallinnan koneistoihin, sekä muodostaa totuuden ja hallittavuuden historiallisen narratiivin.

Ehkä onkin hedelmällisempää kysyä, miten oppiminen toimii kuin mitä se merkitsee. (vrt. Deleuze & Guattari 2007.) Tällöin vältetään tarkastelemasta oppimista selkeänä kokonaisuutena, jonka totuus vain odottaa löytämistään. Oppiminen viittaa aina dynaamiseen moninaisuuteen, heterogeeniseen kokoonpanoon, joka niveltää eri elementtejä toisiinsa. Käsitteenä se on moninaisuus, ikuisesti liikkuva ”monisynty” (Deleuze & Guattari 1993, 31), joka muuttaa alati muotoaan, irrottaa ja liittää itseensä yhä uusia osia, joiden kautta se jäsentyy ajallisena ja tilallisena kokonaisuutena.

Tämä näkökulma auttaa ajattelemaan uudelleen sekä oppimista koskevan tiedon historiaa että sen nykyisyyttä. Kasvatustieteelliset oppikirjatekstit esittävät usein oppimista koskevan tiedon lähihistorian jonkinlaisena paradigmamurroksena, jossa behavioristinen tai empiristinen, ihmiseen reduktionistisesti ja mekanisoivasti suhtautuva oppimisteoria korvautuu uusimpaan kongitiotieteeseen perustuvalla, ihmisen yksilöllisyyttä ja autonomista tiedonrakentamista kunnioittavalla konstruktivistisellä oppimisenäkemyksellä.

Kuitenkin oppimisen käsite sisältää itsessään käsitteellisiä komponentteja, jotka eivät ylittävät paradigmamurrokset. Niillä on oma vaelteleva historiansa, joka sisältää paitsi katkoksia, myös jatkuvuuksia ja haaraumia. Lapsi- ja oppijakeskeistä sekä lapsen luonnollista kasvua korostava näkökulma oli vahvasti esillä myös yli sadan vuoden takaisessa oppimisen diskurssissa, eikä muutosta siltä osin ole tähän päivään saakka tapahtunut. Lisäksi oppimisen psykologia ja laajemman yhteiskunnan hallinta näyttävät noudattavan edelleen yhtäläistä metafysiikkaa: jos oppiminen oli aiemmin energioiden mittaamista ja mekanisoimista kuten tehdastyökin, nykyajan oppiminen on informaation käsittelyä, muuntamista ja välittämistä verkostoissa – aivan kuten tämän päivän verkostoyrityksissäkin (vrt. Vilkkilä 2011, 82-86). Niin ikään tuo jo ylityksi uskottu positivistinen oppimisen teoria korosti elimellistä yhteyttä tieteellisen havainnoinnin, sen tuottaman tiedon, sekä koulutuksen hallinnan välillä. Tiettyä historian ironiaa on myös siinä, että sekä Meumannin ja Thorndiken että tämän päivän oppimisdiskurssit korostavat historiallista murrosta, jossa jollakin tapaa epäilyttävä – epätieteellinen, moraalisestikin arveluttava – tieto korvautuu radikaalisti uudella, viimeisimpään tieteelliseen tutkimukseen nojaavalla oppimispsykologialla, joka myös korostaa oppijan potentiaaleja ja yksilöllisiä rajoituksia. (Saari 2011.)

Onko oppimisessa siis sittenkin kyseessä pysähtyneisyys, kieli ja käytäntö jossa mikään ei lopulta muutu? Tarkoitukseni ei ole ollut siirtyä ääripäästä toiseen, korvata radikaaleja murroksia jatkuvuudella, joka pakottaa kaiken oppimisen historian samaan välinerationaalisuuden ylivaltaan. Kenties tämän tekstin alussa kuvatun, täydellisesti

pedagogisoidun nyky-yhteiskunnan historiallinen erityisyys on tästä näkökulmasta katsottuna siinä, että deterritorialisaation ja reterritorialisaation liikkeet ovat entistä nopeampia. Ne ovat onnistuneet taivuttamaan yhä uudenlaisia hallinnan ongelmanasetteluita oppimisen kaavaan. Oppimiskone on kyennyt irtautumaan kurinpidollisista kontrollien muodoista, jotka rajoittuvat pelkästään koulujen seinien sisäpuolelle ja elävän ruumiin pinnalle ja siirtymään osaksi elinikäisten oppijoiden kommunikaatiota ja itsereflektiota. Näin entistä nopeampi ja näkymättömämpi pedagoginen valta ”vapauttaa” yhä uusia alueita kasvatustieteelliselle tarkastelulle ja samalla moninaistaa kontrollien väyliä.

Oppimisen kaikenkattavuus voidaankin ymmärtää osaksi nykypäivän kontrolliyhteiskuntien vallankäytön strategioita, jotka pyrkivät ulos suljetuista tiloista ja kurinpidollisista instituutioista - kouluista, tehtaista, vankiloista – henkisten prosessien haltuunottoon ja hyödyntämiseen missä ja milloin tahansa (Deleuze 2005; ks. myös Vilkkilä tässä teoksessa). Oppimiskone kokoa itsensä ja hajoaa uudelleen entistä nopeammin; jos tayloristisilla periaatteilla johdettu yhteiskunta hallitsi oppimista pakottamalla ihmisen koulujen opetusohjelmien, tarkkaan määrättyjen didaktisten periaatteiden ja summatiivisten kokeiden valumuottiin, nykyinen hallinta toimii ”modulaation” muodossa, yhä uusiutuvien ja herkästi uusiin ympäristöihin muokkautuvien tekniikoiden kautta. Yhteiskunnan nähdään muuttuvan yhä nopeampaan tahtiin, mikä pakottaa niin yksilöt, koulut kuin kokonaiset kansallisvaltiotkin yhä uudelleen sopeutumaan kapitalismin ja globalisaation vaatimuksiin. Yhteiskunnallisesti tärkeälle oppimiselle ei ole enää yhtä ja oikeaa paikkaa – se ei välttämättä tapahdu koulussa eikä työajalla. Se ei ehkä ole lainkaan mitattavissa ja ennakoitavissa, vaan se voi liittyä luovuuteen (”innovatiivisuuteen”), epäsovinnaiseen toimintaan lisäarvoa tuottavana toimintana. Siksi uuden oppimisen hallinnan tunnus on ”elämä oppimisena” (”life as learning”, Niemi 2007); mikä tahansa inhimillinen toiminta voidaan ja tuleekin taivuttaa oppimisen kaavaan.

- Alhanen, K. 2007.** *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Arendt, H. 2002.** *Vita activa: ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Autio, T. 2002.** *Teaching Under Siege : Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split*. Tampere: Tampere University Press.
- Bernstein, B. 2001.** From Pedagogies to Knowledges. Teoksessa Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (toim.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, 363–368.
- Crary, J. 1990.** *Techniques of the Observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge (Mass.): MIT Press,.
- Crary, J. 1994.** Unbinding vision. *October* 68. 21–44.
- Danziger, K. 1990.** *Constructing the Subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. 1990.** *Naming the Mind : How psychology found its language*. London: Sage.
- Deleuze, G. 1988.** *Foucault*. London: Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1993.** *Mitä filosofia on?* Helsinki: Gaudeamus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 2007.** *Anti-Oidipus : Kapitalismi ja skitsofrenia*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 2008.** *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Suom. Brian Massumi. London and New York: Continuum.
- Ebbinghaus, H. 1885.** *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Foucault, M. 1997.** *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: New Press.
- Foucault, M. 1998a.** Nietzsche, genealogia, historia. Teoksessa *Foucault/ Nietzsche*. Helsinki: Tutkijaliitto, 63–107.
- Foucault, M. 1998b.** *Seksuaalisuuden historia : Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 2002.** *The Order of Things : An archaeology of the human sciences*. London: Routledge New York.
- Foucault, M. 2003.** Society must be defended : lectures at the collège de France 1975–76. New York: Saint Martin's Press.
- Foucault, M. 2005.** *Tarokkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Fuchs, E. 2004.** Nature and Bildung: Pedagogical Naturalism in Nineteenth-Century Germany. Teoksessa L. Daston & F. Vidal (toim.) *The Moral Authority of Nature*. Chicago and London: University of Chicago Press, 155–181.
- Hultqvist, K. 2004.** The Traveling State, the Nation, and the Subject of Education. Teoksessa B.M. Baker & K.E. Heyning (toim.) *Dangerous*

- Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang. 153–187.
- Joncich, G. M. 1968.** *The Sane Positivist : A biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Kant, I. 1784/1995.** *Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?* Teoksessa Koivisto, J.,
- Mäki, M. and Uusitupa, T. (toim.)** *Mitä on valistus?* (Suom. T. Kaakkuriniemi). Tampere: Vastapaino, 86–95.
- Kiilakoski, T & Hautakangas, S. 2007.** *Huomenna hän oppii*. Niin & näin. 14 (1, s. 75–81. –),
- Kliebard, H. M. 1989.** *The Struggle for the American curriculum 1893–1958*. New York: Routledge.
- Koselleck, R. 1985.** *Futures Past: On the semantics of historical time*. Cambridge (Mass.): MIT Press,.
- Kusch, M. 1999.** *Psychological Knowledge : A social history and philosophy*. London: Routledge.
- Leary, D. (1982.** Immanuel Kant and the Development of Modern Psychology. Teoksessa Woodward, W. R., Ash, M. (toim.) *The Problematic Science: Psychology in Nineteenth Century Thought*. New York: Praeger, 17–42.
- Mattelart, A. 2003.** *Informaatioyhteiskunnan historia*. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Meumann, E. 1908.** *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses* . Leipzig.
- Meumann, E. 1916.** *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik : und ihre psychologischen Grundlagen*. 1. 2. umgearb., verm. Aufl.. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. 1913.** *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik : und ihre psychologischen Grundlagen*. 2. 2. umgearb., verm. Aufl.. Leipzig: Engelmann.
- Niemi, H. 2007.** *Life as Learning – A Finnish National Research Programme*. Teoksessa *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation. 117–124. Www-lähde: <http://lysander.sourceoecd.org/vl=2441032/cl=15/nw=1/rpsv/ij/oecd-hemes/99980029/v2007n6/s1/p11> Luettu: 13.6.2013.
- Oelkers, J. 1998.** *Empirical Research in Progressive Education*. *International Journal of Educational Research* 27 (8), 715–722.
- Olsen, M. 2008.** *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control*. Teoksessa Fejes, A., Nicoll, K. (toim.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London and New York: Routledge, 34–47.
- Pinar, W. F. 1995.** *Understanding Curriculum : An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Lang.
- Popkewitz, T. 1999.** *A Social Epistemology of Educational Research*. Teoksessa Popkewitz, T., Fendler, L. (toim.) *Critical Theories of Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge, 17–42.

- Rose, N. 1996.** *Inventing Our Selves: Psychology, power, and personhood.* New York: Cambridge University Press.
- Saari, A. 2011.** *Kasvatustieteen tiedontahto – kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. 2008.** Kasvatuspsykologian Arkhimedeeseen piste. Soveltava tutkimus ja hallinta. *Kasvatus ja Aika* 2 (1), 41–55.
- Siljander, P. 2000.** Kasvatus kadoksissa. Teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Yliopistopaino, 15–24.
- Simola, H. 1998.** Constructing a School-Free Pedagogy : decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies.* – 30 (3, s. 339–356. –),
- Thorndike, E. L. 1910.** The Contribution of Psychology to Education. *Journal of Educational Psychology* 1 (1), 5–12.
- Thorndike, E. L. 1914.** *Education psychology: Briefer course.* London: Routledge.
- Thorndike, E. L. 1931.** *Human Learning.* New York: Century.
- Thorndike, E. L. 1909/1962.** Darwin's Contribution to Psychology. Teoksessa Joncich, C. H. (toim.) *Psychology and the science of education: selected writings of Edward Lee Thorndike.* New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications, 37.
- Tuomisto, J. 2002.** Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo.* Tampere: Tampere University Press, 15–34.
- Watson, J. B. 1967.** *Behavior : an introduction to comparative psychology .* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vilkkilä, J. 2011.** *Curriculum, Capitalism, and Cognitive Science: A history of the present.* Tallinna: Tallinna Ülikool.

KILPAILUN AIKAKAUDEN HEROOISISTA KASVATUSIHANTEISTA JA SUBJEKTIVITEETISTA

Jani Pulkki

Johdanto

Nykyinen puhe kilpailuyhteiskunnasta ja kilpailuvaltiosta tuo esiin kilpailun lisääntyneen ja muuttuneen merkityksen ihmisen elämismää-
ilmassa. Paljon keskustelua onkin herättänyt se 1900-luvun loppupuol-
lella alkanut ideologinen muutos, joka on koettu uusliberalismin esiin-
marssina. Uusliberalismissa hyvinvointivaltiota syytetään holhouksesta
ja yksilön vapauden sekä omistusoikeuden loukkaamisesta (Kymlica
2002, 102–103) ja yksilön toivotaan ottavan entistä enemmän vas-
tuuta itsestään. Uusliberalismin puitteissa vastuu toteutuu kilpailussa
ja markkinoilla. Myös koulutus ja kasvatusta osana muuta yhteiskuntaa
ovat saaneet osansa tällaisesta kehityksestä (Hilpelä 2003; Värrö 2002).

Tässä kirjoituksessa kuvataan kilpailuajattelun kehitystä osana
nykymuotoisten kansallisvaltioiden muotoutumisen prosessia. Ny-
kyistä aikaamme kutsutaan *kilpailun aikakaudeksi* viitaten väkival-
taisen resurssien tavoittelun suhteelliseen rauhanomaistumiseen ja
sivilisoitumiseen. Kilpailun aikakausi merkitsee, että ennen vapaasti
(ja usein väkivaltaisesti) kilpaillut resurssit tulevat valtiollisen sään-
telyn kohteeksi.

Tarkastelen kilpailun aikakauden muotoutumista hyve-eettisen kasvatusfilosofian keinoin. Analyoin erityisesti *kilpailullisen habituksen* historiallista muotoutumista. Habitus on ”sisäistynyt ja ruumiillistunut toimintataipumus”, joka on sekä rakenteellinen että subjektiivinen (Sulkunen 2006, 139–141). Habitus sitoo sosiaaliset rakenteet ja yksilön toisiinsa osoittaen sosiaalisten rakenteiden sisäistymisen toimintataipumukseksi, eräänlaiseksi ”pelisilmäksi” tai havaitsemis- ja jaotteluperiaatteiksi (Bourdieu 1998, 36, 149).

Kilpailullisen habituksen lisäksi ja rinnalla tarkastelen myös minätekniikan ja moraalisubjektuuden historiaa kilpailun viitekehyksessä *Minätekniikka* tarkoittaa sellaista kulttuurisesti ehdollistunutta käytäntöä, jonka avulla yksilö rakentaa minuuttaan saavuttaakseen erilaisia tavoitteita, kuten onnellisuutta ja menestystä (Foucault 1988). *Moraalisubjektuus* tarkoittaa, että moraaliin ja moraaliseen toimijuuteen sisältyy käyttäytymissääntöjen lisäksi tietynlainen suhde itseen, kun ihminen soveltaa ja sisäistää moraaliperiaatteita (Foucault 1999, 134–135). Moraalisubjektuus kehittyy aina tiettyjen jaettujen ajattelutapojen, uskomuksien ja suhtautumistapojen kontekstissa.

Aggressio ja kilpailu nähdään tässä sekä sisäsyntyisenä että oppittuna. Ihmisellä on synnynnäinen mahdollisuus väkivaltaiseen resurssien jakamiseen sekä solidaariseen resurssien jakamiseen ja yhteistyöhön. Sosiaalinen ympäristö, yhteiskunta ja kulttuuri määrittelevät sen, mitä halutaan oppia ja arvostaa kasvatusihanteina. (Ks. Gat 2006, 36–41.) Kohtalo tai luonto eivät vie ihmistä lisääntyvään kulutukseen ja niukkuuteen sekä näistä johtuviin resurssikonflikteihin ja luonnontuhoihin. Sen sijana erilaisia tapoja jakaa ja käyttää resursseja sekä ymmärtää niiden niukkuus voidaan oppia. Oppimista edesauttaa sen ymmärtäminen, kuinka kilpailu on rakentunut minuuksiin itsestäänselvyydeksi. Tätä kautta kilpailua voidaan kyseenalaistaa.

Tässä kirjoituksessa halutaan ymmärtää sitä, miten ihmisen minuus ja moraalit ovat muotoutuneet suhteessa kilpailunhaluun sekä voitonhimoon. Kilpailun tarkastelu on ideaalituypista, eli yksittäiset ilmenemismuodot sivuuttavaa. Tarkoitukseni on käsitellä kilpailua yleisellä tasolla, kilpailun kehittymisen prosesseina, joita ei ole mah-

dollista useinkaan ajoittaa tarkasti. Kilpailunhaluisen minuuden ja moraalien muotoutumisen kuvauksen kautta opimme ymmärtämään myös nykyaikaisen kilpailuhengen muotoutumista.

Kilpailunhalun muotoutumista tarkastellaan herooinen eetos historian. Herooinen eetos kuvaa myös nykyajassa tunnistettavia kasvatusihanteita. Heroisuus viittaa sankarillisiin ihanteisiin, ihanteissaan muita ylemmäksi pyrkivään, rohkeaan, kunnianarvoiseen ja dynaamiseen yksilöön, myös ihailtuun ”johtajatyyppeihin”. Tarkastelu etenee kilpailun aikakaudesta kohti subjektiviteetin ja itsekasvatuksen teemoja. Liikkeelle lähdetään modernin valtion syntyperiaatteista suhteessa kilpailuun.

Valtion synty väkivaltaisia kilpailukeinoja rajoittamalla

Norbert Elias (1897–1990) mukaan modernit (erityisesti länsimaiset) yhteiskunnat ovat väkivallan ja verotuksen monopoleja. Kehitystä tällaiseksi yhteiskunnaksi voidaan jäljittää ennen modernien valtioiden järjestelmää vallinneeseen ”luonnontilaan”. Tässä tilassa sosiaalisten yksiköiden vapaata kilpailua erilaisista resursseista ei rajoittanut mikään keskusvalta. Kilpailu ja/tai taistelu vallasta ja muista resursseista oli suhteellisten vapaata. Tässä vapaassa kilpailussa osa toimijoista pärjäsi toisia paremmin ja resurssien hallinta valikoitui vähitellen entistä harvempien toimijoiden käsiin. Muodostui yhä suurempia sosiaalisia yksiköitä, kun suuri osa kilpailijoista eliminoitui pois kilpailuista. Tässä prosessissa valta verotukseen ja väkivaltaan monopolisoitui hiljalleen yhdelle auktoriteetille tietyllä alueella. (Elias 1982, 104–107; van Krieken 2005, 96–97.)

Mitä suuremmiksi resursseja kontrolloivat sosiaaliset yksiköt muodostuvat erilaisten maasta ja vallasta käytyjen sotien, valloitus- ja ryöstöjen kautta, sitä monimutkaisemmaksi alueiden hallinta käy. Hallintaan ja veronkantoon tarvitaan yhä suurempi joukko erilaisia virkamiehiä ja entistä monimuotoisempia työnkuvia, ja hallitsija tulee myös riippuvaisemmaksi valtansa toimeenpanijoista ja yhteiskunnasta.

Sosiaalisten funktioiden yhä pidemmälle menevä eriytyminen mahdollistaa samalla väkivallan ja verotuksen monopolin pysyväluontoiseman hallinnon. Modernin valtion luonne saavutetaan karkeissa yleispiirteissään väkivallan ja verotuksen monopolin vakiintuessa keskusvallalle (1000-luvulla Frankkivaltakunnassa). Keskusvallan väkivallan monopoli mahdollistaa verojenkannon joka puolestaan tekee mahdolliseksi armeijan ylläpidon. (Elias 1982, 104–105, 108–111.)

Kilpailuksi ymmärretään tässä sosiaalinen toiminta, jossa vähintään kaksi toimijaa tavoittelee niukkaa resurssia sääntöjen puitteissa. *Vapaa kilpailu* puolestaan tarkoittaa taistelua niistä resursseista, jotka eivät ole kenenkään hallinnassa tai sääntelyssä. Absolutistinen valtio saattoi ottaa kilpailujen säätelijän roolin, kun tietyt ruhtinaat olivat taistelleen itselleen riittävästi valtaa ja vapaa kilpailu saatettiin poistaa valtion sisällä. Vallan kasvattaminen suhteellisen vakiintuneeksi väkivallan monopoliksi teki mahdolliseksi kieltää enin väkivalta resurssien tavoittelusta. (Elias 1982, 3, 112–113; Elias 1998, 51, 54, 146, 150; van Krieken 2005, 93–99.)

Vallan siis ensin kasaannuttua ja keskityttyä harvojen käsiin, siitä saattoi tulla entistä monimuotoisemmin ihmisten arkielämään ja subjektiviteettiin vaikuttavaa. Kilpailu ruhtinaiden välillä laajentui kattamaan yhä suuremman osan ihmisistä ja tämä edellytti kilpailun tarkempaa säätelyä, kontrollia ja rauhanomaistumista. Väkivaltaisia kilpailuja (esim. kaksintaistelut) kiellettiin ja kilpailujen väkivaltaisia piirteitä sivilisoitiin, eli saatettiin entistä tarkempaan normatiiviseen kontrolliin. Aggressiivisten yllykkeiden oli löydettävä kilpailussa sallittuja ilmaisutapoja, joita ei pidetty väkivaltaisina. Kun kilpailuista alettiin yhä enemmän karsia fyysistä väkivaltaa ja sen uhkaa, saattoi myös kilpailu ja taloudellinen toiminta nykymielessä syntyä. (Elias 1982, 108–111; Elias 1998, 114–115, 150.)

Siirryttäessä vapaasta kilpailusta (säädelyyn) kilpailuun sanan nykymielessä ihminen oppi myös hillitsemään elämellisen väkivaltaisia yllykkeitään ja viettejään omaksumalla ”sivistyneitä” tapoja. Erilaisten tapojen ja sääntöjen muotoutumisen keskeinen historiallinen konteksti olivat hovit, joista rahvaskin sai elämisen malleja. Vähittäinen siirtymä

säädelyyn kilpailuun muutti ihmisen tapoja, tunteita, persoonallisuutta, mentaliteettia ja koko sitä tapaa, jolla ihminen ohjaa itseänsä. Sosiaaliset tavat ja rajoitukset muuntuivat yksilön sisäisiksi rajoitteiksi. Se taistelu, jota ennen käytiin varsin vapaasti ihmisten välillä, muuttui paljolti ihmisen sisäiseksi taisteluksi. Ylipäänsä ihmisen vaistonvarainen toiminta ja affektiivinen elämä tulivat enemmän kontrollin piiriin ja yhteiskunnallinen kontrolli sisäistyi ihmisen subjektiviteettiin. (Elias 1998, 49–63, 117–121, 148; van Krieken 2005, 81–103; Räsänen 2004, 1.)

Väkivaltaiset intohimot ja rauhanomaiset intressit

Edellä kuvattuun väkivaltaisten resurssien tavoittelukeinojen rauhanomaistumiseen ja säätelyyn nykymuotoisiksi kilpailuiksi liittyy Albert Hirschmanin (1981) mukaillen intohimojen (passiot) ja intressien eronteko. Tämä tärkeä kategoriaero kapitalistisen yhteiskunnan synnyn ymmärtämisessä voi selittää sitä, miksi kilpailuun liittyvistä moraalisesti arvosteltavista intohimoista yleensä vaietaan. Toisaalta intohimojen ja intressien eronteko selittää miksi kilpailusta puhutaan vallan-, voiton-, ja kunnianhimon sijaan lähinnä rationaalisten intressien toteuttamisena.

Kristillisen historian eettiset ohjenuorat erosivat nykyisestä kilpailun aikakaudesta radikaalisti. Ne voi tiivistää kirkkoisä Augustinuksen (354–430) tavoin kolmeen kohtaan, joissa kielletään (1) rahan ja omaisuuden himo, (2) vallanhimo sekä (3) seksuaalinen himo. Tällaisessa kilpailun aikakautta ja nykyaikaista valtiota edeltävässä moraalihorisontissa pyrkimys toisten ylittämiseen ja voittamiseen näyttäytyi selkeästi paheellisena. Myöhäiskeskiajalla ja uudella ajalla tapahtui radikaali moraalihorisontin murros ja mainitut kolme peruspahetta kyseenalaistettiin. Moraalis-sosiaalinen tila kilpailulle avautui. (Hirschman 1981, 9–10.)

Renessanssiaikana kunnian ja maineen ihanteisiin liittyi kreikkalais-roomalaisten tekstien uudelleenarvostus, josta erityisesti aristokra-

tian moraalihorisonttiin tuli vaikutteita. Vallanhimo sai Augustinukselta tuomionsa, mutta häneltä jäi ovi auki herooiselle kunnian(himon) hyveelle siinä mielessä, kun kunnianhimo tukahduttaa ihmisten taloudellista itsekkyyttä ja suuntaa ihmistä kohti suurempaa hyvää (vrt. ristiretket). (Hirschman 1981, 10–11.) Herooinen käsitys ihmisestä ei kuitenkaan sopinut erityisen hyvin ajatuksiin modernista valtiosta demokraattisena massayhteiskuntana.

Sankaritarinoista, uskonnollisista moraalivaatimuksista tai moralisoivasta filosofiasta ei ollut Thomas Hobbesille (1588–1679) yhteiskuntasuunnittelun perustaksi, vaan piti lähteä liikkeelle ihmisestä sellaisena kuin hän on. Sankarillisen ihmiskuvan rinnalle sekä sitä korvaamaan tuli Hobbesin ja Machiavellin (1460–1527) ”realistinen” ajatus ihmisestä. Modernissa ja esimodernissa yhteiskuntasuunnittelussa ihmisen piti hillitä haitallisia intohimoja, jota varten kehitettiin kolme strategiaa. Ensinnäkin uskottiin pakkoon ja tukahduttamiseen ihmisen himojen hillitsemisessä, mutta tämä sopi huonosti liberalistiseen ajatteluun. Toiseksi monet uskoivat siihen, että passiot saatettiin valjastaa yleisen hyvinvoinnin edistämiseen. (Hirschman 1981, 11–20.)

Kolmas, esikapitalistisessa ajattelussa keskeinen strategia ihmisten intohimojen hillitsemisessä lähti siitä, ettei tuhoisia intohimoja voi tukahduttaa hyvillä intohimoilla tai valjastaa yleisen hyvinvoinnin puolesta. Sen sijaan 1700-luvulla tuli yleiseksi ajatustavaksi junailta sosiaalista edistystä asettamalla yhdenlaiset intohimot tasoittamaan ja hillitsemään toisia. Intressistä tulikin esikapitalistisessa ajattelussa sateenvarjokäsite niille intohimoille, joiden oli tarkoitus tasoittaa ja rauhoittaa tuhoisia intohimoja. Esimerkiksi Hobbesilla yhteiskunnan perustamisen ajatus lähtee siitä, että ihmisen intressi rauhaan ja elämään ovat hänen valtaan, rikkauksiin ja maineeseen kohdistuvia intohimoja perustavampia. Suvereeni valta (kuningas) asetetaan juuri kaikkien yläpuolelle villeistä intohimoista johtuvia riitoja ratkomaan ja luomaan puitteet rauhanomaisten intressien mukaiselle toiminnalle. (Hirschman 1981, 20–31; Hobbes 1985, luku 14.)

Olennaista tässä on huomata, että kyse oli nimenomaan yhdenlaisten epäsiivilisoivien intohimojen asettamisesta toisten epäsiivilisoi-

vien passioiden neutraloijiksi. Sivilisoivat passiot, kuten sääli, myötätunto, rakkaus sekä huoli toisesta näyttivät uuden ajan kynnyksellä epärealistilta epäsiivilisoivien passioiden hillitsijöiltä. (Alford 1993, 260–261.) Taustalla oli Hobbesin pessimistinen ihmiskuva, jonka mukaan ihmiselle on ominaista jatkuva ja väsymätön valtataistelu sekä kilpailu rikkauksista, kunniaa ja määräysvallasta (Hobbes 1985, 161). Tällaisen pessimismin taustalta löytyy 1600–1700-lukujen Euroopan lähes jatkuva sotatila, joka teki elintärkeäksi löytää keinoja aateliston ja ruhtinaiden väkivaltaisen kunnian- ja vallanhimon hillitsemiseen. Intressistä tuli keino tämän saavuttamiseksi. Sen varaan voitiin perustaa uudenlaista yhteiskuntasuunnittelua. (Hirschman 1981, 79.)

Kilpailun nykymerkityksen ymmärtämiseksi on huomattava, että intressi oli 1500-luvun lopussa vielä yleinen moraalinen kategoria, joka viittasi rationaaliseen ja laskelmoivaan tapaan tavoitella omia päämääriä. Platonista asti ihmismotivaatiota oli tarkasteltu alempien intohimojen ja korkeamman järjen vastakkainasettelun kautta. Tässä keskusteluavaruudessa saattoi helposti arvostella vaikkapa voitonhimoa (kreik. *pleonexia*). Uudella ajalla intressistä tuli kolmas, vapauttava ihmistoiminnan selitysmalli järjen ja intohimon vastakohtien väliin. (Hirschman 1981, 32, 42–44; Pulkki 2010.) Intressipuhe teki vaikeaksi artikuloida kilpailuun sisältyviä hyve-eettisiä ongelmia, sillä kilpailu nähdään nykyisin lähtökohtaisesti rationaalisen vapaan subjektin oikeutena ja vapautena.

Epävakaisten ja ennustamattomien passioiden sijaan vakaat ja ennustettavat intressit nähtiin kaupankäynnissä ja teollisuudessa tapoja kultivoivina, pehmentävinä ja sivistävinä asioina (Hirschman 1981, 56–93; Taylor 1989, 214–215, 28). Tällainen ajatus liitetään yhä kilpailuun huolimatta siitä, puhutaanko kilpailusta siinä suorassa mielessä, jossa toisia yritetään voittaa, vai siinä epäsuorassa mielessä, jossa vain tavoitellaan samoja niukkoja resursseja yrittämättä erityisesti voittaa muita. Se, miksi kilpailussa ei nykyään nähdä normaalisti ongelmia, juontaa juurensa muun muassa ajatukseen kaupallisen ja järjestäytyneen kilpailun sivistävyydestä, mitä se suhteessa Norbert Eliasian kuvaamaan vapaaseen kilpailuun olikin.

Jos intressit asetettiin passioiden vastakohtaksi 1600–1700-luvuilla, niin Adam Smithin (1723–1790) osalta tämä vastakkainasettelun aika oli jo ohi. Smith ei jäänyt irralleen tuon vastakohta-asetelman ajattelua muovaavasta merkityksestä, mutta hän ei itse vedonnut tarpeeseen sivistää väkivaltaisia passioita, vaan lähti yksinkertaisesti liikkeelle intressien edistämisen taloudellisista hyödyistä. Bernard de Mandeville (1670–1733) puhui shokeeraavasti yksityisten ”paheiden” julkisesta hyödyllisyydestä, mutta Smith korvasi sanat pahe ja intohimo sellaisilla sanoilla kuin etu ja intressi, joista tuli talusteorian ja liberalistisen yhteiskuntafilosofian keskeisiä käsitteitä. (Hirschman 1981, 16–20, 69.)

Kilpailun aikakausi sai alkunsa monarkian ja aateliston valta-asemaan perustuvan sosiaalisen järjestelmän kehittyessä moderniksi elämänmuodoksi erityisesti liberaalin filosofian sekä modernin tieteen ja teknologian vaikutuksesta. Moderni aika uskoo jättäneensä monet feodaalisen ancien régimeen irrationaalisuudet taakseen, mutta kilpailun aikakauden heroiset piirteet puhuvat toista kieltä. Heroisen menestyksen glorifioinnin hengessä myös monet kilpailun kehityshistoriaan liittyvät aggressiiviset piirteet ja moraaliset ongelmat ovat jääneet tiedostamatta. Näiden tiedostamisen sijaan kilpailuajattelu on voinut ratsastaa modernin valtion taustalla olevalla sotaisten intohimojen tasoittamisen ja uudelleen suuntaamisen ajatuksilla, jotka loivat intressin ajatukselle sen moraalisen aseman ja merkityksen.

Näkemättä kilpailun raadollista historiaa on vaikea orientoitua kasvatuksellisesti sopivalla tavalla tulevaisuuteen ja nähdä sen vaikutusta moraalisubjektiviteettimme muodostumiseen. Seuraavassa luvussa tuodaan esiin, kuinka kilpailusta on tullut ”luonnollista” ja arvostettavaa sekä kasvatuksellisesti neutraalia. Kukaan tunnetuimmista filosofeista ei näytä olevan erityisesti toivonut kilpailuyhteiskuntaa siinä mielessä, kun siihen sisältyy hyveeksi ajateltua kilpailunhalua tai voitonhimoa. Sen sijaan yleinen pyrkimys on ollut kohti vapautta ja tasa-arvoa, joiden yhteiskunnallisesta operationalisoinnista on sitten seurannut kilpailua. Toisin sanoen sivilisaatiomme kasvatuksellinen

ja moraalinen suhde kilpailun on hämmentynyt ja selkiytymätön, ja nähdäkseni se vaatii selkiyttämistä, mitä tässä onkin tarkoitus.

Tasa-arvo ja vapaus kilpailuna

Ehkä vahvimmat ideologiset muutosvoimat pyrittäessä irti keski- ja uuden ajan toistuvista sodista kohti moderneja valtiomuotoja sisältyivät ajatuksiin tasa-arvosta ja vapaudesta. Tasa-arvon ihanne ja ihmisten samanlainen kohtelu lain edessä syntyperästä huolimatta nousi vähittäin yhteiseen tietoisuuteen valistusajattelijoiden, kuten John Locken (1632–1704) ja Jean Jacques Rousseau (1712–1778) ansiosta. Kilpailun käsite, competition, ilmaantui englannin kieleen vasta 1600-luvulla (OED 2009) ja oli yhteydessä tasa-arvon ja vapauden ideaalien esiin nousemiseen. Liberalisti Locke oli ensimmäinen Englannissa, joka esitti ihmisten olevan syntyessään vapaita ja tasa-arvoisia (Locke 1995/1689, §4, §104), mikä on myös kilpailun lähtökohta säädynmukaisen yhteiskunta-asemien jakautumisen sijaan.

Locken mukaan ”meidät kaikki on varustettu samoilla kyvyillä” luonnontilassa, joka on sellainen tasavertaisuuden ja yhtäläisyyden tila, jossa kenelläkään ihmisellä ei ole valtaa ja oikeutta enempää kuin jollain toisella (mt., §4, §6). Näin rahvaalla oli tämän vallankumouksellisen ajattelutavan mukaan oikeus haastaa aatelisto kilpailuihin erilaisista resurssista, koska nämä olivat ”riittävän samanveroisia”. Tasa-arvon ihanteen vallitsevaksi tulkinnaksi muodostui se, että kaikilla tulee olla vapaus toimia haluamallaan tavalla, kunhan he eivät estä muiden vapautta.

Vapaus ja tasa-arvo nousivat uudella ajalla hiljalleen yleiseen tietoisuuteen kyseenalaistamaan syntyperäisen eriarvoisuuden oikeutuksen. Kilpailullisesta ja sääntöjen mukaisesta resurssien jakamisesta tuli keskeinen egalitarismin ja liberalismien sivutuote. Harvat ajattelijat halusivat kilpailua siinä mielessä, kun siihen liittyvä pyrkimys voittaa muita ja nousta heroisesti näiden yläpuolelle – nähtiinhän edellä,

että demokraattisten valtioiden kehityksessä aatelis-herooiset hyveet kyseenalaistettiin. Kyse oli enemmänkin yhtäläisestä vapaudesta ottaa haltuun erilaisia resursseja, kuten yhteiskunnallisia asemia, koulutusta ja omaisuutta ansion eikä syntyperän mukaan.

Kilpailullisen habituksen kannalta on huomattava, että demokratioituvien valtioiden vähän koulutettu ja sorrettu rahvas ei automaattisesti noussut aateliston jälkeläisten tasolle tiedoiltaan ja taidoiltaan, vaikka lait olisivatkin sen mahdollistaneet. Yksilöiden kyvykkyyseroja ei voida erottaa perityn (kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen) pääoman mukaisista eroista. Koulujärjestelmällä onkin taipumus säilyttää olemassa olevia sosiaalisia eroja (Bourdieu 1998, 32). Aateliston jälkeläiset perivät vanhemmiltaan runsaasti erilaista pääomaa esimerkiksi omaisuuden, tuotantovälineiden, koulutuksen ja arvovallan muodossa. Sosiaalisen nousun toiveet edellyttivät rahvaalta uskoa menestykseensä, mikä johti monet herooisen ”jokainen on oman onnensa seppä” -ajattelutavan omaksumiseen.

1900-luvun alussa kilpailun vapaus ulottui yhä laajemmalle. Tällä oli suuri merkitys ihmisen minuuden rakentumiselle. Tällöin myös itsenäisestä identiteetin rakentamisesta tuli yksilölle tehtävä (esim. Bauman 2002, 42). Tiukan säätyjaon rikkouduttua periytyvät yhteiskunnalliset asemat korvautuivat luokilla, joissa asema on hankittavissa. Kilpailun aikakauden kannalta on olennaista, että kun yksilöllistyvän ihmisen identiteetistä tuli tehtävä, saattoi tässä tehtävässä myös epäonnistua. (Bauman 2002, 42–43.) Vapaus tavoitella resursseja kilpaillen ei tehnyt ihmisestä myöskään tasa-arvoista ja tasapainoista inhimillisen kokemuksen tasolla. Ristiriitaiset ihanteet, yhtäältä ajatus taloudellisesta itsekkyydestä kansalle taloudellista hyvinvointia tuovana asiana, sekä toisaalta pitkä epäitsekkyyttä hyveenä pitävä perinne päinvastoin ehkäisevät persoonan integraatiota ja tuottavat hämmennystä (Fromm 1986, 127).

Saalistavan kulttuurivaiheen henkinen perintö

Sosiaalisilla eläimillä tavattu ja ihmistä usein sotimaan ajanut *balu asettua muiden yläpuolelle* (ks. Helkama 2009, 88) jäi elämään myös demokraattisessa kontekstissa. Vapaudesta ja tasa-arvosta ei automaattisesti ja välttämättä seuraa kilpailua, ja kasvattamalla vähemmän kilpailullisia ihmisiä kilpailun ei tarvitse olla yhtä vallitsevaa kuin nykyisin. Thorstein Veblenin (1857–1929) näkemykset saalistavasta kulttuurivaiheesta, jolle on ominaista sosiaalisen statuksen tavoittelu ja merkityksellistäminen (Veblen 2002, 46), selittää kilpailullisen habituksen muodostumisen historiaa ja kytkee sen heroiseen eetokseen ja kasvatusihanteisiin. Saalistava kulttuurivaihe kuvaakin pitkää ajanjaksoa arkaaisesta metsästäjästä ja soturista aina feodaalisiin lääninherroihin ja absoluuttisiin monarkkeihin asti. Tällöin raja saalistavan kulttuurivaiheen sekä kapitalismin välillä jää avoimeksi (Adorno 1997, 74). Myös nykyaikainen kilpailuyhteiskunta ja siihen liittyvä kilpailullinen habitus sekä herooinen eetos voidaan lukea saalistavan kulttuurivaiheen erääksi piirteeksi.

Saalistavassa kulttuurivaiheessa vain joutilas, eli ei-tuottavaa työtä tekevä, esimerkiksi sotilaista, papistosta, urheilijoista ja poliittisista johtajista koostuva luokka, saattaa päästä osalliseksi yhteiskunnallisesta kunniansta. Väkipakolla tai valloittamalla saadut hyödykkeet todistavat menestyksestä alkukantaisissa kilpailuissa (primal contest), jotka saavat yhä enemmän urotöiden piirteitä. Metsästyksen ja hyökkäyksen saaliit ovat arvokkaita ylimmän voiman symboleita, *voitonmerkkejä*. Hyökkäys on hyväksytty toimintamuoto ja saalis todiste hyökkäyksen merkityksellisyydestä. Hyödykkeiden hankkimisesta muutoin kuin valloittamalla (saalistamalla) tuli saalistavassa kulttuurivaiheessa sopimatonta miehuullisuutensa kukoistuksessa oleville henkilöille. Saalistavaa kulttuurivaihetta kuvaakin Veblenin termin ”kateutta herättävä ero” joutilaluokan sekä tuottavaa työtä tekevän luokan välillä. Tuottavaa työtä tekevät aletaan nähdä valloituksiin ja mainetekoihin kykenemättöminä, heikkoina ja alistuvina. Kateutta herättävät erot joutilaan ja tuottavan luokan välillä luovat perustan kerskakulutukselle

(conspicuous consumption), jossa joutilaan luokan voitonsymbolit saavat sosiaalisen merkityksensä. Saalistavassa kulttuurivaiheessa taistelu alkaakin hallita elämäkatsomusta henkisenä asenteena. Siitä tulee *itsetehostuksen* arvostettu muoto. (Veblen 2002, 17, 24–25, 33, 37; ks. Carter 1985, 133–135.)

Saalistusvaiheessa ja myös ennen tätä pääsy joutilaaseen ja etuoikeutettuun yläluokkaan edellytti urhoollisuutta, taistelua, nurkkakuntaisuutta, häikäilemättömyyttä ja määrätietoisuutta, joiden avulla ihminen saattoi menestyä kilpailussa. Myöhemmissä saalistusvaiheissa elämänihanteet ja yhteiskunnalliset vaatimukset hiljalleen muuttuvat, erityisesti näennäisen rauhanomaisessa kulttuurivaiheessa, jota nähdäkseni yhä elämme. Aristokraattiset ihanteet voimasta, mahtipontisesta hyökkäyksestä sekä johdonmukaisesta statustietoisuudesta säilyivät ”joutilaan” eliitin ihanteina, mutta saivat rinnalleen rauhanomaisempia ja varallisuuskeskeisempiä hyveitä, kuten varovaisuutta, säästäväisyyttä ja juonikkuutta. Oveluus ja juonittelu korvasivat väkivallan ja hyökkäyksen hyväksytyinä omaisuuden hankkimisen menetelminä. Aristokraattisia hyveitä olikin kanavoitava taloudelliseen toimintaan rauhanomaisemmillä tavoilla. (Veblen 2002, 127–128; ks. Heath 2008.)

1800–1900-lukujen taite edusti Veblenille näennäisen rauhanomaista kulttuurivaihetta, sillä vaikka elämää kuvasi tällöin muodollinen rauha ja järjestys, se oli silti siinä määrin pakon ja luokkaristiiriitojen sävyttämää, ettei sitä voi luonnehtia täysin rauhanomaiseksi. Veblen korostaa kuinka näennäisen rauhanomaisen vaiheen ihminen on altis palaamaan herruuden ja alistamisen asenteeseen. Altistuessa tottumaansa alkeellisemmalle taloudelliselle ja kulttuuriselle ympäristölle ihminen voi taantua saalistavan kulttuurivaiheen henkisiin piirteisiin. Tästä on lukuisia esimerkkejä vaikkapa siirtomaavallan historiasta. (Veblen 2002, 46, 108–119; ks. Hilpelä 2007.)

Tämän kirjoituksen keskeinen viesti on, että ajateltaessa kilpailua kasvatuksen näkökulmasta, siihen yleisesti liitettyjä hyveitä ja paheita sekä näiden historiallista muotoutumista, on otettava huomioon arkaaisten inhimillisten ominaisuuksien realiteetit. Olemme olennaisesti menneisyytemme muovaamia ja menneisyydestä tiedämme, millaisia

mahdollisuuksia ihmisyytemme pitää sisällään. Inhimilliset yllykkeet, joita Alford kutsuu *epäsivilisoiviksi passioiksi*; paljas kunnianhimo, val-lanhimo, kateus, itsekkyyks ja ahneus, toimivat myös demokraattisessa kontekstissa (Alford 1993, 260) ja kasvatuksessa. Ne on vain sivilisoitu taloudelliseksi, poliittiseksi ja elintasosta käydyksi kilpailuiksi sekä arvosanakilpailuiksi, arvovaltakilpailuiksi ja niin edelleen.

Erilaiset kilpailun muodot, jotka voivat esiintyä melkein kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eivät ole vain arvoneutraalien *int-ressien* toteutumisen kiihкотonta edistämistä, vaikka tällainen ajatus kuuluukin valtavirran taloustieteen maailmankuvaan (Marglin 2009). Intressi on Bourdieun (1998, 131) mukaan peliin kohdistuvaa intohi-moa, peliin tempautumista ja sen merkitykseen uskomista (ks. myös Sulkunen 2006, 143). Intressin suhteen on ymmärrettävä, että erilai-sia ”pelejä”, jotka tässä ymmärretään laajasti erilaisiksi säännellyiksi kilpailutoiminnoiksi, pidetään Bourdieun mukaan tärkeinä koska ne on ”päntätty ja saatettu päähänne, ruumiiseenne, muodossa, jota kutsutaan pelisilmäksi”. Meillä on pelisilmää sikäli kun henkisten rakenteiden sekä sosiaalisen tilan objektiivisten rakenteiden välillä on ontologista yhteensopivuutta. Pelin panokset ovat olemassa vain ihmisille, jotka ovat omaksuneet tarvittavat käyttäytymistäipumukset sekä havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet, eli habituksen. (Bourdieu 1998, 131–132.) Sekä Bourdieu että Veblen ovat korostaneet, ettei ihmistä tule nähdä vain ”rationaalisena valitsijana”, vaan olentona jota liikuttavat myös irrationaaliset asiat, kuten statuskilpailu (Pressman 2002, 89–90).

Nykyaikaisen kilpailuajattelun henkiseen asenteeseen ja sen herooiseen eetokseen sisältyykin runsaasti herruuden ja alistamisen mentaalisia malleja, joita viljellään myös koulukäytännöissä ja ihmi-sen itsekasvatuksessa. Herruutta tavoitellaan yleisesti hyväksytyllä tavalla ilman suoria (fyysisen) väkivallan tekoja. Mutta pelkkä yleinen hyväksyttävyyys ei vielä tee toiminnasta eettistä tai kasvatusihanteeksi kelpuutettavaa. Inhimillisen aggressiivisuuden raaimmat muodot voidaan saada kuriin laeilla, mutta hienovaraisimpia aggressiivisuuden muotoihin laki ei tahdo yltää. Esimerkiksi kasvavan kulutuksen ja

väestön kasvun sekä toisaalta lisääntyvän luonnonvarojen niukkuuden voidaan otaksua kiristävän kilpailua ja lisäävän resurssikonflikteja entisestään (Homer-Dixon 1999). Kilpailu on tiedetty sodan syyksi ainakin Thomas Hobbesista (1985, 185) lähtien ja Sigmund Freudin (1972, 75) mukaan inhimillisen hyökkäävyyden ehkäiseminen voi olla ihmiskunnan kohtalonkysymys. Luonto ei kuitenkaan itsestään vie ihmistä konflikteihin, vaan ihmisellä on mahdollisuus oppia kilpailullisen habituksen sijaan sellaisia luonteenhyveitä ja habituksia, jotka tekevät todennäköisemmäksi resurssien rauhanomaisen jakamisen. Yksipuolisesti kilpailua painottava aikakautemme ei kuitenkaan ole riittävästi jalostanut solidaarisen jakamisen ja yhteistyön hyveitä, jotta rauhanomainen yhteiselämä toteutuisi.

Herooinen eetos ja tasavertaisten mahdollisuuksien ideologia

Veblenin kuvausta saalistavasta kulttuurivaiheesta, sen joutilaan luokan arvoista ja toimintatavoista, sekä Hirschmanin kuvausta aateliston vastaavista, voidaan tarkastella herooinen eetoksen ja kasvatusihanteiden ilmentyminä. Herooisella eetoksella tarkoitan sankaruuteen liittyvien katsomusten kokonaisuutta, johon liittyy asenteita, tunteita ja usein tiedostamattomia olettamuksia ja ajattelutapoja. Nämä voivat olla sisäistettyjä osaksi yksilön habitusta sekä moraalisubjektiviteettiä ja myös edesauttaa erilaisten performatiivisten maineen kasvattamiseen tähtäävien väkivaltaisten tekojen suorittamista.

Esimerkiksi kirjallisuudessa sankari on jäljitelty ja ihailtu yksilö, joka nostaa pintaan kulttuurisia ihanteita ja hyveitä (Lowley 2009). Herooinen etiikan irrationaalisuus liittyy erilaisten sankarien kritiikittömään ihailuun ja jäljittelemiseen sekä heidän kunniaansa samaistumiseen (Veblen 2002, 64–65). Herooinen kunnian eetos on laajasti ottaen yksilön arvokkuuden (dignity) nykymuodon taustalla. Kunnian etiikka on kiinnostunut yhtäältä kunnian ja maineen

sekä toisaalta kasvojen menetykseltä välttymiseltä, motivoiden myös kilpailemista. (Taylor 1989, 25, 44.)

Herooinen eetos on rakentunut eri kulttuureissa kulkeutuvien tarinoiden kautta, joissa ylistetään rohkeutta, kunniaa ja menestyksellistä taistelua. Tarinoiden kertomista voidaankin pitää eräänä keskeisenä kasvatuksen ja itsekasvatuksen välineenä (MacIntyre 2004, 148; Lowrey 2009). Meidän aikamme herooiset tarinat eroavat antiikin aikuisista, mutta yhtymäkohtiakin löytyy – esimerkiksi kokonaisvaltaisen ihaileva suhtautuminen sankareihin. Nykyään tarinat koskevat urheilijoita, sijoittajia, huippuosajia, näyttelijöitä, pop-tähtiä, julkkiksia sekä yritysjohtajia, joista luodaan romanttisia ihannekuvia mediajulkisuudessa. Sen lisäksi että kilpailuun liittyvä herois-romanttinen sankarimystiikka tuottaa ja ylläpitää aggressiivisia mentaalisia malleja sekä irrationaalista herruuden ja väkivallan ihailua, mikä näkyy esimerkiksi väkivaltaviihteen suosiossa, se myös verhoaa sen tosiasian, etteivät ihmiset ole automaattisesti kilpailuissa ”samalla viivalla”.

Ansioiden mukainen resurssien jakaminen kilpailujen kautta kuuluu sivilisaatiomme kantaviin ideoihin (ks. Caillois 2001, 114), mutta ajatus ansiosta ja ansioitumisesta on myös heroisen kulttuurin ja heroisten ihanteiden perillinen. Vain harvoilla on mahdollisuus menestyä vaikka kaikilla on tähän ”tarve”, ainakin mielekkään minäkäsityksen muodossa. Monet ihmiset haluavatkin saavuttaa menestystä samaistumalla vaikkapa urheilujoukkueen menestykseen. Näin ihminen voi saavuttaa menestysidentiteetin ilman henkilökohtaisen kilpailemisen tuomaa vaivaa ja epäonnistumisen uhkaa. Tällaiseen voittajiin identifioitumiseen juontaa juurensa erilaisten menestyjien, sankarien ja tähtien palvonnan kultti, joka on myös olennainen demokraattisen ihmisen menestyksen puutetta kompensoiva mekanismi. (Caillois 2001, 120–122.)

Nykyaikainen sosiologi tietää sen, mitä liberalismiin alkuteoreetikko ei yhteiskuntatieteen alkeellisen kehitystason vuoksi sekä heroisen eetoksen vallitsevuuden vuoksi selvästi ymmärtänyt: monet omasta tahdosta riippumattomat perimään sekä taloudelliseen, sosiaaliseen

ja kulttuuriseen pääomaan liittyvät seikat vaikuttavat kilpailussa menestymiseen (ks. Caillois 2001, 64, 111–115, 120; Sennet 2004, 101; Bourdieu 1999, 65; Heath 2008). Ihmislapsen maailmaan syntymää voidaan verrata kaikille pakolliseen lottoarvontaan (Caillois 2001, 112–115), jonka tuloksia esimerkiksi hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka on pyrkinyt tasaamaan.

Vertailu – markkinat ihmisen arvon määrittäjinä

Kilpailu edellyttää aina joihinkin kriteereihin kytkeytyvää vertailua. Vertailu liittyy myös heroiseen eetokseen sikäli, että Veblenin (2002, 65) mukaan yhteiskunnallinen eliitti määrittää sen elämäntavan, jonka yhteisö hyväksyy kunnialliseksi ja säädyllyiseksi. Ihminen on siis oppinut vertailemaan itseään eliittiin, mikä on ongelmallista sikäli, että kilpailun logiikka ei mahdollista samanaikaisesti kovin montaa menestystä. Sankaritarinoiden arvostus ja halu nostaa omaa arvoa identifioitumalla sankareihin ja vertailemalla itseä niihin onkin peittänyt taakseen sekä sankaruuden kääntöpuolta että minuuden kilpailullista rakentumista.

Veblen puhuu *kateutta herättävistä vertailuista*, joissa ei ole nykyisin kyse välttämättä siitä, että ihminen tavoittelisi tietoisesti ja tarkoituksellisesti mainetta, omaisuutta, valtaa tai statusta. Sen sijaan ihminen voi vain kokea nämä asiat kauniina, tyylikkäänä, fiksuina ja ”parempina”. Yksilö ei välttämättä ”saalista” tarkoituksellisesti menestystä, omaisuutta ja valtaa toisten yli, vaan hänen ”työteliäisyyden vaistonsa” saa hänet toimimaan. (Heath 2008; Veblen 2002, luku 6). Työteliäisyyden vaisto onkin Veblenin mukaan varhempaa perua oleva kuin saalistava kilpailutaipumus. Kilpaileva saalistusimpulssi tai ”urheilullisuuden vaisto” on vain työteliäisyyden vaiston muunnos ja sellaisena epävakaa. (Veblen 2002, 143; Heath 2008; vrt. Adorno 1997, 81–85.) Kilpailullisissa konteksteissa työteliäisyys voi kehittyä saalistavaksi kilpailullisuudeksi, jossa itse toimintaa tärkeämmäksi nousee voittaminen, voitonmerkit ja valta.

Saalistava kilpailevuus on tottumus, joka on rakentunut ihmisen luonteenpiirteeksi sekä kulttuuriseksi ”saalistushengeksi” pitkän ihmisten taipumuksia valikoivan historian tuloksena (Veblen 2002). Saalistushenki toimii nykyisin ihmisen vimmatussa työnteossa statuksen nostattamiseksi, jota palvelee myös perustarpeet ylittävä (kerska) kulutus. Työteliäisyytenä, statustietoisuutena ja kilpailunhaluna ilmevä saalistava kilpailutaipumus on toisin sanoen muokannut ihmisen habitusta ja moraalisubjektuutta. Tämä tarkoittaa, että ihminen on oppinut kiinnittämään huomiota erilaisten statuksesta viestivien tunnusmerkkien vertailevaan tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Vertailuun perustuva statustietoisuus ja saalistava kilpailutaipumus liittyvät olennaisesti myös kilpailukykypolitiikkaan. Sen voitonmerkkeinä ovat kauppataseen ylijäämä, menestys kilpailukyky-rankinglistoilla ja luottoluokituksissa sekä Pisa-vertailuissa, eivätkä niinkään valloitukset (paitsi ehkä markkinaosuuksien) ja voitettut sodat. Tällaisessa kilpailutaipumuksessa vertailukohtia haetaan huipulta. Vertailun konteksti on globaali talouskilpailu, jossa pääoman valta toimii pääomapaon uhan ylläpitämisen kautta.

Kasvatuksen kontekstissa kilpailukykypolitiikka ja globalisaatio ilmenee muun muassa siten, että Suomen valtiovarainministeri perustelee päivähoiton merkitystä vientiyritysten kilpailukyvyllä (Kantola 2010). Oppimisesta myös puhutaan usein kansallisen kilpailukyvyyn, menestyksen ja osaamisen avaintekijänä. Tällaisessa ajattelussa elinikäisestä oppijasta saatetaan puhua ”oman markkina-arvonsa parantajana”. Todistuksen eräs merkitys on yksilön ”markkina-arvon” virallinen tunnustaminen. Eivätpä puheet ”ihmisinvestointien huoltamisesta” eräänlaisena ”henkisenä kunnossapitonakaan” ole tällaiselle ajattelulle vieraita, täytyyhän ihmisinvestoinnista saada ”mahdollisimman hyvä teho irti”. (Otteet teoksesta Ojala 2002, 38–39, 161–162.)

Kilpailun aikakauteen liittyy kapitalistinen markkinatalous, jossa vertaillaan ja arvotetaan näennäisen arvoneutraalisti ihmisten eroja. Myös resurssit jaetaan oikeudenmukaisesti vapaiden markkinoiden avulla (Hilpelä 2003). Tällainen vertailuajattelu ihmisen arvon määräytymisestä heijastuu myös kasvatuksen maailmaan ja ”koulutus-

markkinoille” näkyen siellä esim. lasten kilpailuttamisena, vertailuna ja (eri)arvottamisena, vanhempien huolena lastensa kilpailukyvyyn kehityksestä sekä lapsen pohdintoina omasta arvostaan tai pärjäämisestään (ks. Hilpelä 2003; ks. Värrä 2002).

Erich Frommin mukaan markkinaperustainen itsetunnon määrittäminen merkitsee epävakautta ja turvatonta minuutta. Yksilön arvo on ulkopuolisten ja hallitsemattomien voimien myllerryksessä ja yksilö tarvitsee jatkuvasti ulkoista vahvistusta epävakautta minuudelleen markkinavoimien suhdannevaihteluiden armoilla. (Fromm 1986, 72; ks. Värrä 2002.) Kasvatukseen sovellettuina markkina-ajattelusta seuraa turvattomuutta ja epävakautta omanarvontuntoa, jotka haittaavat ihmisen tasapainoista kehitystä.

Totaalisen empiristinen minäteknologia

Ajatukset ihmisten vertailusta, oman markkina-arvon parantamisesta sekä kilpailullisen habituksen herooisista juurista osana nykymuotoisen valtion muotoutumista ja kilpailun rauhanomaistumista ovat keskeisiä ihmisen minuuden rakentumisen teknologioille. Yksilön kilpailukyky muodostuukin kilpailukykyvaltiossa kommunikatiivisista ja innovatiivisista taidoista sekä kyvystä tarkkailla itseään kilpailukyvyyn perspektiivistä (Kettunen 2008, 169).

Yksi kilpailemisen tehtävä, joka selittää ihmisen laajamittaista vapaaehtoista kilpailemista sekä kilpailullisen habituksen rakentumista, liittyy itsekasvatukselliseen itsen tuntemisen tarpeeseen sekä saavutettuun tunnustukseen tai kunniaan. Ihmisen kunniantunto on kääntynyt paljolti sisäänpäin, itsen rationaaliseksi kontrolliksi (Taylor 1989, 152). Emme enää tavoittele mainetta vain muiden silmissä, kuten ”herooisissa yhteiskunnissa”, vaan pyrimme myös säilyttämään arvokkuuden omassa silmissämme (Taylor 1989, 152). Näin voiman, järkähtämättömyyden, päättäväisyyden ja kontrollin aristokraattiset soturihveet sisäistettiin yksilön itsehallinnaksi (Taylor 1989, 152–153).

Kilpailusta on tullut (yhdestä näkökulmasta) minätekniologia, jossa yksilö tavoittelee rationaalista itsehallintaa ja kontrolloi omaa arvoaan ulkokohtaisen objektiivisella tavalla. Kilpailua voidaan tarkastella itsehallintaa ja muita herooisia hyveitä painottavana minätekniologiana sikäli, kun Foucault'n (1988) mukaan *minätekniologialla* viitataan käytäntöihin, joiden avulla ihminen ymmärtää ja muokkaa itseään. Kilpailun kannalta minätekniologia toimii myös ihmisten statuskilpailuissa ja vertailuissa. Eräät kasvatustieteilijät (kuten Dearden 1998, 339) pitävät kilpailua hyvänä, ja erityisesti aikuistumiseen valmistavana, keinona itsetuntemuksen lisäämiseen.

Marcusen *totaalisen empiriisin* käsite on kiinnostava tarkasteltaessa kilpailua itsen ymmärtämisen ja minän hallinnoinnin herooisena tekniologiana. Totaalinen empirismi tarkoittaa käsitystä, jonka mukaan vain empiiristen mittausten kautta voidaan saavuttaa tosiasiatietoa. Tällainen empirismi merkitsee laajalle ulottuvaa ajattelutottumusten muutosta, kun mittausten ulkopuolelle jäävien ilmiöiden järjellisyys ja merkitys kyseenalaistuu. (Marcuse 1969, 36–37.)

Kilpailusta on siis tullut yhdenlainen *minätekniologia*, jonka avulla ihminen saa tietoa itsestään sellaisena, kuin tämä kussakin kilpailussa esiintyy ja oppii myös arvottamaan muita vastaavasti kilpailijoina. Kilpailuissa ihmisen piirteitä voidaan operationalisoida erilaisten mittausten kohteiksi. Aivan kuin herooisissa yhteiskunnissa ihmisen tuli hyväksyä sotien ja kilpailujen lopullinen tulos sosiaalisen ryhmän silmissä, nyt ihmisen täytyy hyväksyä kilpailun todistus omasta minuudestaan. Kilpailu toimii siis ikään kuin tieteellisen kokeen tavoin tuottaen verifioitavaa, objektiivista tietoa, jonka kautta yksilö voi oppia tuntemaan paremmin itseään (vrt. Dearden 1998, 339) ja nousta menestyessään ”ansionmukaisesti” itsearvostuksessaan muiden yläpuolelle.

Totaalisen empiristinen itsesuhde ja kilpailujen käyttö itsereflektion tekniikkana on monin tavoin ongelmallinen. Häviäjän kokemus omasta vähäarvoisuudestaan empiirisesti ja ”objektiivisesti” todistettuna asiantilana sosiaalisessa vertailussa voi olla varsinkin lapselle, jonka subjektiiviteetti on rakentunut kilpailuyhteiskunnan heroisten

ominaispiirteiden mukaisesti, musertava (vrt. Bourdieu 1998, 40–41). Ongelmallisuudessa ei ole välttämättä kyse suorista häviäjälle osoite-
tuista epäkunnioituksen osoituksista ja sosiaalisesta luuseri-stigmasta. Tunnustuksetta vaille jääminen ja vähäarvoiseksi osoittautuminen voi vahingoittaa, jos leima sisäistetään (Taylor 1995, 78).

Kilpailullinen minäteknologia, jossa kilpailuajattelua sovelletaan yksilön intiimin minuuden hallinnointiin voi saada aikaan kielteisen minäkäsityksen, joka heijastuu kielteisenä minä-maailmasuhteena ja joka voi purkautua väkivaltaisilla tavoilla. Bourdieun mukaan koululaitoksen kaikenkattavasti ja raa’asti rankkaamille ja pois pudotetuille yksilölle ei jää useinkaan muita keinoja ”tuhotun minuutensa korjaamiseen” kuin raaka koulu- ja yhteiskuntajärjestyksen rikkominen, psyykinen kriisi, mielisairaus tai itsemurha (Bourdieu 1998, 40–41; ks. Värrä 2002).

Ekstrospektion pintapuolisuus

Kyky tarkastella itseä puolueettomasti, mitä kilpailulta joskus toivotaan (ks. Dearden 1998, 339), kuuluu ihmisen haastaviin ”sivistysominaisuuksiin” (ks. Wilenius 1982). Kilpailullinen itsetutkiskelu on kuitenkin enemmän ulkokohtaista ekstrospektiota kuin minuuden mittaamattomien syvyyksien introspektiota. Ekstrospektiossa kilpailun ulkoiset vaatimukset määrittävät ihmisen kehityssuuntaa ja ihmisen minuuden kehittäminen rajoittuu yleensä kilpailussa menestymisessä vaadittuihin ominaisuuksiin, eikä esimerkiksi eettisesti tai esteettisesti korkeatasoisiin ihmisen ulottuvuuksiin (ks. Fromm 1986, 68–75). Tämä synnyttää myös lähinnä ulkoista motivaatiota, joka voi syrjäyttää ihmisen sisäisen motivaation toimia moraalisesti oikein (Frey & Jegen 2001).

Vieraannuttavaan vertailuun liittyy historiallisesti myös kilpailuyhteiskunnan hoveista saamat vaikutteet. Hoveja luonnehti tyypillisesti jännite ihmisen autenttisuuden ja järkevyyden välillä (van Krieken 2005, 86–89). Hovissa persoonan autenttista ilmaisua piti välttää, etteivät kilpailijat saaneet tästä psykologista etua kilpailussa tunnus-

tuksesta, suosiosta ja vallasta kuninkaan ja hovin silmissä. Statuksen ja arvovallan ylläpito ja parantaminen edellyttivät hyvän vaikutelman antamista, josta seurasi ”järkevää” oman autenttisen luonteen ja emotionoiden kätkemistä. Porvarillistuva ja demokratisoituva yhteiskunta erotti toisistaan julkisen ja yksityisen elämän, mikä mahdollisti sen, että emotionaalinen autenttisuus voitiin vapauttaa kilpailullisesta laskelmoinnista yksityisyyden piirissä. (van Krieken 2005, 86–89.)

Vaikka porvarisluokan habitus rakentui osin vastakohtana hoviyhteiskunnille ja feodaaliaateliston sotaisille passioille, tuli siitä samalla myös joiltain osin hoviyhteiskunnan havainnon- ja arvannonkategorioiden säilyttäjä. Aatelistoon ja hoveihin liittyvää identiteetin ulkoisiin ilmenemismuotoihin keskittymistä ja kilpailullisuutta voidaan pitää tällaisina seikkoina porvarillisessa habituksessa. Myös statuksesta, arvovallasta ja sosiaalisesta asemasta tuli kaikkien sosiaalisten suhteiden keskeisen huomion kohde juuri hovien vaikutuksesta. (van Kriegen 83, 85.) Ei tarvitse suurta mielikuvitusta nähdä hovien suosituimmuskilpailujen yhteys nykyaikaiseen tosi-tv-julkisuuteen. Tosin suosiota ei enää haeta kuninkaalta, vaan kansalta.

Vertailun kasvatuksellisena ongelmana on liiallinen arvosteleisuus, josta seuraa hedelmätöntä tuomitsemista ja ihmisen ainutlaatuisuuden puutteellista hyväksyntää. Gert Biesta puhuu kasvatuksellisesta tavasta ymmärtää ihminen ainutlaatuisena ja yksilöllisenä olentona, joka tulee läsnä- ja mukanaolevaksi ilman ennalta määriteltyä ajatusta ihmisen sisäsyntyisestä olemuksesta. Tällöin ihmisille luodaan mahdollisuuksia tulla maailmaan ja löytää omat äänensä ainutlaatuisina olentoina määrittelemättä ihmisyyttä ennalta ja ulkoa päin. (Biesta 2006, 41–43, 70.)

Näyttää siltä, että kilpailussa ihmisen ainutlaatuinen ja yksilöllinen maailmaan tuleminen tapa Biestan (2006) kuvaamassa mielessä ei ole erityisen arvostuksen ja kiinnostuksen kohde. Kilpailun näkökulmasta osallistujat ovat lähtökohtaisesti homogeenista massaa. Ihmisestä tulee paradoksaalisesti ainutlaatuinen yksilö voittamalla herooisesti muut kaikille ennalta määritettyjen kriteerien puitteissa. Tällä tavoin ihminen oppii ymmärtämään itseään totaalisen empiristi-

sissä vertailuissa. Klemola (1990, 63) on todennut, ettei kilpaileminen tähtää aitoon itsenä olemisen ymmärtämiseen, vaan ennemminkin ihminen kääntyy kilpailuissa pois itsestään, kohti voittoa, julkisuutta, maaliviivaa kohti.

Lopuksi: moraalisubjektin kovettuminen

Kuten jokainen aikakausi tuottaa niitä psykologisia piirteitä, joita se tarvitsee (ks Adorno 2007), kannustaa myös kilpailun aikakausi käytännöillään tiettyjen psykologisten ominaisuuksien omaksumiseen ja kehittämiseen. Näiden ominaisuuksien juuria on tässä kirjoituksessa etsitty valtioiden muodostumisen logiikasta, kilpailun rauhanomaistumisen ja säätelemisen kautta, sekä kilpailun taustalla olevasta herooisesta eetoksesta. Näitä kehityskulkuja on suhteutettu siihen, miten ihminen rakentaa itseään kilpailevana subjektina.

Kilpailun aikakauden heroisten kasvatusihanteiden arvoa pohdittaessa onkin tarkasteltava niitä tapoja, joiden kautta kilpailusta on tullut kyseenalaistamaton asia. Näkemällä, kuinka ”saalistava temperamentti” edistää yhä yksilön selviytymistä kilpailuyhteiskunnassa (Veblen 2002, 121–122) voidaan paremmin arvioida kilpailua kasvatuskäytäntöjen ja –ihanteiden sekä itsekasvatuksen näkökulmasta. Veblenin mukaan rauhanomaisemman luonnetyypin leviäminen ja kehittyminen voikin hidastua, jos heroisiin urotekoihin mieltyneet yksilöt pääsevät ohjaamaan yhteisön nuoria jäseniä. Jopa koululiikunnasta tuttu urheilu voi edustaa vebleniläisessä katsanossa saalistavaa kilpailutaipumusta. (Veblen 2002, 136, 195.) Myös tuloerojen ja eriarvoisuuden kasvua voidaan tarkastella saalistavan kilpailutaipumuksen ja temperamentin kehittymisen näkökulmasta.

Veblen jatkaa, että kilpailujärjestelmä pyrkii karsimaan rauhanomaisia ihmisluonnon piirteitä, kuten myötätuntoa ja sopuisuutta, sillä varallisuuskulttuurissa menestymistä edistävät usein sellaiset piirteet kuin häikäilemättömyys ja elämän kunnioituksen, rehellisyyden sekä myötätunnon puute (Veblen 2002, 121–127). Esimerkiksi myötätunto

kuuluukin olennaisena osana ihmisen moraaliseen arvostelukykyyn sekä moraalisesti arvostettavaan käyttäytymiseen. Myötätunnon tukahduttaminen vaikuttaa taas haitallisesti yksilön moraaliseen minäkäsitykseen. (Cameron & Payne 2012, 228.)

Urhoollisuutta sodissa ja kilpailuissa painottava, voimankäyttöä, väkivaltaa, vahvemman oikeutta sekä voitonmerkkejä ihaileva herooinen eetos onkin vaikuttanut kilpailun aikakauden ihmiseen myötätuntoa kovettavalla tavalla. Markkinakilpailun asema vastaa nykyisin vahvemman oikeutta (Bourdieu 1999, 56), ja puhe näennäisen arvo neutraaleista intresseistä piilottaa alleen esimerkiksi valtaan ja toisten päihittämiseen liittyviä aggressiivisia intohimoja. Kilpailun aikakauden moraalisubjektista on kehittynyt tarpeettoman kova, jopa paatunut, kun tämä on oppinut että toisen häviöön alistaminen kilpaillen on arvostettavaa toimintaa. Kilpailu säädelyissä muodoissaan ei yleensä tuota moraalista erinomaisuutta, vaan lähinnä säädelyä egoismia.

Syy kilpailun aikakauden kovuuden ihannointiin johtuu sekä kilpailutalouden ja -yhteiskunnan käytännöistä että monista virhekäsityksistä, joiden juuret juontavat heroois-romanttiseen ja maskuliiniseen ideologiaan, jota vaikkapa toimintaelokuvat ja sotapelit uusintavat. Yleisesti uskotaan, että luonteen herkät piirteet haittaavat kilpailumenestystä. Näin herkkyyden kovettaminen nähdään kilpailukykyä parantavana asiana. Tällaisessa hengessä myös monet hyvää tahtovat kasvattajat kilpailuttavat lapsia ja nuoria, jotta nämä pärjäisivät kilpailun kovassa maailmassa.

Kovuus ei tuo automaattisesti mukanaan siihen usein liitettyjä herooisia hyveitä kuten sinnikkyyttä, kestävyyttä ja rohkeutta. Kovuuden yleisenä kilpailua haittaavien aistimellisten kokemusten torjumisena voi liittyä yhtä hyvin rohkeutta kuin pelkoakin, luovuttamista tai sinnikkyyttä, kärsimättömyyttä tai kärsivällisyyttä. Kilpailullinen kovettuminen sen sijaan kaventaa ja supistaa tajunnan avaruutta kilpailussa strategisesti hyödylliseen.

Kilpailun aikakauden ihminen ei, paatuneimmassa muodossaan, kunnolla havaitse tai merkityksellistä häviäjän kärsimystä (omaa tai muiden). Kärsimys (tai karaistuminen) ei kuitenkaan ole tyyppisesti

erityisen ylevöittävä ja kasvattavaa, vaan se voi olla myös brutalisoivaa ja havaintojamme rappeuttavaa (Nussbaum 2006, 309). Kovalta ihmiseltä puuttuu empatiakyky, taito eläytyä toisen asemaan ja kuvitella miltä toisesta tuntuu (Wilenius 1982, 27), joka on moraalisubjektuuden ydinominaisuus. Empatia ja myötätunto yhteistyön, jakamisen ja anteliaisuuden ohella ovat sellaisia kasvatusihanteita, joiden merkitys kasvaa etenkin ympäristöressurssien niukentuessa.

Lähteet

- Adorno, T. 2007.** Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Juha Koivisto, Markku Mäki & Timo Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 222–240.
- Adorno, T. W. 1997.** Prisms. Cambridge: MIT Press.
- Alford, F. 1993.** Greek Tragedy and Civilization: The Cultivation of Pity. *Political Research Quarterly*. 46 (2), 259–280.
- Bauman, Z. 2002.** *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, G. 2006.** *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. 1998.** *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1999.** *Vastatulet. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun*. Helsinki: Otava.
- Caillois, R. 2001.** *Man, Play and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Cameron, C. D. & Payne, K. 2012.** The Cost of Callousness: Regulating Compassion Influences the Moral Self-Concept. *Psychological Science*. 23 (3), 255–259.
- Carter, J. M. 1985.** Sport, War and the Three Orders of Feudal Society: 700–1300. *Military Affairs*. 49 (3), 132–139.
- Dearden, R. F. 1998.** Competition in Education. Teoksessa Paul Hirst (toim.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Florence: Routledge. 331–341.
- Elias, N. 1998.** *On civilization, power and knowledge. Selected writings*. Menel, S. & Gouldblom (toim.). Chicago: University of Chicago Press.
- Elias, N. 1982.** *Power & Civility. The Civilizing Process: Volume II*. New York: Pantheon.

- Foucault, M. 1988.** Technologies of the Self. Teoksessa Luther H. Martin & Hugh Gutman & Patrick H. Hutton (toim.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock. 16–49.
- Foucault, M. 1999.** Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. *Huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Freud, S. 1972.** *Ahdistava kulttuurimme*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Frey, B. S. & Jegen, R. 2001.** Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*. 15 (5), 589–611.
- Fromm, E. 1986.** *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. London: Ark.
- Gatt, A. 2006.** *War in Human Civilization*. New York: Oxford University Press.
- Heath, J. 2008.** Thorstein Veblen and American Social Criticism. Teoksessa Cheryl Misak (toim.) *Oxford Handbook of American Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. 235–253.
- Helkama, K. 2009.** *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Helsinki: Edita.
- Hilpelä, J. 2003.** Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 133–142.
- Hilpelä, J. 2007.** Soturimentaliteetin paluu. *Kasvatus* 38 (3), 3–6.
- Hirschman, A. O. 1981.** *The Passions and the Interests. Political Arguments for Capitalism before Its Triumph*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hobbes, T. 1985.** *Leviathan*. London: Penguin Books.
- Homer–Dixon, T. 1999.** *Environment, Scarcity and Violence*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Horkheimer, M. 2008.** *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Kantola, A. 2010.** Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa Kais-to, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavaltia*. Helsinki: Gaudeamus. 97–118.
- Kettunen, P. 2008.** *Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Klemola, T. 1990.** *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu*. Tampere: Tampere University Press.
- Klemola, T. 2005.** *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- van Krieken, R. 2005.** *Norbert Elias*. London and New York: Routledge.
- Kymlica, W. 2002.** *Contemporary Political Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Locke, J. 1995/1689.** *Tutkielma hallitusvallasta. Tutkimus poliittisen vallan oikeasta alkuperästä, laajuudesta ja tarkoituksesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- MacIntyre, A. 2004.** *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Macpherson, C. B. 1961.** *The Political Theory of Possessive Individualism. Hobbes to Locke.* Oxford University Press.
- Marcuse, H. 1969.** *Yksilötöinen ihminen. Teollisen yhteiskunnan tarkastelua.* Helsinki: WSOY.
- Marglin, S. 2009.** *Dismal Science. How Thinking Like an Economist Undermines Society.* New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. 2001.** *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions.* New York: Cambridge University Press.
- OED 2009.** *Oxford English Dictionary.* Second Edition on CD ROM (v. 4.0). Oxford University Press.
- Otala, L.-M. 2002.** *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa.* Helsinki: Otava.
- Pulkki, J. 2010.** Voitonhimon ongelma. *Tiedepolitiikka* 4. 39–52.
- Pressman, S. 2002.** *Fifty Major Economists.* London and New York: Routledge.
- Rousseau, J.-J. 1988.** *Yhteiskuntasopimuksesta. Eli valtio-oikeuden johtavat aatteet.* Hämeenlinna: Karisto.
- Räisänen, P. 2004.** Sivilisaatioteorian nousu ja tuho. Norbert Elias ja historiantutkimus Saksassa. *Ennen ja nyt. Historian tietosanomat* No. 3. Www-lähde: <<http://www.ennenjanyt.net/3-04/elias.pdf>> Luettu 27.2.2013.
- Sennett, R. 2004.** *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa.* Tampere: Vastapaino.
- Sulkunen, P. 2006.** Mikä ihmeen talous? Sosiaalisen synty ja hiipuminen Smithin ja Bourdieun yhteiskuntateorioissa. Teoksessa Semi Purhonen & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä.* Tampere: Vastapaino, 131–161.
- Taylor, C. 1995.** *Autenttisuuden etiikka.* Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, C. 1989.** *Sources of the Self: Making of the Modern Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Veblen, T. 2002.** *Joutilas luokka.* Helsinki: Art House.
- Värri, V.-M. 2002.** Kasvatus ja ”ajan henki” – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 91–104.
- Wilenius, R. 1982.** *Ihminen ja sivistys.* Jyväskylä: Gummerus.

HALUN KULTIVOINTI EKOLOGISEN SIVISTYKSEN MAHDOLLISUUTENA

Veli-Matti Värri

Virmajoki on kuollut

Synnyinkotini pellot rajoittuvat pienen savisen Virmajoen rantaan. Lapsuudessani saimme keväthaukia ja kesän lopulla rapuja, mutta nyt joki on kuollut ja melkein umpeen kasvanut. Sen tuhatvuotinen elämä tapettiin muutamassa vuosikymmenessä. Monet ovat kokeneet lähiympäristössään samanlaisia peruuttamattomia menetyksiä. Mittakaava voi olla pieni tai iso, mutta johtopäätös on sama: elämäntapamme on tuhoisa, ja se on johtamassa katastrofin. Napajäätiköt sulavat, lajeja katoaa, uudislajit valtaavat lämpenevää pohjoista. On jo matemaattinen mahdottomuus, että maapallo kestäisi nykyisen elämäntavan. Väestö kasvaa jatkuvasti, mutta maapallon köyhimmillä seuduilla viljelykelpoinen maatalousmaa vähenee vuosi vuodelta etenevän eroosion vuoksi. Samaan aikaan maapallon hyvinvoivissa tai hyvinvointiin kurkottavissa osissa kulutetaan ehtyviä luonnonvaroja kiihtyvällä tahdilla. Tarvittaisiin toinen maapallo, jotta luonnonvarojen uusiutuminen ja ihmiskunnan kulutus olisivat tasapainossa. Mutta mihin voin vaikuttaa, jos en kykene estämään edes kotijokeni kuolemista? Voimattomuuden ja lamaanuksen tunne ei ole hyvää, mutta ei katteeton toivokaan. Postmodernin historiattomuuden aikana

olemme menettäneet uskomme ihmiskunnan suuriin kertomuksiin, mutta luonto ei kyselä uskoamme, vaan se asettaa meille vääjäämättömän yhteisen kertomuksen, jossa on kysymys elämänehtojen pelastamisesta. Maailmanlaajuinen kollektiivinen käänne ihmisen ja luonnon suhteessa on välttämätön.

Perustelen artikkelissani ”toisenlaisen” olemisen lähtökohtia maailmassa, jossa elämäntavan suunnanmuutos on välttämätön. Pelkistetysti sanottuna pyrin avaamaan teoreettisia ja pedagogisia näköaloja ekologiselle sivistykselle tai peräti ”uskonpuhdistukselle”. Tutkimukseni ei ole ekofilosofiaa eikä ympäristöfilosofiaa (ks. esim. Väyrynen 2006) tai ympäristöetiikkaa (ks. esim. Oksanen 2012) sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan se on ekofilosofian meta-filosofiaa, jonka polttopisteessä on kysymys ihmisen maailmasuhteesta. Lähtökohtanani on materialistisen ja kulutuskeskeisen elämäntapamme kritiikki. En tyydy pelkästään kritiikkiin, vaan asetan kysymyksen alaiseksi vallitsevan subjektikäsitteemme ja sen ”viitekehiksenä” olevan metafysiikan. Tutkimukseni tarkoituksena on perustella moraalisubjektin uudelleentulkinnan välttämättömyyttä ekologisilla perusteilla.

Tehtäväni edellyttää arvioivan katseen suuntaamista liberaalin subjektin ideaan, joka on valistuksen projektin saavutus, mutta samalla mitä ilmeisimmin aikamme ongelmien ydin. Liberaali käsitys subjektista on pitkällisen poliittisen sosialisoinnin tulos ja sellaisenaan tärkeä luomus, mutta sen nimissä on syntynyt hybridiseen perustuva ihmiskuva. Teknologisessa puitteessamme koemme, että meillä on rajattomasti hypoteettisia oikeuksia ja sen lisäksi – vaikka ilmastonmuutos etenee ja toisaalla kuollaan aliravitsemukseen ja tauteihin - määrittelemätön määrä toteutumattomia mahdollisuuksia. Osaamme tulkita oikeuksiamme, muttemme ota täyttä vastuuta elämäntavastamme, vaikka tiedämme, että se on johtamassa ekokatastrofiin. Lockelainen liberalismi nosti mielihyvän tyydyttämisen onnellisuuden kriteeriksi, kuitenkin syvästi intersubjektiiivisessa ja eettisessä merkityksessä: toisten oikeuksia ei saanut loukata eikä onnea saanut tavoitella toisten kustannuksella. Kulutuskeskeisen arvosubjektivismiin aikana mielihyväkeskeisyys on irronnut moraaliselta perustaltaan, ja siitä on tullut itseriittoinen,

hedonistinen halu, jonka tyydyttämisestä on tullut ekonomisoituneen todellisuuden liikevoima. Kärjistäen sanottuna elämme järkevyydeksi naamioidun halun, emme järjen mukaan. Järki kääntää meitä muuttamaan elämisen suuntaa, ja meillä on riittävästi tietoa vahingollisesta elämäntavastamme, mutta pidämme itsepintaisesti kiinni nykyisestä elämänmenosta. Jatkuvaa talouskasvua ja lisääntyvää kulutuskysyntää pidetään edistyksen ja kehityksen välttämättömyyksiä, joihin vallitseva ihmiskuvamme, liberaali ”halusubjekti”, perustuu. Tässä merkityksessä halu on talouden, politiikan ja teknologian tuottama ja alati uusintama konstruktio talouskasvun ja kulutuskysynnän lähteeksi.

Vallitseva käsityksemme liberaalista kuluttajakansalaisuudesta on ekologisten realiteettien valossa kestävä. Kun ekologiset kriisit uhkaavat koko sivilisaatiomme olemassaoloa, ei ole liioittelua sanoa, että maailmasuhteemme on perin juurin vinossa. Tarvitaan sivistysprojekti uuden luontosuhteen luomiseksi. (Tarvitaan samalla maailmanlaajuinen täyskäännös taloudessa ja politiikassa. Kynnikot sanovat välittömästi, että turhaa ja hyödytöntä, koska Kiina ei välitä eivätkä kilpailijamaamme suostu.) Maailman pelastaminen on sekä poliittinen että pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen on luotava mahdollisuuksia vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen ja toisiin näkemiseen. On alettava tietoisesti luoda uutta, ekologiseen tietoisuuteen perustuvaa ”yleistahtoa”, jonka piirissä yksilöt saavat tunnustuksen (*Anerkennung*)¹ persoonalleen elämällä kohtuuden etiikan mukaisesti. On pyrittävä löytämään elämän rikkautta, syvyyttä ja toivoa mahdollisuuksista, jotka avautuvat ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteen radikaalista uudelleenymmärtämisestä. Etsin luontosuhteen uudelleenmäärittelyä ja kasvatusajattelun uutta suuntaa kahdesta valtavirrasta poikkeavasta lähtökohdasta, Maurice Merleau-Pontyn myöhäisestä ”lihan” ontologiasta ja Jacques Lacanin psykodynaamisesta subjektikäsitteestä.

1. Tunnustuksen teema on keskeinen Hegelin Hengen fenomenologiassa. Susan Lindbergin toimittama teos *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan* (2012) ja erityisesti Heikki Ikäheimon ja Ilmari Jauhaisen artikkelit antavat erittäin hyvän ja oppineen yleiskatsauksen Hegelin tunnustuksen teemasta.

Mitä vikaa metafysiikassa?

Joka ikisenä vuonna kulutuksemme ylittää entistä aikaisemmin maapallon tuotannon. Tänä vuonna ylitimme sen elokuussa. Edesmennyt filosofi Georg Henrik von Wright näyttää valitettavasti olevan täysin oikeassa pessimismissään sanoessaan, että vain katastrofit opettavat ihmistä (von Wright 1987). Meillä on riittävästi tietoa tuhoavasta suhteestamme luontoon, mutta sillä ei ole ollut ratkaisevaa vaikutusta käyttäytymiseemme. Tilanteemme on juuri se, mihin Martin Heidegger (1995) viittaa puhuessaan länsimaisesta metafysiikasta tekniikan läpäisemänä. Heidegger ei tarkoita tekniikkaa sanan tavanomaisessa merkityksessä. Hänen ajattelussaan koko länsimainen elämä on tekniikan ”kehikon” määräämää. Heidegger viittaa tähän kehikkoon saksankielisellä termillä *Gestell*. Teknologisessa ajattelussa maailma redusoidaan hallittaviksi, hyödyllisiksi resursseiksi. Suhteemme olemiseen on laskeva, kalkyloiva. Huolimatta esimerkiksi ydinvoiman käytön riskeistä teknologiselle ajattelulle on tyypillistä pitää kiinni optimistisesta uskostaan uuteen ja parempaan tulevaisuuden teknologiaan, joka ratkaisee ongelmamme. Olemme tekniikan kehikossa ja turvautuessamme tekniikkauskoon aiheutamme aina uusia ennakkoimattomia ongelmia. Ongelmien ilmaantuessa keinoiksi esitetään vallitsevan ”logiikan” jatkamista jatkuvan talouskasvun ja teknologian kehittämisen keinoin. Nämä ehdotukset olisivat järkeviä ja ”luonnollisia”, elleivät ne olisi paraatiesimerkkejä Heideggerin pessimismistä, jonka mukaan kulttuurimme on umpikujassa pyrkiessään löytämään teknisin välinein ulospääsyä ongelmien kehästä, joka on tekniikan itsensä ja sen perustana olevan teknologisen metafysiikan tulosta.

Ulrich Beckin (1990) kuvaama riskiyhteiskunta on jo pitkään ollut keskuudessamme. Haukattuamme ”hyvän ja pahan tiedon puusta” (ks. von Wright 1989) olemme pääsemättömissä teknologisen maailmasuhteemme aiheuttamasta ”huolesta”. Ydinvoima jäteongelmineen on kiertämätön esimerkki ihmisen ”vapauttamasta” luonnonvoimasta, jota emme voi hallita loppuun saakka. Hautaamme ongelmamme,

ydinjätteemme, syvälle, onkaloon², jossa ne ovat poissa silmistämme ja siten myös poissa päivätietoisuudestamme. Onkalo on eräänlainen elämänmuotomme torjuttu alitajunta, joka vapauttaa meidät akuutista vastuusta muuttaa elämäntapaamme ja suhdettamme luontoon, olemiseen ja aikaan. Metaforisesti ajatellen maailmankuvamme perustuu ”onkalometafysiikkaan”. Sen varassa elämänmuodossamme edelleen uskotellaan luottamusta teknologiseen järkeen, joka sallii ihmiskeskeisen omistusoikeuden jatkamisen luontosuhteessa ja Mustan Pekan jättämisen tulevien sukupolvien kouraan.

Pidämme asiantuntijoita ja viranomaisia järkevinä ja poliitikko- ja vastuullisina. Mutta mitä järki ja vastuullisuus tarkoittavat, kun asiantuntijoiden lobbaamat poliitikot ovat säätäneet lakeja, jotka sallivat ydinjätteiden hautaamisen mittaamattoman pitkäksi ajaksi kallioperään luottaen, että ehkä sadantuhannen vuoden päästä tulevat sukupolvet ratkaisevat meidän jälkeemme jättämät ongelmat? Taloudellisen ja poliittisen järjestelmän sokea luottamus tulevaisuuden teknologiaan on valaiseva esimerkki metafyyisistä (painajais) unestamme. Herbert Marcusen psykodynaamista sivilisaatiokritiikkiä tulkiten on oikeutettua kysyä, elämmekö elämänvietin, *Eroksen*, vai kuolemanvietin, *Thanatoksen*, vallassa? (ks. Marcuse 1989.)³

2. Ks. tanskalaisen Madsenin dokumenttielokuva Into Eternity, suom. Onkalo, jossa kuvataan kilometrien syvyyteen rakennettavan ydinjätehaudan rakentamista. Dokumentissa on asiantuntijahaastatteluja, jotka paljastavat asiantuntijoiden teknologiaoptimismin ja uskon teknologiadeterminismiin. Eräs haastateltavista empii pitkään toimittajan kysytyä, luottaako hän tuleviin sukupolviin.
3. Herbert Marcusen ajattelu on hyvä opas tutkimukselleni. Marcuse yhdistää psykoanalyttisen tulkinnan yhteiskuntateoriaansa. Hänen freudilainen avainkäsitteensä on *libido*. Libidoenergia on kaksijakoinen elämänvoima. Se voi olla produktiivinen (*Eros*) tai destruktiivinen (*Thanatos*). Marcuse väittää, että moderni valtio on sortojärjestelmä, joka manipuloi meidät sublimoimaan libidoenergiaamme tuhoavasti työssä ja kulutuksessa. Marcusen pessimistisen näkemyksen mukaan moderni kapitalismi on estänyt meitä saavuttamasta sorrosta vapaata yhteiskuntaa. Tulkitsemme kulutusorientoituneen markkinaliberalismin vapaudeksi, ja manipuloidun libidoenergiaamme vuoksi emme osaa edes kuvitella fundamentaalista muutosta vääristyneeseen maailmasuhteeseemme. Marcusen mukaan sivilisaatiomme on umpikujassa, emmekä voi ylittää sitä vapauttamatta libidoenergiaamme *Eroksen* konstruktiviseen ja luovaan käyttöön. (Marcuse 1989.) Tulkiten Marcusen vastarintapuheen viittaavan halun kultivointiin eikä se ole pelkästään yksilökeskeinen projekti. Marcuse haaveilee koko kapitalistisen järjestelmän kumoamisesta. Mutta mitä kumoaminen auttaa, jos metafysiikka

Kirjoitin joitakin vuosia sitten: ”Maailman muuttamiseksi ei pelkkä ymmärtäminen riitä, vaan sen lisäksi on pyrittävä tietoisesti vaikuttamaan kasvatuksen yhteiskunnallisen arvonäkökulman muotoutumiseen. Kyseessä on sekä pedagoginen että poliittinen projekti. Tässä tehtävässä on välttämättä kyse ns. vastahegemonisesta toiminnasta, jolla olemassa olevia ”välttämättömyyksiä” ja ”luonnollisuuksia” kyseenalaistaen pyritään herättämään kollektiivista tietoisuutta kasvatuksen kohtalonyhteydestä elämisen ekologisiin perusehtoihin. Siten kriittinen arvotajunta, jossa on sijansa kohtuullisuudelle, lempeydelle ja vastuulliselle luontosuhteelle, on tärkein kasvatuspäämäärämme.” (Värri 2007, 73.) Mielestäni kirjoitin oikein, mutta hyväuskoisesti ja riittämättömästi. Pelkkä kriittisen arvotajunnan kehittäminen ei riitä, jos ongelmien perusta on syvemmällä, moraalidentiteettimme rakentumisen ”metafyysisessä syvärakenteessa”. Voimme puhua loputtomasti kestävästä kehityksestä, kierrättää ja kehittää luontoa säästäviä innovaatioita ja muita hyviä ja maailman tilaa parantavia asioita, mutta jos maailmaa koskevat perususkomuksemme säilyvät samoina, hyvät tekemme jäävät kosmetiikaksi tai hyväuskoisessa optimismissaan ne jopa ylläpitävät tuhoavaa (talous)politiikkaa.⁴

Jos maailmankuvamme perustuu väärään metafysiikkaan, valistususkon ja kestävä kehityksen tavoittelu eivät riitä. Ihmisen ja ei-inhiimillisen luonnon suhde on uudelleentulkittava, ja samalla on yritettävä löytää mahdollisuuksia tämän suhteen ”esiymmärryksen” muuttamiseksi. On välttämätön tarve pedagogis-poliittiselle sivistysprojektille, jossa luodaan kohtuuden etiikkaan perustuvaa merkitysnäkökenttää, globaalien ajan ”Sittlichkeitä”⁵, moraalikasvatuksen ja arvotajunnan

jää? Sosialististen maiden ekologinen tietoisuus ei ollut vähääkään parempaa kuin kapitalismissa.

4. Sekä oikeistolainen Heidegger että vasemmistolainen Zizek ajattelevat järjestelmän sisällä tapahtuvan pehmentävän ja lieventävän politiikan vain voimistavan järjestelmän haitallista toimintaa. Heitä tulkinut Tere Vadén kirjoittaa: ”Selkein esimerkki on ekologinen. Heideggerilaisesti sanottuna esimerkiksi ilmastonmuutoksen onnistunut estäminen jollakin teknologisella konstilla vain pahentaa todellista katastrofia, joka on luonnon (myös ihmisluonnon) pitäminen teknologisen manipulaation kohteena.” (Vadén 2012, 13–14.)
5. Hegelin filosofiassa *Sittlichkeit* tarkoittaa eettisyyden sfääriä, joka on mahdollinen vain valtion, kansalaisyhteiskunnan ja perheen dialektisena ykseytenä. Yksilöstä

kehittymisen ”viitekehykseksi”. Ihmiskeskeisyys (antropsentrismi) on ylitettävä. Teknologinen järki on sosiaalisen todellisuuden vallitsevana ”viitekehyksenä”, ja siten se on myös kasvatuksen ja socialisaation viitekehyksenä – kasvatusta ymmärretään tuotannon tekijänä ja koulutusteknologiana (ks. esim. Kiilakoski 2012; Värrö 2002). Siksi muutoksen ehtona on, että on pyrittävä ymmärtämään kasvatusta itseään erityisenä elämäntapana ja samanaikaisesti maailmaan ja muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin kietoutuneena elämänilmiönä (ks. Benner 2005). Perusongelmana ovat annettuina omaksutut ja latentit metafysiset sitoumukset, joita vahvistetaan kasvatuksella ja koulutuksella jokapäiväisen elämämme itsestään selvytyksiksi. Kuten Olli-Jukka Jokisaari tässä teoksessa osoittaa Günther Andersin filosofiaa tulkitessaan, koko koulutusjärjestelmä on valjastettu uusintamaan ja ylläpitämään ”tuotemaailmaa”, jossa suhteemme itseemme, toisiimme ja luontoon on välineellinen, hyötykeskeinen ja konsumeristinen (ks. myös Jokisaari 2007).

Kasvatuksen ontologisista sitoumuksista

Moderni käsitys moraalisen subjektin ideasta on kansallisvaltioprojektin ja valistusfilosofiaan perustuvan kansalaiskasvatuksen tulosta (ks. Delanty & O’Mahony 2002). Siten valtion julkinen kasvatusta ja yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat kasvatuskäsitykset nojaavat valistuksen metafysiikan logosentriseen subjektikäsitteeseen, jota uusinnetaan, ylläpidetään ja vahvistetaan totuutena kasvatuksella ja socialisaatiolla itsellään. Olenko siis naiivi luottaessani kasvatuksen voimaan ekologisen sivistysprojektin vaatimuksessani? Ilman muuta kehäpäätelmän riski on suuri, jos uskon, että kasvatuksella voidaan oikaista ja korjata ongelmia, jotka ovat kasvatuksen ja socialisaation itsensä juurruttamia. Meillä ei kuitenkaan ole muita vaihtoehtoja kuin kasvatusta tai pakko. Elämäntavan muutos kohti ekologisesti

voi kehittyä moraalisen subjektiksi vain, mikäli hänen omatuntonsa kehittyy ja hän saa tunnustusta omalle persoonalleen perherakkauden, aktiivisen kansalaisyhteiskunnan ja moraaliauutoriteettina toimivan valtion piirissä (Neuhouser 2000).

kestävää maailmaa on mahdollinen vain, jos ymmärrämme maailmassa olemisemme perusteet lähtökohtaisesti toisin kuin vallitsevassa talouskasvu- ja kilpailuideologiassa. Toisin ymmärtäminen edellyttää, että suostumme maailmasuhteen analyysissämme asettamaan syrjään vallitsevat uskomuksemme ja siirrymme analyysissämme ontologiselle tasolle. Vain siten on mahdollista arvioida, mitä moraalisubjektuuden uudelleenmäärittäminen tarkoittaa ja ymmärtää, että itseriittoista autonomisuutta ja subjektiivisia (omistus) oikeuksien ensisijaisuutta korostava subjektikäsitelmä on vahingollinen harha, jonka varaan ei voi rakentaa ”kestävää kehitystä”. Samalla on myönnettävä, että kasvatusta on lähtökohtaisesti sidoksissa sekä omaan aikakauteensa että joihinkin pysyviin eksistentiaaliin lähtökohtiin, jotka ovat samalla kasvattajan vastuun perusteita.

Kasvatusta on aina sitoutunut johonkin ihmiskäsitykseen, jonka ontologiset sitoumukset kantavat mukanaan metafysisistä perintöämme (esimerkiksi kehitys- tai edistysuskona). Kasvatusta perustava ajatus on, että lapsi on kehittyvä olento, jonka kasvupotentiaaleja täytyy auttaa esille kasvatuksella. Antiikin Paideia-ajattelusta olemme saaneet perinnöksemme näkemyksen, jonka mukaan yksilö kehittyy kohti täydentyvää ihmisyyttä. (von Wright 1989; von Wright 2007) Tällainen kasvatustähtämys edellyttää, että kasvatukselle on asetettuna ideaalinen päämäärä, joka on antiikista alkaen ollut hyvä ihmisyyttä.

Jotta kasvatusta voisi toimia maailman muuttajana ja eettisesti oikeutettuna elämänmuotona, sen oma erityisyys (ks. Hollo 1952; Hollo 1959; Benner 2005) täytyy ymmärtää paradoksinä, joka on annettuna kasvatusta kaksoistehtävänä sekä sosialisointina että individualisoinnina. Kasvatusteoreettisesti tulkittuna kasvatusta on eräänlainen kaksoisluonne ideaalisen ja reaalisen, ajattoman ja ajallisen ”risteyksenä”. Kasvatusta on kietoutunut oman aikansa sosio-kulttuuriseen tilanteeseen ja sen vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, ja siksi se on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määrätynyt. Tästä syystä kasvatusta arvonäkökulma kehkeytyy eri aikakausien ja erilaisten yhteiskuntien erityispiirteiden ja vallitsevan ideologisen hegemonian piirissä – hyvän elämän ja moraalisubjektiksi

kasvamisen edellytykset muotoutuvat intressiristiriitojen pyörteissä ja kasvatuksessa väijäämättä läsnä olevassa sosialisoinnin (yhteiskunnallistumisen) ja individualisaation (yksilöitymisen) jännitteessä. (Siljander 2002; Värrö 2007.) Siksi myös ihmisyyden kasvatuksen ideaalisena päämääränä on sisällöllisesti joustava: kukin aikakausi joutuu pohtimaan kasvatustilanteidensa sisällön uudelleen.

Kasvatuksen perustava merkitys moraalisen subjektin kehittymiselle toteutuu vain, mikäli kasvatusta ymmärretään ja hyväksytään erityislaatuisena praksiin, ja sellaisena *suhteellisen* autonomisena yhteiskunnan muihin osajärjestelmiin ja instituutioihin, esimerkiksi uskuntoon, politiikkaan, ja talouteen sekä muihin tiedonaloihin, kuten filosofiaan, etiikkaan, sosiologiaan ja psykologiaan, nähden (Hollo 1952; 1959; ks. myös Benner 2005).⁶ Kasvatusta erityisyyden ymmärtämiseksi tarvitaan sekä ihmisen maailmassa olemisen että kasvatusta erityisluonteen ontologian analyysiä. Läpeensä teknologisoituneessa ja instrumentalistisessa yhteiskunnassa ei ole tahtoa eikä kykyä olemisen ontologiseen ymmärtämiseen eikä kasvatusta erityisyyden tunnistamiseen. Sosialisoinnin välineenä kasvatusta on pyritty kaikkina aikoina käyttämään funktionaalisenä keinona kulloisenkin ideologian hegemonian piirissä, milloin uskonnon, poliittisen ideologian tai talouden nimissä. Kasvatusta ”olemuksellisenä” peruspraksiin on kuitenkin mahdollisuus vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen. (ks. Bowen & Hobson 1974, 2; Siljander 2000, 36, 38; Värrö 2004, 142-143). Vain näin demokratia voi säilyä ja kehittyä.

6. Suomalaisen kasvatustieteen klassikon, J. A. Hollon (1952; 1959) mukaan kasvatusta on oma todellisuutensa, jota ei voi pyrkiä redusoi-
maan sen paremmin etiikkaan kuin mihinkään erityistieteelliseen kehukseen. Hollon näkemyksen mukaan mikään ideologia tai oppirakennelma ei voi sanella kasvatusta päämäärä ja sisältö, eikä kasvatustietoa pidä sitoa myöskään ennalta asetettuihin eettisiin teorioihin. Päinvastoin – kasvatustieteen etiikka ja filosofia tulisi arvioida kasvatusta näkökulmasta. Hollon kasvatusta maailma on suhteellisen itsenäinen elämänmuoto. Hollon ei hyväksynyt Herbartin näkemystä, jonka mukaan kasvatusta perustuu käytännölliseen filosofiaan, ennen muuta etiikkaan ja toisaalta psykologiaan. Kasvatusta perustaminen filosofiaan merkitsee samalla kasvatustieteen erityisluonteen häviämistä; kasvatusta muuttuu pelkäksi filosofiaksi, joka tarkastelee kasvatustieteen vain sattumanvaraisina kohteina. Kasvatusta ei myöskään ole redusoitavissa empiiriseen psykologiaan, koska psykologia ei tavoita kasvatusta jota ei voi redusoida. Ks. Hollon kasvatustieteen laadukas kokonaistulkinta (Taneli 2012).

Ontologisesti ajatellen määräyty ”totuudet” tai inhimilliset vakiot pätevät kasvatuksessa yhteiskunnallisesta tilanteesta ja historiallisesta aikakaudesta riippumatta. Velvoittavin on kasvattajalle lankeava vastuu, joka alkaa jo odotusvaiheessa ja kehkeytyy välittömänä ja konkreettisenä auttamisvastuuna lapsen synnyttyä maailmaan (ks. Värri 2004). Auttamissuhteena kasvatussuhde on alun perin asymmetrinen: kasvattaja on auttaja, lapsi on avuntarvitsija. Kasvattajalla ja kasvatusyhteisöllä on siten lähtökohtaisesti valtaa kasvatettavaansa nähden. Lapsi on sekä fysiologisesti että tajunnallisesti riippuvainen toisista. Minuudella on lapsuudessa esireflektiivinen (ei-kielellinen) alkuperä lapsen ruumiillisessa situaatiossa. Subjektiviisuuden synty edellyttää sosiaalisen todellisuuden, toisen subjektin ensisijaisuuden intersubjektiviisine merkityksineen.⁷ Demokratian ideaaleja noudattavassa kasvatuksessa on pyrkimyksenä kasvatettavan maailmasuhteen avartaminen ja itsenäistymisen tukeminen; tavoitteena on, että kasvatettava kehittyy vastuulliseksi moraalisubjektiksi (yksilönä, kansalaisena) ja ottaa elämänsä ohjat omiin käsiinsä. Suhteen vastavuoroisuus ja kasvatettavan kokema tunnustus omalle persoonalleen ovat avainasemassa subjektiviisen itsetietoisuuden ja vastuuntunnon kehittymisessä (ks. Honneth 2007; Purjo 2010; Huttunen 2012).

Kasvatus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä hyvän elämän ideaalia noudattaen toimitaan kasvatettavan parhaaksi. Mistä tie-

7. Ari Kivelä (2004) kritisoi terävästi intersubjektiviisuuteen perustuvien kasvatusteorioiden loogista ristiriitaisuutta: subjektin alkuperä oletetaan olevan intersubjektiviisuudessa, joka puolestaan jo olettaa subjektin olemassaolon. Maurice Merleau-Pontyn ontologiassa interkorporaalisuus, ruumiillisten olentojen aistimellinen suhde on intersubjektiviisuuden edellytys. Ruumiillisuudessamme on primaaria elämänvoimaa, joka ei voi olla tietoisuuden synnyttämää, koska maailmasuhteemme alkuperä on ei-tietoinen, asubjektiviivinen ja esiojektiviivinen. Ei-tietoisessa, esiojektiviivisessä maailmasuhteessaan ruumis on ensisijaisesti aistimellinen haluelento, mutta se on vapaa kaikista pyyteistä ja laskelmoinneista: ruumiin maailmassa oleminen on myötäsentyistä haluamista toisten yhteyteen. Ruumiillisena maailmasuhteemme lähtökohta on esiojektiviivisen ja tiedostamattoman (unconscious) olemisen alueella, joka on jo haluna ilmenevää aktiivisuutta. (ks. esim. Merleau-Ponty 1986, 165, 167–173.) Siten puhumiskykyinen ruumis voisi ilmaista itseään myös sanomalla: minä haluan. Merleau-Pontyn myöhäisvaiheen lihan ontologiassa luontosuhde on primäärisesti konstituivissa subjektin syntyä (ks. Merleau-Ponty 1968; Merleau-Ponty 2003). Meneillään olevassa tutkimuksessani pohdin lihan ontologian kasvatusteoreettisia implikaatioita.

dämme, mitä kasvatuksellinen hyvä on perustattomaksi sanotussa jälkimodernissa maailmassa? Mistä ylipäänsä tiedämme, mitä hyvä on? Platon kiteytti kasvatussuhdetta ja opetusta luonnehtivan perustilanteen tietämisen ja tietämättömyyden jännitteenä, jonka hän ilmaisee Menonin paradoksissaan: *”Miten sinä muka aiot opettaa sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Jos löydät sen, mistä tunnistat sen siksi, mistä et mitään tiedä?”* (Platon 1978, 122.) Menonin paradoksi on pysyvästi kasvatuksen tärkein ongelma. Tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi kuuluu kasvatuksen olemukseen. Se on sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma, joka koskee yhtä hyvin hyveiden opettamista kuin kasvatuksen päämääriäkin. Se koskee niitä siksi, että emme ole Sokratesta tai Menonia viisaampia määrittämään, mitä hyve on tai millainen on kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä. Kuitenkin – jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua – kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on. (Värri 2004, 27.)

On ontologinen tosiasia, että kasvatuksellinen hyvä on meille yksinomaan heuristinen ideaali. Kasvattajan kasvatustoimintaa nimittäin rajoittaa se tosiasia, että kasvattaja ja kasvatettava ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa. Nykyisyys on kasvatustekojen lähtökohtana, mutta tulevaisuuteen on mahdollista suuntautua ainoastaan menneen kautta, koska kasvattajalla on tietoa vain siitä. Päämäärän mielikuva ja sen käsitteellistäminen ovat siis paradoksaalisesti luotavissa vain menneisyydestä – kasvattajan kokemuksen pohjalta. Silloinkin kun kasvatettavan oikeudet ovat keskeisesti lähtökohtinamme ja pyrimme tulkitsemaan hänen omia tarpeitaan, kykyjään ja potentiaalejaan, luomme kasvatuspäämäärämme yleisen, intersubjektiivisen ja jo koetun perusteella, koska emme kykene ennalta näkemään emmekä voi määrätä, miten kasvatettavan yksilölliset potentiaalit toteutuvat. Vaikka voimmekin eläytyä kasvatettavan asemaan, emme elä hänen elämäntilanteessaan, emmekä voi siksi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ide-

aalejakaan. Maailma on viime kädessä mysteeri niin kasvattajalle kuin kasvatettavallekin. Tästä syystä kasvatuskäsitykset eivät ideaalisinakaan voi olla kiinnilyötyyn todellisuuteen perustuvaa objektiivista tietoa. Maailman mysteerisyys ei eliminoi kasvatustavasta. Päinvastoin – se on velvoittava lähtökohta, joka perustelee, miksi kasvattajalla ei ole eettistä eikä metafyyssistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi. (Värrin 2004, 27–28, 29, 131.)

Kasvatustavojen on olemuksellisesti ihanteisiin ja päämääriin sitoutunutta. Päämääräajattelu viittaa tulevaisuuteen; siten ajallisuuden problematiikka on olennainen arvioitaessa kasvatustavojen metafyyssisiä sitoumuksia. Martin Heideggerin jälkeen olemme ylipäänsä oppineet tulkitsemaan ihmisen maailmassa olemista ajallisuuden ongelmana (Heidegger 2000). Kasvatustavojen on alun alkaen kyse tietämättömyyden ja tietämisen paradoksista (ks. Menonin paradoksi), mutta vallitsevassa kasvatustavojen käytössä kaikenlainen hämähäisy ja keskeneräisyys ovat sitä, mikä haluttaisiin korjata kasvatustavojen ja opetuksella. Mutta ehkä maailmankuvamme metafyyssinen ongelma onkin juuri olemisen perustavan hämähäyden kieltämisessä. Ehkä ongelma on juuri siinä, että asetamme täydelliseksi ajattelun tulevaisuuden aina jo ennakkolta epätäydelliseksi tulkitsemamme nykyisyyden päälle.

Kasvatustavojen maailman aikatasoista

Käytän seuraavaksi ajallisuuden problematiikkaa heuristisesti avatakseen esille näkymiä kasvatusteorialle, johon sisältyy ”uuden” ontologian mukainen ymmärtämys inhimillisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteesta. Olen tulkinut esille kasvatustavojen kolme eri aikatasoa, joiden eritasoisuuden ymmärtäminen toivon mukaan tuo esille sen, mitä tarkoitan kasvatustavojen metafyyssisillä sitoumuksilla. Samalla avaan näköalan ”toisenlaisen” kasvatustavojen ymmärtämiselle.

Kasvatustavojen, kasvun ja päämäärän ideat liittyvät toisiinsa. Kasvatustavojen mieli määrittyy sen päämäärän ideasta – siitä, mitä kasvussa tulisi saavuttaa. Kasvatustavojen päämäärät edellyttävät idean kasvutapahtuman

tarkoituksesta (ks. esim. Wilenius 1987, 14–15), jota puolestaan ei voi mieltää ilman ideaaleja, ihanteita, joiden mukaan kasvatuspäämäärät on asetettu. Vaalitut ideaalit ja tavoitellut päämäärät yhdistävät nykyhetken tulevaisuuteen. Näin kasvatus on samanaikaisesti sekä projektiivista että teleologista. Viitataan näillä termeillä kasvun ajallisuuteen. Kasvu ymmärretään jonakin suotuisana muutoksena (kehityksenä) kasvatettavan nykyhetkisessä elämässä havaittavaan lähtötasoon nähden. Tarkoitan projektiivisuudella nykyisyyden merkitystä tulevaisuudelle. Kasvatuksen ideaalit eivät ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottavia utopioita. Kasvatettavan parhaaksi toimiminen velvoittaa hänen hyvää kohteluaan ja parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien vaalimista tässä ja nyt. Siksi kasvatuksen projektiivisuus merkitsee, että kasvatuspäämäärät ovat eettisiä suhteessa vain tämänhetkisessä kasvatussuhteessa vallitsevaan eettisyyteen. Jos tulevaisuuden nimissä laiminlyödään tai tukahdutetaan kasvatettavan nykyhetkisiä tarpeita ja oikeuksia, kasvatuksellisen hyvän tulevaisuuteen heijastuva merkitys kuihtuu tyhjäksi ja epäeettiseksi abstraktioksi. Kasvatuksen teleologisuus perustuu kasvun tarkoituksen ja kasvatuspäämäärien ideoihin. Teleologinen päämäärä on idea, jota tavoittelemme, vaikka olemme epävarmoja sen tulevasta toteutumisesta ja toteutumistavasta. Silti päämäärällä on merkitystä tämänhetkisessä kasvatussuhteessa, koska sen mielikuva säätelee nykyisiä toimiamme. Teleologiselle kasvatusajattelulle on ominaista, että ohjaamme ja arvioimme kasvua sekä asetamme eri kasvuvaiheille lähitavoitteita päämäärä mielessämme. (Väri 2004, 23.)

Kasvatuksen maailman aikatasot ovat kootusti sanottuna:

Ruumiillisen maailmassa olemisen aika
Sosialisatian ajallisuudet julkisena ajallisuutena
Kulttuurisen merkitysnäkökentän ajallisuus

Se, miten kasvatuksen ihanteet ja päämäärät tulkitaan, omaksutaan ja asetetaan toimintaa suuntaaviksi ohjenuoriksi näiden aikatasojen piirissä, on avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään kasvatuksen maa-

ilmaa ja kasvatettavan moraalidentiteetin rakentumisen lähtökoh-
tia. *Ruumiillisen maailmassa olemisen ajalla* tarkoitan kasvatettavan
oman elämämaailman piiriä, mm. lapsen kasvun biologis-fysiologiaa
ja psyykkis-henkisiä edellytyksiä sekä yksilöllisten potentiaalien ja
henkilökohtaisen elämänrytmin (mm. temperamentin) mukaista
omaehtoista kasvua. Kysymys on kasvavan ihmisen ainutlaatuisesta
kokemusmaailmasta ja subjektiivisen maailmankuvan kehittymisestä
hänen ruumiillis-tajunnallisessa tilanteessaan (ks. Rauhala 1983;
Lehtovaara 1992). Tämä jokaisen oma ”reviiri” on henkilökohtaisen
identiteetin kehkeytymisen subjektiivinen aikahorisontti. Ensi sijassa
on kysymys sekä kasvatettavan aistimellis-ruumiillisesta, esitietoisesta
maailmassa olemisesta että koetusta ja tiedostetusta maailmasuhteesta
kasvun ja persoonallisen integriteetin kehittymisen mahdollisuutena.
Heideggeriläisesti sanottuna ruumiillisuudessa annettu ajallisuus on
”täälläolon” eksistentiaalis-ontologista ajallisuutta, jonka keskeisenä
kokemusulottuvuutena on ihmisen tietoisuus kuolevaisuudestaan
(Heidegger 2000). Kasvatuksen ihanteet toteutuvat kasvatettavan
omassa elämämaailmassa aina omalla tavallaan, eivät pedagogisen
kausaliteetin mukaisesti. Perusolemukseltaan kasvatettavan kasvun
oma aika on kasvattajalle *mysteeri* (ks. Hollo 1952; Hollo 1959; Värri
2004), joka pitää sellaisena myös hyväksyä, mikäli kasvatettavan itse-
näistymistä ja vastuuseen kasvua pidetään kasvatuksen päämäärinä.

Lapsen ja vanhempien suhde on kasvatuksessa primaareinta,
mutta maailmaan syntyessään lapsi syntyy samalla määrättyyn yhtei-
söön ja yhteiskuntaan, sen traditioihin, historialliseen ajankohtaan
ja sen vallitsevaan merkityshorisonttiin. Kaikki aikatasot ovat siis
alusta pitäen läsnä lapsen maailmassa. Nämä aikatasot tulevat lap-
sen maailmaan socialisaation ja sitä toteuttavien kasvatusyhteisöjen
välityksellä. Siksi kutsun kasvatuksen maailman toista aikatasoa *so-
sialisaation ajallisuudeksi julkisena ajallisuutena*. Puhun socialisaation
ajallisuudesta monikossa, koska kasvatusyhteisöillä ja socialisaatio- ja
koulutusinstituutioilla, kuten päiväkodilla, kouluilla, yliopistoilla ja
puolustusvoimilla, on niiden perustehtävien erojen vuoksi samankin
aikakautena erilaisia päämääriä. Socialisaation ajallisuuksien luonne on

projektiivinen. Tässä yhteydessä tarkoitan projektiivisuudella kasvattajan ja kasvatettavan suhdetta tulevaan suuntautuvana ja tavoitelluista ideaaleista tai päämääristä merkityksensä saavana. *Projektiivisuuden* kasvatuseettisiä peruskysymyksiä ovat, miten ja millä ehdoilla nykypäivän kasvatusratkaisut heijastuvat kasvatettavan tulevaisuuteen; esimerkiksi millaisiin arvo- ja tietoperusteisiin ja ideologisiin valintoihin koulun opetussuunnitelma perustuu, ja millaisin opetusmenetelmin koulu ja opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaansa tai millä perusteilla vanhemmat ohjaavat lastaan kouluvalintoihin tai harrastusten pariin? Tämä on se taso, jolla koetellaan, onko kasvatusta *eettistä*, siis kasvatettavaa kunnioittavaa ja arvostavaa kohtelua tässä ja nyt. Etiikan koetinkivi on se, millä tavoin kasvattaja ottaa huomioon jokapäiväisessä toiminnassaan, menetelmässään ja päämäärissään kasvatettavan kasvun oman ajan (1. taso).

Kolmas tulkitsemani aikataso, *kulttuurisen merkityshorisontin ajallisuus*⁸, on metafysiikan kritiikin kannalta olennaisin. Kulttuurisessa merkityshorisontissa tiivistyvät yhteisön, yhteiskunnan ja sivilisaation hegemoniset moraaliperiaatteet, aatteet, toiveet, ideaalit ja päämäärät, jotka omaksutaan tavallisesti kyseenalaistamatta sekä sosialisointia että individuaation regulatiivisiksi tulkintaperiaatteiksi. Se on kasvatuksen maailman teleologinen aikahorisontti, ja sellaisena se on olennainen ihmisihanteen ja kasvatuspäämäärien asettamisessa. Teleologisuus itsessään on todellisuuskäsityksemme transsendentti, metafyyminen ulottuvuus⁹. Erityisesti sivistysteoreettisessa kasvatustieteessä kasvatettava on sivistyskykyinen (Kant 1923; ks. myös. Siljander 2000; Kivelä 2004), mutta keskeneräinen potentiaaleihinsa ja tulevaisuudesta asetettuihin päämääriin nähden. Moraalisubjektiksi kasvamisen lähtökohdan kannalta on ratkaisevinta, millä tavoin kasvun oma aika ja

8. Sovellan tulkitsemassani *kulttuurisen merkityshorisontin ajallisuudessa* Charles Taylorin merkityshorisontti-käsitettä (ks. Taylor 1996). Kunakin aikakautena sen ”sosialisointikontekstissa” vallitseva moraalikäsitteen ja suotavan toiminnan ”viitekehys”, Charles Taylorin termien *merkityshorisontti* (horizon of significance), on moraalissubjektiksi kasvamisen ja minuuden rakentumisen lähtökohdista (ks. Taylor 1996). Tässä merkityksessä kasvatuksen historia on myös minuuden historiaa.
9. Ks. teleologisuuden periaatteen filosofianhistoriallisista lähtökohdista (Aristoteles 1990).

nykyhetkessä toteutuva kasvatussuhde (projektiivisuus) määritetään ja tulkitaan tulevaisuuteen asetettujen päämäärien suhteen. Jo hyvin pelkistävän historiallisen katsauksen kautta on osoitettavissa, että kasvatuksen historiassa nykyhetki (kasvun oma, eksistentiaalinen aika) on ymmärretty keskeneräisyytenä ja puutteena, jopa synnillisyytenä (ks. Launonen 2000; Saari 2011), joka on kasvatuksen avulla ylitettävä, korjattava ja täydellistettävä tulevassa ajassa, joka on nykyisyyttä parempi.

Kunakin historiallisena aikakautena vallitsee sille erityinen merkitysnäkökenttä (horizon of significance, ks. Taylor 1996), jossa tiivistyvät aikakauden keskeiset ihanteet ja periaatteet lähtökohdaksi kollektiiviselle yleistahdolle. Sekä kansalaiskasvatuksen päämäärät että yksilöiden identiteetin rakentuminen perustuvat tähän yleistahtoon (ks. Taylor 1996, 25–32). Aikakauden merkitysnäkökentässä tiivistyy tulevaisuuteen asetettu ideaalinen ihmiskuva (ihminen yksilönä, kansalaisena ja ylipäänsä moraalisenä toimijana), joka antaa sisällön ja suunnan nykyhetkessä tulkituille kasvatuspäämäärille. Tähän ideaalikuvaan nähden nykyisyys on vajavuutta ja epätäydellisyyttä. Antiikista perimämme ihmisyyden ideaali on tällainen apriorinen, suuntaa antava, mutta ikuisesti saavuttamaton ideaalikuva. Länsimaisen metafysiikan juuret ovat antiikin lisäksi vahvasti kristillisessä ajatteluperinteessä. Kristillisen ontologian mukaan Jumalan transsendentti oleminen on autenttista ja täydellistä olemista, jonka vajavaisia kuvia (Imago Dei) ihmiset ovat. Ihminen on syllinen ja syntinen, koska ei voi koskaan saavuttaa sitä apriorista tai teleologista kuilua, joka erottaa hänet ”hyvästä” ja ”olemuksesta”; siksi tuleva on autenttisempaa kuin elämä tässä. Olemme saaneet antiikin ja kristinuskon essentialistisen perinnön rinnalle valistusajattelusta kehitys- ja edistysuskon. Edistysusko on läpäisevänä ideana vallitsevassa teknologiametafysiikassa (ks. Heidegger 1995), ja samalla psykologisten kehitysteorioiden ja elinikäisen oppimisen ideologioiden kantavana periaatteena, ja siten malliesimerkkeinä kasvatuksen ja sosialisointin sisältämästä metafysisestä perinteestä (ks. Biesta 2006). Teleologis-teologisen ajattelutavan mukaan olemme pysyvästi häilyviä kuvia jostakin paremmasta, joka hämmöittää tulevaisuudessa.

Suomen kansallisvaltiohistorian aikana on tapahtunut dramaattinen ihmiskuvan muutos ylikansallisuudesta kansalaiskäsitteeksi liberaaliksi kuluttajasubjektiksi. Pelkistävästi voidaan todeta, että yhteiskunnalliset muutokset ovat muuttaneet sekä käsitystämme yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta että tässä suhteesta vallitsevasta moraalijärjestyksen ideasta. Hegeliläis-snellmanilainen kansallisvaltioeetos on muotoutunut historiallisten mullistusten (sisällissota 1918, talvi- ja jatkosodat, jälleenrakentaminen) kautta toisen maailmansodan jälkeiseksi hyvinvointivaltioprojektiksi ja sittemmin globalisoituneeksi kilpailukykyvaltioksi. Matkan varrella uskonnollis-kansallisten arvojen ensisijaisuus (aikakausi itsenäistymisestä sota-aikaan) on vaihtunut ”tämänpuolisiin” arvoihin. Hyve-etiikka on korvautunut suorituskykyisyydellä ja muilla kilpailukykyominaisuuksilla. Sosio-kulttuuristen muutosten myötä myös identiteetin rakentumisen sosialisatioperusta on muuttunut. Samalla pidentynyt nuoruus, koulun ja työelämän yhteyden katkeaminen ja lisääntynyt vapaa-aika ovat luoneet edellytykset nuorten omille elämäntyyloille ja identiteettikokeiluille, jotka saavat kaikupohjansa populaarikulttuureista ja kulutuksesta. Toisen maailmansodan jälkeinen kehityskulku on ollut samansuuntaista kaikissa länsimaisissa yhteiskunnissa. (Värrä 2012, 342–343.) Dietrich Baethge (1989) luonnehtii sosialisatioperusteissa tapahtunutta murrosta produktiivisesta, työorientoituneesta sosialisatiosta konsumeristiseen sosialisatioon siirtymiseksi. Baethgen (1989) kuvaamassa sosialisatiomurroksessa on tiivistetysti kyse siitä, että hyvinvointivaltion rakenteet (talouskasvu, vapaa-ajan lisääntyminen, medialähtöisten nuoriso- ja populaarikulttuurien merkitys) ovat mahdollistaneet hyve- ja velvollisuuseettisestä koodista irtautumisen, ja siten oikeuksistaan tietoisien, identiteettikokeilujen ja nautinnon kautta itseään etsivän ”sosialisatiotyyppin” syntymisen. (Värrä 2012, 342–343.) Kyse on ennen kaikkea mentaalista murroksesta yhteiskuntien sosialisatioympäristössä: kun lapset syntyvät maailmaan, he syntyvät samalla konsumeristiseen todellisuuteen, joka on heidän moraali-identiteettinsä rakentumisen kiertämätön viitekehys.

Toivo ja tulevaisuususkko ovat välttämättömiä mielekkäälle elämälle. Elämäntapamme on ekologisessa kriisissä, ja tiedämme sen, mutta jatkamme entiseen tapaan uskoen teknologiaperiaatteeseen ja siitä kumpuavaan muutoksen mahdollisuuteen. Entä jos toivo kumpuaakin väärästä metafysiikasta perustuen modernin maailmankuvan instrumentaaliseen teknologiauskoon, jolla on sekularisoituneessa maailmassa yksinomaan ekonominen perustelunsa? Liberaalin demokratian nykyvaiheessa ihmisen peruskuvana on itseriittoinen, vapaita valintoja tekevä hedonistinen subjekti. Liberalistis-konsumeristinen ihmiskuva on välttämätön konstruktio kulutuskeskeiselle, kilpailua korostavalle ja jatkuvaa talouskasvua vaativalle elämänmuodolle, mutta sen varassa eläminen on osoittautunut elämän ekologisia perusteita tuhoavaksi.

Toisenlaisen metafysiikan mahdollisuus

Miten purkaa vahingollisen elämänmuodon ja kasvatuksen yhteyttä niin, että kasvatusta ja sosialisointia eivät olisi ”itsetiedottomasti” ylläpitämässä ja vahvistamassa tuhoavaa luontosuhdettamme? On mentävä kriittisesti juuriin asti. On uudelleentulkittava kasvatuksen ontologisia lähtökohtia ja niiden taustalla oleviin metafysisiin sitoumuksiin. Muutoksen avaimena on moraalijärjestyksen ja sen ontologisten ja poliittisten lähtökohtien kriittinen uudelleendarvointi. Erityisesti ranskalaiset poststrukturalistiset ajattelijat Jacques Lacan, Michel Foucault ja Jacques Derrida ovat kyseenalaistaneet ”läsnäolon metafysiikaksi” kutsutun subjektiäsitteen, jonka mukaan subjekti on itselleen kirkas ja läpinäkyvä minä, joka hallitsee suvereenisti maailmasuhdettaan ja kykenee esittämään siitä täsmällisiä kielellisiä kuvauksia (ks. Usher & Edwards 1996, 124). Jo ennen heitä erityisesti Maurice Merleau-Ponty eksistentiaalisessa fenomenologiassaan ja sittemmin postuumiksi jääneessä ”lihan” ontologiassaan kyseenalaisti itse itselleen läpinäkyvän, maailmasuhdettaan suvereenisti hallitsevan kartesiolaisen logosentrisen subjektin. Käytän hyväkseni erityisesti

Merleau-Pontyn myöhäisontologiaa ja Lacanin psykodynaamista subjektiteoriaa perustellakseni ”toisenlaisen” metafysiikan mahdollisuuksia kasvatuksen esiyymmärryksenä.

Merleau-Pontya ja Lacania yhdistää kartesiolaisen subjektikäsitteksen kriitikki: ihminen ei synny maailmaan tietoisuutena ja järkenä. Maailmasuhteen alkuperä on ruumiillisessa, esikäsitteellisessä olemisessä, joka on pysyvästi maailmasuhteemme horisonttina. Läpimurtoteoksessaan *Phénoménologie de la perception* (1945; 1986) Merleau-Ponty esittää eksistentiaalis-fenomenologisen maailmantulkinnan, jonka lähtökohtana on maailmassa oleva ruumiillinen subjekti aistivana, havaitsevana ja liikuntakykyisenä olentona. Ruumiillisena olentona subjekti on eräänlainen esisubjekti tai anonyymi subjekti, joka ei vielä tee tietoteoreettisia ja verbaalisia erotteluja subjektiksi ja objektiksi, minäksi ja ei-minäksi. Alkutilassa maailmasuhteemme on esiobjektiivinen, esitietoinen ja esikielellinen. Käsitteemme itsestämme ja toisista kehkeytyy vasta tietoisuuden synnyttyä, mutta ruumiillisuutemme vuoksi emme koskaan yllä kirkkaaseen, läpinäkyvään ja epäilemättömään maailmasuhteeseen. Ruumiillisina olentoina havaitsemme maailmaa aina jossakin tilanteessa, jostakin näkökulmasta. (Merleau-Ponty 1986, ix.) Kartesiolainen logosentrinen subjekti on illuusio. Ruumis on Merleau-Pontyille kaksipuolinen olento, sekä objektiruumis, olio olioiden joukossa, että eletty ruumis, joka liikkumiskykynsä ja fyysisten potentiaaliensa ansiosta mahdollistaa maailmasuhteemme. Siten ruumiillisuudellamme on ehdottoman positiivinen tietoteoreettinen arvo: ruumis on tae sille, että havaitsemme maailman olioita ja alamme ymmärtää maailmaa, koska olemme läsnä samassa maailmassa kuin havaintojemme kohteet, oliot. (Merleau-Ponty 1986, x, 12, 136; Dillon 1988, 150.)

Postuumisti julkaistussa teoksessaan *The Visible and the Invisible* Merleau-Ponty pyrkii ylittämään traditionaalisen filosofian dikotomisat käsitteet (subjekti-objekti, tietoisuus-ruumis) dualistisine merkityksineen. Hänen uusi ”fundamentaaliontologinen” luomuksensa on *lihan* (chair) käsite, joka on samanaikaisesti sekä koko olemisen metafora että näkyvän ja kosketettavan maailman konkreettinen il-

mentäjä (Dillon 1988, 150). Merleau-Ponty kuvaa ruumista ”lihan” elementtinä. Ruumis on liha, joka havaitsee maailman ja itsensä. Ontologisessa merkityksessä ruumiin liha on myös maailman lihaa, koska liha olemisen yleisenä ”elementtinä”, eräänlaisen alkuaineena (ks. maa, ilma, vesi) kietoo ruumiin ja maailman yhteiseen ”lihallsuuteen”. Ruumis on samanaikaisesti lihan differentaatio ja maailman yhteisen havaittavuuden osana samaa lihaa muun maailman kanssa. (Merleau-Ponty 1968, 137; Coles 1992, 112–113.) Maailman ja ruumiin samankaltaisuus ei tarkoita niiden sulautumista toisiinsa. Sen sijaan se antaa mahdollisuuden kommunikaatioon. Koska ruumiillisessa situaatiossani en voi koskaan objektivoida maailmaa olioina sinänsä, minun on oltava dialogisessa suhteessa maailmaan. Maailma ei ole edessämme oleva tiedon kohde. Minun sisäisyyteni ja maailman ulkoisuuden välillä ei ole tarkkaa raja, koska olemme samaa ”ainetta” maailman kanssa; maailma on meissä.

Merleau-Pontyn myöhäisontologian ”totuus” kiteytyy hänen *käännettävyysteessään*, jolla hän viittaa ”lihan” perimmäiseen olemiseen, joka on villiä ja tavoittamatonta, muttei ontologisesti ”tyhjää” (Merleau-Ponty 1968, 155, 204). Käännettävyyden ja ”villin olemisen” paljastava perusmalli on koskettavan ja kosketetun käden käänteinen suhde. Kun kosketan vasemmalla kädellä oikeaa kättäni, oikea käteni tuntee olevansa kosketettu ja vasen koskettaja. Koskettavan ja kosketetun kokemukset ovat osittain päällekkäisiä, mutta eivät samanaikaisia. Vaihtaessani koskettavan ja kosketetun suhdetta niiden välillä on risteys (chiasm), joka ei palaudu kumpaankaan, koskettavaan ja koskettuun. Koskettavan ja kosketetun käden välillä oleva hämäryys on maailman hämäryyttä. Juuri tähän hämäryyteen Merleau-Ponty viittaa *käännettävyysteessillään* (Merleau-Ponty 1968, 123; Dillon 1988, 159.), jonka perusteella hän hylkää subjekti-objekti-dualismin sekä sen empiristisessä että intellektualistisessa muodossa. Oliot eivät ole empirismin mukaisia subjektin ulkoisia objekteja eivätkä apriorisesti jäsentyneitä kantilaisen intellektualismin ilmiöitä, siis tietoisuuden abstrahoimia ja sellaisina aina olemuksellisesti tavoittamattomia. Lihana maailma on ruumiillisessa subjektissa jo aina ennen kuin

subjekti herää maailmaan. Yhteisenä näkyvyytenä ja koskettavuutena, siis aistittavuutena, maailman oliollisuus on meissä, mutta ulottuvaisuutensa ja perspektiivisyytensä vuoksi se on aina ”olemuksellisesti” myös aistittavan näkymättömyyttä, jonka ansiosta oliot eivät koskaan taivu määritelmiemme ja objektivointipyrkimystemme mukaisiksi. Yhteisen lihallisuuden ansiosta ruumiimme ja olioiden välillä on jatkuvuutta, mutta samalla tavalla kuin transsendentti syvyys ”avautuu” oman ruumiissani koskettajan ja kosketettavan välillä, myös näkyvä oliollisuus tavoittamattomuudessaan manifestoi olemisen ”tyhjentymätöntä syvyyttä” (Merleau-Ponty 1968, 143), joka on samalla ehtona sille, että oliot eivät ole avoimia vain minulle, vaan myös toisten aisteille (ks. Ibid.)

Merleau-Ponty ottaa maailman hämäryyden ontologisena tosiasiana, jolla tulisi olla merkitystä kaikilla olemisen tasoilla. Millään erityistieteellä ei ole oikeutta redusoida olemista omiin teorioihinsa ja käsitejärjestelmiinsä. Oleminen ei ole redusoitavissa biologiaan, psykologiaan tai teologiaan eikä myöskään mihinkään humanistiseen tieteeseen (Merleau-Ponty 1968, 274). Ruumis maailman lihana on ensisijaisessa suhteessa maailmaan, ja olioita havaitessaan ruumis on eräänlainen anonymi subjekti, jonka maailmasuhde on aina kietoutunut olemisen viimekätiseen hämäryyteen. Hämärälle olemiselle ei ole mitään Arkhimedeeseen pistettä. Ei ole olemassa itselleen kirkasta ja läpinäkyvää egoa, jonka edessä maailma avautuisi vakaana ja objektiivisena. Siksi maailmasuhteessamme on aina tietämättömyyttä.

Halusubjektin ikuisesti hämärä maailmasuhde

Tutkimusteemani kannalta on olennaisinta ymmärtää maailmasuhteen perimmäinen aistimellisuus, johon myös intersubjektiiviset suhteet perustuvat. Merleau-Ponty viittaa ruumiin alkuperäiseen maailmasuhteeseen esioperatiivisella intentionaalisuudella. Tällä termillä hän tarkoittaa ruumiin liikkumiskykyä eräänlaisena sanattomana cogitona, tietoisuuden perustana, joka puhumiskykyisenä ilmaisisi itseään sano-

malla: minä kykenen (Merleau-Ponty 1986, 137). Merleau-Pontyille ruumiillisuutemme elämänvoima on *Eros*, joka ilmenee maailmaan suuntautuvana haluna. Ruumis on haluava olento; sillä on myötäsyttyinen halu toisten yhteyteen. Halu on eri asia kuin vietti eikä se ole vietin tavoin naturalistinen ja biologiaan palautettavissa oleva käsite (ks. Toadvine 2004, 277; Toadvine 2010, 262, 263), vaan ruumiille ominainen ”eksistentiaalinen” maailmasuhteen määre. Ruumiillisena maailmasuhteemme lähtökohta on esiobjektiivisen ja tiedostamattoman (unconscious) olemisen alueella, joka on jo haluna ilmenevää aktiivisuutta (ks. esim. Merleau-Ponty 1986, 165, 167–173). Mikä Merleau-Pontyn myöhäisontologian ja Lacanin subjektin ”metafysiikan” merkitys on aiheeni kannalta? Nämä ajattelijat kyseenalaistavat tietoisuusfilosofian ja länsimaisen päämäärämetafysiikan. Tietoisuusfilosofia on erhe, joka on johtanut umpikujaan teknologisessa maailmasuhteessamme. Halun ontologian kautta on mahdollisuus avata toisenlainen näköala maailmasuhteeseemme, sen ajalliseen ”olemukseen” ja kasvatuksen mahdollisuuksiin.

Tämänhetkiseen tarpeeseeni riittää Lacanin ajattelun heuristinen käyttö. Siksi teen seuraavaksi pelkistävän ekskursion Lacanin kompleksisiin perusajatuksiin. Lacan välttää subjektin teoretisoinnissaan sekä biologista reduktionismia että individualismia (ks. Lacan 1977, 301, 302, 311). Subjekti ei palaudu biologiaan eikä fysiologiaan, muttei ole tietoisuudenkaan luomus. Halun ensisijaisuus eräänlaisena inhimillisen toiminnan primaarina liikevoimana on yhteistä Merleau-Pontyn myöhäisontologialle ja Lacanin subjektiteorialle. Psykoanalytikkona Lacan tähdentää tiedostamattoman merkitystä halun lähteenä (Ibid. 267, 312). Se mitä haluamme eroaa siitä, mitä naturalistisessa mielessä tarvitsemme sekä siitä, mitä ”intentionaalisesti” vaadimme tai saatamme ajatella haluavamme (Lacan 1977, 312; Usher & Edwards 1996, 62.). Halu on ei-naturalistinen ja inhimillinen, koska se etsii sitä, mikä on inhimillistä toisessa – heidän haluaan. Halu toimii siten intersubjektiivisuuden eikä biologian alueella. Halun intersubjektiivisen luonteen vuoksi subjekti ei ole vapaasti itsensä asettava, esisosaalinen tai asosaalinen olento, vaan relationaalinen subjekti. Subjektin halu

on aina toisen haluamista ja toisen yhteyteen haluamista. Ilman toisen halun haluamista tietoisuus ei voi olla itsetietoisuus. Halu eroaa myös siitä, mitä ilmenee fenomenologisesti paljastuvana tietoisuutena. Se ei ole tietoisuuden akti tai sisältö, koska se ”toimii” tiedostamattoman alueella. Toimintaa motivoivana energiana halu on aina sosiaalinen ja itsen ulkopuolelle suuntautunut, koska se mitä haluamme itsellemme ja se mikä asettaa itseyytemme, on toisten antama tunnustus. (Usher & Edwards 1996, 61, 62.)

Tiedostamattomaan perustuvana halusubjektina subjekti ei ole ennalta annettu, yhtenäinen, rationaalinen ja itselleen läpinäkyvä ajatusten ja tunteiden koostuma. Päinvastoin se on hajautunut, jakautunut ja ikuisesti itselleen hämärä, koska se rakentuu hajautuneista lähteistä, imaginaarisesta ja symbolisesta järjestyksestä. Lacanin subjekti on kaksijakoinen, *egon (moi, an ego)* ja puhuvan subjektin, *minän (je, I)* hajaannus. Egolla Lacan tarkoittaa konventionaalisesti ymmärrettyä, psykologiatieteen kohteena olevaa empiiristä subjektia. Ego ”sijaitsee” imaginaarisessa järjestyksessä, joka koostuu kuvista, projektioista ja visuaalisista identifikaatioista, siis siitä, että subjekti samaistuu kuviin ja alkaa uskoa niihin ”tosiasioina”. Imaginaarisella tasolla subjekti muotoutuu itsekseen tuntien itsensä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ilman egoa subjekti olisi pelkästään puhuva subjekti tai oikeammin puhuttu subjekti, koska subjekti ei ole intentionaalisen tietoisuuden subjekti, vaan väline, jonka kautta kieli puhuu. (Usher & Edwards 1996, 62.)

Synnymme kieleen, ja muodostamme käsityksen itsestämme kielen avulla. Kielen järjestyksessä minä (je) on lingvistisesti ja kulttuurisesti määrätynyt, mutta ego säätelee tätä määrätynäisyyttä, ja tämän säätelyn ansiosta subjektista ei tule pelkkä väline, jonka kielen ja kulttuurin symbolinen järjestys olisi ohjelmoinut. Mutta juuri se, että minä (je) rakentuu symbolisessa järjestyksessä, antaa subjektille rakenteen ja vakauden, joita sillä ei olisi pelkkänä imaginaarisen maailman luomuksena. Minä viittaa subjektiin, joka ei vain puhu, vaan joka on nimetty erisnimellä, joka yhdistää sen sosiaalisiin suhteisiin. Subjekti artikuloituu persoonana, jolla on identiteetti ja jatkuvuus

kielen käyttäjänä, puhuvana subjektina, koska kielen osoittavan ja merkitsevän roolin ansiosta subjekti tulee merkityksi tiettyinä minänä (Lacan 1977, 90). Siten ego saa symbolisessa järjestyksessä siltä puuttuvan vakauden, ja samalla ego kieltä käyttävänä ja puhuvana subjektina konstituoitua objektina identifioituen ja sulautuen toisiin. (Lacan 1977, 86; Usher & Edwards 1996, 62.) Se näkee itsensä toisten kautta, ja siten se on aina toisten näkemistapojen luomus. Siksi se ei voi olla autonominen (itsensä alkuperä, itseohjautuva) ja koherentti (omistaen kiinteän identiteetin). Kuitenkin ego ymmärtää itsensä yhtenäisenä, koherenttina ja autonomisena, mutta Lacan väittää, että tämä on pelkästään narsistinen ja epävakaa kuva itsestä, joka lankeaa aina itsepetokseen. Se ymmärtää itsensä ulkopuoleltaan, toiseuden näkökulmasta. (Usher & Edwards 1996, 63.) Narsistisena objektina itselleen itseys on koko ajan muuttuva. Se ei voi olla koskaan täysin varma siitä, kuka se on, koska sillä ei ole kiinteää identiteettiä. Egossa on aina jotain varmuutta sen ”kokonaisuudesta”, joka on peräisin sen kuvittelusta yhtenäisyydestä, mutta samalla silti epävarmuutta, koska se on konstituoitunut toiseudessa (Ibid.).

Lacanicelle subjektin tietoisuudessa ilmenevä ykseyden ja vakauden tunne on seuraus fundamentaalisesta väärintunnistamisesta, jonka alkuperä on pikkulapsen varhaisen kehityksen peilivaiheesta (Lacan 1977, 2; Usher & Edwards 1996, 63). Kun lapsi näkee itsensä peilissä, hän käsittää itsensä muista erilliseksi olennoksi. Juuri peilikuvansa avulla lapsi oivaltaa, että hän ei ole vain se, mitä hän uskoi olevansa sisäisen kokemuksensa perusteella, vaan hän on lisäksi tuo peilistä näkemänsä kuva. Tämä oivallus opettaa lapselle, että hän on näkyvä myös toisen ihmisen katseelle, ja hän ymmärtää, että toisilla ihmisillä on hänestä vain ulkoinen kuva, joka on analoginen hänen peilikuvansa kanssa. (Merleau-Ponty 1964, 135–136, 139, 152.) Tämä kokemus, joka on ensiarvoisen tärkeä lapsen itsetietoisuuden kehitykselle, on Lacanicin mukaan myös *imaginaarisen* minäkäsityksen alkuperä. Peilikuva etäännyttää lapsen välittömästi kokemastaan itsestä kohti sitä, mitä hän näkee ja kuvittelee olevansa – ideaaliseksi minäksi, jonka hän toivoo esittävänsä toisille. Psykoanalyysissa tätä imaginaarista

ja konstruoitua minää kutsutaan myös superegoksi (Merleau-Ponty 1964, 137–138).

Peilikuvansa perusteella lapsi uskoo olevansa vakaa ja pysyvä kokonaisuus, ja hän alkaa pitää ideaalikuvaansa varsinaisena kuvana minuudestaan. Tämä kokonaisuuden, vakauden ja pysyvyyden tunne luo lapselle turvaa ja mielihyvää, koska sen ansiosta hän alkaa hallita sisäistä avuttomuuden ja hajanaisuuden tunnettaan. (Lacan 1977, 2; Edwards & Usher 1996, 62, 63). Subjektin imaginaariseen identifiikaatioon perustuva ykseyden ja vakauden tunne jatkuu läpi elämän. Itse asiassa kyse on samaistumisesta fiktion, joka luo perustan kaikelle myöhemmälle sosialisatiolle (Lacan 1977, 2, 306–307). Siitä lähtien, kun lapsi on tulkinut peilikuvansa ihannekuvakseen, hän tunnistaa itsensä toisissa ideaalisena egona. Samalla egosta (moi) tulee riippuvainen siitä, että se on ”epäonnistunut” tekemään eron itsen ja toisen kanssa: se kuvittelee olevansa kokonaisuus, mutta tosiasiasa se on tullut itsetietoiseksi subjektiksi itsestään vieraantuneisuuden eli toisen kautta. Lacanin mukaan egolla ei ole aitoa identiteetin tunnetta, koska subjekti toteutuu egon ja alter egon, toisen, intersubjektiivisessä vaihdossa: sillä hetkellä, kun ego tunnistaa itsensä, se samalla kadottaa itsensä toisena ja toisessa. Näin ollen subjektin yhtenäisyys ja itsetietoisuus perustuvat autonomian illuusioon ja siten tosiasiasa tietoteoreettiseen ja ontologiseen epävarmuuteen, jonka subjekti omaksuu todellisuutena. Subjekti siis ottaa fiktiivisen todellisuuden lähtökohdakseen, mikä Lacanin mukaan johtaa siihen, että maailmasuhteemme on illusorisella perustalla. (Lacan 1977, 2–3, Edwards & Usher 1996, 63, 64.)

Lihan ontologian näköaloja kasvatuserittelylle

Kasvatus on aina ihanteisiin, päämääriin ja toivon periaatteeseen sidottua. Lacanilaisen illusorisen maailmasuhteen ottaminen sellaisenaan kasvatuksen lähtökohdaksi nihiloisi kasvatuksesta kaikkein tärkeimmän, toivon. Sen sijaan Merleau-Pontyn ja Lacanin yhteinen

”opetus” on, että meidän on syytä suhtautua kriittisesti ”ihmiskeskeiseen” tapaamme asettaa antropologinen metafysiikka aikakäsityksineen ja päämäärineen koko todellisuuden kuvaksi. Merleau-Pontyn lihan ontologia ja Lacanin teoria hajautuneesta ”halusubjektista” haastavat ihmiskeskeisen päämäärämetafysiikan ja sen dualistien todellisuuskäsityksen: halun ontologiasta avautuu näköaloja, jotka ylittävät ihmiskeskeisen olemisen ja ajankäsityksen. Mitä seurauksia Merleau-Pontyn ”hämäryyden” filosofialla ja Lacanin halun ontologialla on aiheelleni, moraalisubjektin uudelleenmäärittelylle ekologisiin perustein? Millä tavoin nämä ajattelijat haastavat vallitsevan kasvatustajattelon ”viitekehystenä” olevan metafysiikan? Millä tavoin Merleau-Pontyn ja Lacanin ontologiset olemisen tulkinnat auttavat ajattelemaan toisin ajallisuuden idean ja siihen sisältyvän päämääräajattelun?

Sekä Merleau-Pontyn lihan ontologia että Lacanin hajautunut subjekti asettavat kyseenalaiseksi teleologisen ajattelun itsestäänselvyiden pakottaen ajattelemaan uudelleen kasvatuksen ja sosialisoinnin ehtoja. Lacania heuristisesti tulkittuun subjektin käsitys itsestään perustuu erheeseen, imaginaariseen ideaalikuvaan itsestä, joka tosiasiallisesti on aina heijastuma toisesta, ja sama pätee koko kulttuurin itsekuvaa, vallitsevaan merkitysnäkökenttään, jolla ei ole viimekätistä perustaa. Sosialisointiossa yksilö samaistuu oman aikakautensa merkitysnäkökenttään, jonka ”yleistahdon” piirissä hän muodostaa käsityksensä itsestä. Samalla yksilö sisäistää yhteiskuntansa ja sosiaalisen viiteryhmänsä maailmankuvan pääpiirteet tullen siten osalliseksi yhteisistä traditioista, tavoista, uskomuksista, toiveista ja uhkakuvista. Yksilö sisäistää tiedostamattaan myös objektiivisiksi uskotut ajallisuuden sosiaaliset ”rakenteet” ja siten tapansa suuntautua tulevaan. Näin sisäistynyt usko kehitykseen ja edistykseen saa teknologisen maailman näyttämään luonnolliselta. Mutta lacanilaisesta ”viitekehyksestä” edistysusko ja apriorisesti asetetut päämäärät perustuvat imaginaariseen, kuviteltuun todellisuuskuvaan. Siksi tulevaan suuntaavat ajatukset ja teot ovat uskon asioita, koska lacanilaisen ajattelun mukaan niillä ei ole viimekätistä takaajaa. Sen sijaan, että keskeneräisyys, rikkonaisuus

ja haavoittuvaisuus hyväksyttäisiin ihmisen ”varsinaiseen olemiseen” kuuluvana, ”kulttuurillemme” on ominaista, että tulevaisuuteen asetetaan yhä suurempia ja suurempia täydellisyysodotuksia. Markkinoiden logiikka seuraava elinikäisen oppimisen ideologia on tästä hyvä esimerkki. Lacanilaisessa perspektiivissä täydellisyysodotukset ovat lähtökohtaisesti fiktiivisiä. Maailmamme rakentuu pirstoutuneista kuvista. Kun teoilla ei ole Isoa Toista takaajana eikä yhteiskunta ole harmoninen kokonaisuus, jäljelle jää vain erilaisia ristiriitaisia näkökulmia ja tavoitteita, joiden yhteensovittamiseen tarvitaan demokraattista järjestelmää (ks. Vadén 2012, 199–200) ja kehittynyttä moraalista kuvittelukykyä (ks. esim. Jokisaari 2010). Tässä katsannossa ekologiseen muutokseen pyrkiminen on kollektiivinen, kurin- ja tahdonalainen hanke ihmiselämän muuttamiseksi vailla takuita (Vadén 2012, 201).

Elämme välinearvojen umpikujassa keskellä ekologista kriisiä, jota emme kykene ratkaisemaan vallitsevien metafysisisten sitoumusten piirissä. Mistä kumpuaa muutoksen mahdollisuus? Ydinkysymys on, millä tavoin konkretisoida ontologisen tason ymmärtämys vastuulliseksi elämäksi maailmassa; miten luoda edellytyksiä ekologiselle vastuuntunnolle? Voimme päästä umpikujasta ainoastaan ajatteleamalla uudelleen suhteemme olemiseen ja aikaan - ja sitä kautta itseemme. Pelkkä ajatteleminen ja yksilöiden muuttaminen eivät riitä, vaan tarvitaan myös täyskäännös, ekologinen vallankumous poliittis-taloudellisessa järjestelmässä. Ihmisen minuuden rakenne on ”sosio-konstruktionistinen”. Siksi on vaikutettava pedagogisesti sekä subjektin ”psykodynamiikkaan” että muutettava sosialisointi yhteiskunnallisia rakenteita, luotava uutta, ekologiatietoista merkitysnäkökenttää. On muutettava sekä ihmisen suhdetta maailmaan että globaalia taloudellis-poliittista järjestelmää. Halun kultivointi on välttämätöntä sekä yksilöllisellä että koko sivilisaation tasolla. Halun ymmärtäminen ontologisena tarkoittaa, ettei elämänmuodon muutosvaatimuksessa ole kysymys pelkästään yksittäisten yksilöiden syyllistämisestä ja muuttamisesta. Halun kultivointi on pedagoginen ja samalla myös sosio-kulttuurinen ja poliittinen tehtävä. Tarvitaan

psykodynaaminen käsitys pedagogiikan tehtävästä, joka perustuu yksilön sisäisen rakenteen ja yhteiskunnan ideologisten rakenteiden keskinäisen kietoutuneisuuden ymmärtämiseen.

Globaalin ekologisen vastuun painavin kysymys on, miten suunnata libidoenergiaa konstruktivisesti, toisia ja luontoa kunnioittaen? Subjektiiiset oikeudet ja velvollisuudet on tulkittava uudelleen ontologisella, eettisellä ja poliittisella tasolla. On hylättävä sekä tiukka kommunitaarinen arvoperspektiivi ennalta asetettuine koheesiovaatimuksineen että liberaali käsitys itseriittoisesta ja omistusoikeuksin varustetusta subjektista.¹⁰ Samalla on tunnustettava, että pirstoutuneessa sosiaalisessa maailmassa tarvitsemme edelleen muita ihmisiä ja yhteistä moraalista näkökenttää moraalisen identiteettimme lähteeksi. Ekologiseen muutokseen pyrkiminen edellyttää ihmiskunnan yhteistä vastuuta elämisen ehtojen pelastamisesta. Omantunnon ja empatiakyvyn kehittyminen ovat moraalisubjektiksi kasvamisen edellytyksiä. Siten moraalisubjektiksi kasvamisen ydinkysymys on, miten luoda ekologinen elämänpiiri, jossa varttuva yksilö saa vahvistusta omantunnon kehittymiselleen luonnon kunnioittamisesta. On alettava tietoisesti luoda uudenlaista ekologiseen tietoisuuteen perustuvaa “yleistahtoa”, hegeliläisesti sanottuna *Sittlichkeit*¹¹, moraalin sfääriä, jossa saamme tunnustuksen persoonallemme elämällä kohtuuden etiikan mukaisesti, elämän ekologisia ehtoja kunnioittaen.

Halun kultivointiin pyrittäessä on hyvä ymmärtää, että halulla on kaksoismerkitys, hedonistinen ja ontologinen. Konsumeristisessa elämämuodossamme halu ilmenee ennen kaikkea hedonistisena ja omistavana suhteena todellisuuteen. Sekä länsimaisessa markkinaliberalismissa että kiinalaisessa valtionkapitalismissa konsumeristinen halu on korotettu taloudelliseksi ja poliittiseksi totuudeksi. Luonto on pelkkä talouskasvun resurssi, joka uhrataan kulutushyödykkeiden

10. Ks. liberalistista omistusoikeuskeskeistä subjektikäsitystä possessiivisen individualismin muotona, Macpherson 1962.

11. Käytän *Sittlichkeit*-termiä heuristisesti. Hegelin maailmankuvassa *Sittlichkeit* on valtion, kansalaisyhteiskunnan ja perheen muodostama kolmiyhteys, joka on ihmisen moraalisubjektiksi kehittymiselle välttämätön. Valtio on *Sittlichkeit*-kehityksen korkein moraalinen järjestys, mutta kansalaisyhteiskunta ja moderni perhe ovat päärooleissa moraalisubjektin kehittymiseksi (Neuhouser 2000, 226).

lähteeksi. Merleau-Pontyn ja Lacanin filosofiat johdattavat meidät ymmärtämään halun ontologisen merkityksen ja haluun sisältyvän muutoksen mahdollisuuden. Ontologisena elämänvoimana halu on primaariaa pyrkimystä toisen yhteyteen, ja samalla se on intersubjektiivisuuden ja persoonan kokeman tunnustuksen lähde. Siten halu on olennainen moraalisubjektiksi kasvamisen lähtökohta, ja siihen on myös mahdollista vaikuttaa. Halua on sekä mahdollista että välttämätöntä jalostaa pedagogisesti. Itse asiassa halu on jo “sisäisesti eettinen” sen alkuperäisessä pyrkimyksessä kohti toisia ja halussa saada tunnustusta heiltä: esikielellinen halu viittaa jo hyveisiin, koska tunnustuksen saaminen edellyttää luottamusta ja on yhteydessä hyväntahtoisuuteen ja vilpittömyyteen.

Mitä halun kultivointi käytännössä tarkoittaa? Miten luoda kasvatuksen avulla edellytyksiä ekologisesta maailmasuhteesta kumpuavalle omantunnon, empatian ja vastuun kehittymiselle? Ted Toadvine (2004, 276–277) tulkitsee, ettei Merleau-Pontyn halun ontologia rajaudu vain ihmiseen, vaan elämässä itsessään on produktiivisuutta ja runsautta, jotka ovat elämässä vallitsevan *Eroksen* ilmausta.¹² Elämän ”produktiivisuus” tarkoittaa, että ihminen ei ole ainoa ilmaiseva ja kommunikoiva olento, vaan ilmaisevuus ja kommunikoivuus kuuluvat kaikille ruumiillistuneille olennoille. Eleet ovat ruumiin ilmausta, johon myös eläimet kykenevät. Ne paljastavat meille olemista omasta situaatiostaan, joka jää meille perimmäisesti mysteeriksi kuten meidän situaatiomme niille. Yhteisen lihallisuuden ansiosta ihmisten ja eläinten välillä on kuitenkin ykseyttä erilaisuudessa, jota Merleau-Ponty kutsuu ”oudoksi kaltaisuudeksi” (Merleau-Ponty 2003, 211, 271–273; ks. myös Toadvine 2010, 254, 256,). Eläimet ovat ”oudosti kaltaisiamme”, ja tämä kaltaisuus vierautena on perustelu myös erilaisuudellemme. Luonnossa vallitseva *Eros* ja sen ihmisestä riippumaton produktiivisuus osoittavat, että sillä on oma historiansa ja aikansa. Kun ymmärrämme tämän ontologisena perustilanteena, voimme kuvittelukykyämme kehittämällä (kasvatustehtävä) oivaltaa, että puilla, linnuilla, kaloilla, vedellä, öljyllä ja esimerkiksi uraanilla on

12. Toadvinen (2010, 264) mukaan Merleau-Pontyn *Eros*-prinsiipissä on yhtäläisyyksiä mm. Henry Bergsonin elämänfilosofian kanssa.

oma aikansa, jonka pakottaminen ihmisen lineaaris-progressiiviseen aikakäsitykseen voi olla tuhoisaa. Vain ihminen on vastuussa olemisesta. Koska olemme samaa lihaa, maailmasta, siis myös eläimistä ja kasveista huolehtiminen, on itsestä huolehtimista (Kalmanson 2010).

Viime kädessä halun kultivoinnissa on kyse luonteenkasvatuksesta ja hyveiden sisäistymisestä. Emme voi elää arvokasta elämää ihanteiden emmekä hyveiden ulkopuolella. Halun kultivointi tarkoittaa, että on palattava erityisesti kohtuuden hyveeseen, mutta samalla myönnettävä, että hyveet eivät perustu essentialismiin eivätkä ennalta asetettuun yhteisölliseen koheesioon. Jos maailmasuhteemme on perimmäisessä metafysisessä mielessä aina hämärä (Merleau-Ponty), ja jos ei ole olemassa Isoa Toista takaamassa tulevaisuusprojektioitamme (Lacan), halun kultivoinnin ja ylipäänsä kasvatuksen merkityksen lähde on nykyisyys, elämä tässä ja nyt. Siten halun kultivointi on kokemuksen herkistämistä läsnäololle nykyisyydessä ja kasvun mahdollisuuksien avaamista siitä maailmasta, jossa elämme. Kasvatus on ihanteisiin ja päämäärien tavoittelemiseen sitoutunutta, mutta tiettyssä metaforisessa mielessä halun kultivointi on päämäärätöntä kasvatusta, koska siinä ei aseteta kasvatuksen suuntaa tulevaisuuden apriorisista päämääristä, vaan elämästä itsestään. Meillä ei ole toista maapalloa, jonka varaan voisimme rakentaa illuusion ikuisesti jatkuvista kulutusjuhlista. Ilman toivoa ei ole arvokasta elämää eikä perustaa kasvatukselle. Tässä eksistentiaalisessa merkityksessä toivo on perimmäinen, elämää ylläpitävä periaate. Halun kultivoinnin päämääränä on elämänehtojen turvaaminen tuleville sukupolville, eläimille, kasveille. Siinä mielessä se on päämäärätietoista kasvatusta, joka pyrkii löytämään elämän rikkautta, syvyyttä ja toivoa mahdollisuuksista, jotka avautuvat olemisesta itsestään. Tässä merkityksessä kasvatus on myös filosofista toimintaa.

Immanentti toivo on mahdollinen, jos opimme luopumaan abstrakteista tulevaisuusutopioista ja omistavasta ja kalkyloivasta suhteesta todellisuuteen. Zizekille, Lacanin tulkitsijalle, ihmisen aikuistuminen on ideologisten selkänöjien hylkäämistä ja omaehtoisen itsekurin asettamista yhteisöllisessä projektissa (Vadén 2012, 19). Aikuistuminen on sitä, että hyväksymme, ettei ihminen ei ole mitään ennakoita

valmista (Biesta 2006), vaan ainaisesti hajaantunut ja itselleen hämää. Länsimainen metafysiikka perustuu toivomiseen ja odottamiseen: odotetaan Kristuksen paluuta, kommunistista yhteiskuntaa, parempaa PISA-menestystä, avaruuden valloitusta jne. Millainen länsimainen metafysiikka olisi, jos olisimme täydellisyysodotusten sijasta omaksuneet peruskuvaksemme ristillä ihmisyyttään julistavan Kristuksen: ”Jumalani, Jumalani, miksi minut hylkäsit?”

Moraalisen mielikuvituksen kehittäminen kasvatustehtävänä

Koska maailmassa ei ole selkeitä moraalikriteerejä eikä yksiselitteisiä vastauksia ristiriitaisiin kysymyksiin, tarvitaan kehittynyttä *moraalista mielikuvitusta* olemisen mahdollisuuksien löytämiseksi. Tilanteessa, jossa kasvatuksen moraalinen näkökenttä ja kasvatustietoisuutemme ovat hämääviä, vaaditaan paradoksaalisesti kasvatustietoisuuden selkeyttämistä ja syventämistä. Suunnan muuttamiseksi tarvitaan sekä tietoa että kehittynyttä arvointutitiotia. Suhde arvoihin voi kehkeytyä vain hyveiden kautta. Arvot ovat läsnä olevia ja todellisia ainoastaan silloin, kun ne sisäistyvät yksilöiden *arvotajuntaan* heidän valintojaan ja toimintaansa ohjaaviksi hyveiksi ja periaatteiksi. Arvojen mukainen toiminta on hyveiden mukaista toimintaa. Arvotajunta ei kehity vain itseksensä ja luonnostaan, vaan tarvitaan myös kasvatusta, monenlaisia kasvattavia kokemuksia, tietoa ja tiedonkriittikkä sekä erilaisuuden kohtaamista. Eettisistä arvoista puhuttaessa arvotajunta on ns. päällysrakenne, jonka perustana ovat kehittyneet *omatunto* ja *empatiakyky*. Moraalisen mielikuvituksen kehittyminen on samalla empatiakyvyn kehittymistä ja omantunnon herkimistä. Se on myös arvostelukyvyn kehittymistä, kykyä arvoerotelluihin ja kauneuden kokemiseen. Moraalinen mielikuvitus kehittyy aidoissa kohtaamisissa. Lasten ja nuorten oikeudenmukaisuuden tahtoa ja kauneudentajua tulisi ruokkia ja rohkaista tietoisin pedagogisin keinoin. Kasvatuksessa on kunnioitettava lasten ja nuorten omia maailmoja ja samanaikaisesti luotava intellektuaalis-moraalisia resursseja *toisin näkemiselle* ja *toisin*

kokemiselle heidän identiteettiinsä kohdistuvien (mm. kaupallisten) paineiden puristuksessa; on luotava vaihtoehtoja kulutuslähtöiselle elämäntyyliille ja yksilöiden keskinäistä kilpailua korostavalle maailmankuvalle. Empatia ja kauneuden kokeminen kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta maailmaan (toisiin ihmisiin, eläimiin, kasveihin, esineisiin). Hyveiden vähittäinen sisäistyminen on samalla vähittäistä vastuuseen kasvua, siis ulkomaailman ja toisten huomioon ottamista omissa haluissa, toiveissa ja pyrkimyksissä. Psykodynaamisella kielellä tätä voidaan kuvata niin, että vastuuseen kasvanut kykenee suuntaamaan viettienergiansa (libidoenergian) konstruktivisella tavalla, toisia ihmisiä, eläimiä, kasveja ja koko luontoa kunnioittaen.

Lähteet

- Aristoteles.** 1990. Metafysiikka, *Aristoteles VI*. Helsinki: Gaudeamus.
- Beck, U.** 1990. *Riskiyhteiskunnan vastamyrryt: Organisoitu vastuuttomuus.* (Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit, 1988.) Suom. Heikki Lempa. Tampere: Vastapaino, 1990.
- Benner, D.** 2005. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim/München. 5. korrigierte Auflage.
- Baethge, M.** (1989). Individualization as Hope and as Disaster: A Socio-economic Perspective. Teoksessa Hurrelman, K. & Engel, U. (eds.) *The Social World of Adolescents. International Perspectives.* Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Biesta, G. J. J.** 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for A Human Future.* Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Bowen, J & Hobson, P. R.** 1974. *Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought.* Sydney, New York, London, Toronto: John Wiley and Sons Australasia Pty Ltd.
- Coles, R.** 1992. *Self/Power/Other. Political Theory and Dialogical Ethics.* Ithaca and London: Cornell University Press.
- Delanty, G. & O'Mahony, P.** (2002). *Nationalism and Social Theory. Modernity and the Recalcitrance of the Nation.* London: Sage Publications.
- Dillon, M. C.** 1988. *Merleau-Ponty's Ontology.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Hautakangas, S. & Kiilakoski, T. 2004.** The Information Society: towards an iron cage of e-learning? *European Educational Research Journal*. Volume 3, Number 1, 2004. 1–13.
- Heidegger, M. 1995.** Martin Heideggerin Spiegel -haastattelu: ”Vain Jumala voi meidät pelastaa.” Suom. Tere Vadén. (Alkuteksti Teoksessa *Antwort. Martin Heidegger im Gespräch*, Günther Neske, 1988.). niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 4/95. Suomen Fenomenologinen Instituutti ry. 6–16.
- Heidegger, M. 2000.** *Oleminen ja aika*. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino (*Zein und Zeit* 1927).
- Hollo, J. A. 1959.** *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1952.** *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Honneth, A. 2007.** *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Huttunen. R. (2012).** Hegelians Axel Honneth and Robert Williams on the Development of Human Morality”, *Studies in Philosophy and Education*, 2012, Volume 31, Number 4, 339–355.
- Ikäheimo, H. 2012.** Tunnustus eettis-ontologisena käsitteenä. Teoksessa Lindberg, S. (toim.) 2012. *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan*. Helsinki: Gaudeamus. 97–121.
- Jauhiainen, I. 2012.** Tunnustus subjektiivisuuden ylittämisenä. Teoksessa Lindberg, S. (toim.) 2012. *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan*. Helsinki: Gaudeamus. 78–96.
- Jokisaari, O-J. 2007.** Välinekasvatus. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti. Nro 52. 1/2007. Eurooppalaisen filosofian seura ry. 58–59.
- Jokisaari, O-J. 2010.** Tapaufilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafysiikasta. *Kasvatus & Aika* 1 (4). 2010. 27–40.
- Kalmanson, L. 2010** Levinas in Japan: the ethics of alterity and the philosophy of no-self. *Continental Philosophy Review* 43. 193–206.
- Kant, I. 1923.** Über Pädagogik. Teoksessa: *Kants gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. Erste Abteilung: Werke. Nachgedruckt 1972. Walter de Gunter & Co, Berlin und Leipzig, 437–499.
- Kiilakoski, T. 2012.** *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 132, sarja: Tiede.
- Kivelä, A. 2004.** *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lacan, J. 1977.** *Ecrits. A Selection*. (Translated from the French by Alan Sheridan.) London: Tavistock/Routledge.
- Launonen, L. 2000.** *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education; Psychology and Social Research. 168. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2000.

- Lehtovaara, M.** 1992. *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Raubalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia.* Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338. Tampereen yliopisto.
- Lindberg, S. (toim.)** 2012. *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan.* Helsinki: Gaudeamus.
- Macpherson, C. B.** 1962. *The Political Theory of Possessive Individualism.* Oxford: Oxford University Press.
- Marcuse, H.** 1989. *Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud.* Boston: Beacon Press.
- Merleau-Ponty, M.** 1964. The Child's Relations With Others. Teoksessa: Merleau-Ponty, M. *The Primacy of Perception and Other Essays.* Ed. J. M. Edie. Trans. W. Copp. Evanston, Ill.: Northwestern University Press. (Alkuperäisessä: Les Relations avec autrui chez l'enfant: Introduction. Pariisi: Centre de documentation universitaire, 1958).
- Merleau-Ponty, M.** 1968. *The Visible and the Invisible. (Le Visible et l'invisible, suivi de notes de travail. Texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'une postface, 1964).* Claude Lefort (ed.). Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M.** 2003. *Nature: Course Notes from the Collège de France (La Nature, notes cours du Collège de France, 1995.* Translated by Robert Vallier. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M.** 1986. *Phenomenology of Perception. (Phénoménologie de la perception, 1945).* London: Routledge & Kegan Paul.
- Neuhouser, F.** 2000. *Foundations of Hegel's Social Theory. Actualizing Freedom.* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Oksanen, M.** 2012. *Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet.* Tallinna. Gaudeamus.
- Platon,** 1978. Menon, *Teokset 3.* Helsinki: Otava.
- Purjo, T.** 2010. *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana.* Acta Universitatis Tamperensis 1565. Tampere University Press. Tampere 2010.
- Rauhala, L.** 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä.* Jyväskylä: Gummerus.
- Saari, A.** 2011. *Kasvatustieteen tiedontabto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.* FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Jyväskylä 2011.
- Siljander, P.** 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Yliopistopaino, 25–44.

- Taneli, M.** 2012. *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – Ser. C Osa – Tom. 351. Scripta Lingua Fennica Edit. Turun yliopisto. University of Turku. Turku 2012.
- Taylor, C.** 1996. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Toadvine, T.** 2004. Singing the World in a New Key: Merleau-Ponty and the Ontology of Sense. *Janus Head* 7 (2) 273–283.
- Toadvine, T.** 2010. Life Beyond Biologism. *Research in Phenomenology* 40. 243–266.
- Usher, R. & Edwards, R.** 1996. *Postmodernism and Education*. London and New York: Routledge.
- Vadén, T.** 2012. *Heidegger, Zizek ja vallankumous*. Tallinna: Gaudeamus.
- Värri, V-M.** 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään (Good Education – Education for Good)*. Fifth Edition. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M.** 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti. Nro 52. 1/2007. Eurooppalaisen filosofian seura ry. 70–73.
- Värri, V-M.** 2012. Mielihyvän kultivointi – ekologisen sivistysprojektin filosofista hahmottelua. Teoksessa Päivi Atjonen (toim.). *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61. FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä, 2012. 337–352.
- Väyrynen, K.** 2006. *Ympäristöfilosofian historia. Maaäitimyytistä Marxiin*. niin & näin -lehden kirjasarja. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Wilenius, R.** 1987. *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- von Wright, G. H.** 1987. *Tiede ja ihmisjärki*. Helsinki: Otava.
- von Wright, G. H.** 1989. *Ajatus ja julistus*. Juva: WSOY.
- von Wright, G. H.** 2007. *Humanismi elämänsenteena*, Helsinki: Otava.

Viitteet

1. ”Tekniikan olemus on mielestäni siinä, mitä kutsun ”kehikoksi”. Tämä sana ymmärretään ensikuulemalla helposti väärin. Oikein ajatellessamme huomaamme, että se viittaa takaisin metafysiikan sisimmän olemuksen historiaan, joka yhä tänäänkin määrää olemassaoloamme. Kehikon hallitsevuus merkitsee seuraavaa: Ihminen on asetettu, häntä vaatii ja vetää mahti, joka paljastuu tekniikan olemuksessa. Jo siinä, että ihminen kokee olemisessaan olevansa kehikon asettama — kehikon, jota hän itse ei ole ja jota hän itse ei hallitse — hänelle avautuu mahdollisuus oivaltaa, että oleminen käyttää ja tarvitsee ihmistä. Siihen, mikä

määrittää modernin tekniikan ominta luontoa, kätkeytyy jo mahdollisuus käytetyksi tulemisen kokemukseen ja kokemukseen siitä, että on valmiina näille uusille mahdollisuuksille. Ajattelu pystyy auttamaan tähän oivallukseen, muttei enempään. Filosofia on lopussa.” (Heidegger 1995, 12–13.)

OSA II

KASVATUKSEN EETTISET KYSYMYKSET

KASVATUSTEHTÄVÄN ANTROPOLOGISET ULOTTUVUUDET

Johannes Ojansuu

Johdanto

Ihmisen kasvattaminen on luonteeltaan utopistinen hanke. Sen tavoite on jossakin, jota ei vielä ole.

Tämä lähtötila antaa myös itse kasvatustehtävälle paradoksaalisen leiman, sillä vaikka emme tiedä sitä tulevaa, johon olemme lapsiamme kasvattamassa, kasvatuksen arvot ja menetelmät nousevat siitä traditiosta, jonka kukin kulttuuri tunnistaa omakseen.

Puhuessamme kasvatustapahtuman tai laajassa mitassa koko kulttuurin muuttumisesta, puhumme samalla välttämättä myös ihmiskäsityksiä koskevasta muutoksesta. Kasvatus, varsinkin sen institutionaaliset muodot, operoivat aina jollakin oletetulla, useimmiten implisiittisellä, antropologialla¹. Kysymystä ”mitä kasvatus on” ei voida erottaa kysymyksestä ”mikä on se olio, jota tämä kasvatus koskee?” Kasvatus on aina myös ihmisyden ennakoitua. Sen päämäärien, keinojen ja itse kasvatustapahtuman taustalta löytyy metataso, josta

1. Antropologia tulkitaan filosofiassa pääsääntöisesti ”opiksi ihmisestä” (kreik. *logos=oppi, anthropos=ihminen*). Logos termi on kuitenkin moniulotteinen ja sillä voidaan tarkoittaa myös esim. merkitystä, sanaa, järjellisyttä, alkuperustaa. Filosofisella antropologialla voidaan laajasti ottaen tarkoittaa kaikkea ihmistä koskevaa ymmärrystä, ihmisenä olemisen perustaa sekä ihmisen käsitteen merkitysisältöä.

käsin kasvatuksen oikeutus hakee perustansa. Juuri tähän metatasoon kasvatusfilosofia kiinnittyy. Tässä artikkelissa tarkastelen tätä metatason ulottuvuutta filosofisen antropologian ja osin myös mielenfilosofian näkökulmasta. Minkälaisia suuntaviivoja erilaiset antropologiset oletukset kasvatustapahtumalle antavat ja miten ne sopivat yhteen tietoisuutta koskevien näkemysten kanssa?

Ihmisyyden pohdinta on filosofisen antropologian traditiossa² joutanut usein ns. filosofisten ihmiskäsitysten formuloimiseen, jotka ovat toimineet apuvälineinä milloin eettisten, milloin yhteiskunnallisten esim. juuri kasvatuksellisten suuntaviivojen luomisessa. Parhaimmillaan ne ovat onnistuneet luomaan tarpeellista käsitteellistä selvyyttä ihmisenä olemiseen moninaisuuteen. Yksi onnistuneimpia malleja tässä suhteessa on filosofi Heikki Kanniston³ esittämä ihmiskäsitysten typologia, jossa hän tarkastelee ihmistä olemuksellisenä, biologisena, kulttuurisena ja itseään luovana olentona.

Kanniston malli lähestyy ihmistä, tai pikemminkin ihmistä koskevaa ajattelua, neljän erilaisen ideaalityypin avulla, joiden tarkoituksena on luoda yleiskatsauksellista järjestystä filosofisten ihmiskäsitysten moninaisuuteen. Typologisointia Kannisto perustelee muun muassa sillä, että se

(...) pyrkii samalla tarjoamaan vastauksen kysymykseen mikä on oleellista tai ensisijaista, mikä taas epäoleellista ja toissijaista, ihmiskäsityksissämme ja tavoissamme erotella niitä toisistaan. Tämä taas auttaa meitä näkemään mitkä ovat filosofisen argumentaation kannalta keskeiset erityisiä ihmiskäsityksiä puoltavat tai niitä vastaan puhuvat seikat (...) (Kannisto 1994, 10.)

Kanniston mallia ei siis tule pitää tieteellisen tutkimuksen johdannaisena, vaan pikemminkin käsitteellisinä tarkennuksina ihmistä

-
2. Tässä artikkelissa ei oteta kantaa siihen mitä filosofinen antropologia moninaisena filosofian alana on. Erinomainen johdatus filosofisen antropologian kehittymiseen, muotoihin ja peruskysymyksiin on Timo Laineen ja Petri Kuhmosen (1995) Filosofinen antropologia.
 3. Teoreettisen filosofian dosentti (emeritus). Helsingin Yliopisto.

koskevan filosofian moninaisuuteen. Ne jäsentävät ja tarkentavat näkemyksiämme siitä, miten kysymystä ihmisen olemuksesta tai asemasta maailmassa voisi lähestyä. Samalla typologisointi muodostaa, niin väitän, käytännössä toimivan välineistön kaikille heille, jotka tavalla tai toisella ovat kiinnostuneita ihmisen kasvatukseen liittyvästä filosofisesta ja tieteellisestä pohdinnasta.

Seuraavassa käyn läpi Kanniston mallin pääkohdat sekä esitän sitä koskevia edelleen kehittelyjä ja tulkintoja liittäen mukaan myös tietoisuusfilosofisen näkökulman. Kunkin osion lopussa tuon esiin myös alustavia moraalia ja kasvatusta koskevia huomioita. Heikki Kanniston neljä ihmiskäsitystyyppiä ovat: 1) Essentialismi, 2) Naturalismi, 3) Kulturalismi ja 4) Eksistentialismi.

Kohti ihmisolemusta

Essentialismin juuret ovat antiikin kreikkalaisessa filosofiassa, sen rationalistisessa tavassa nähdä todellisuus osana jumalallista, hierarkista järjestelmää. Tässä kosmoksen järjestyksessä jokaisella oliolla on oma paikkansa, johon ne kaikkeutta koskevan järjestyksen mukaan kuuluvat. Tämä paikanmäärittäminen perustuu, kuten Kannisto toteaa, ”olion luonteenomaisiin ominaisuuksiin”.

Oleellisia ominaisuuksia luokittelun kannalta ovat ne, jotka erottavat oliolajin sen lähimmäistä sukulaisistaan. Nämä ominaisuudet, *differentia specifica*, lähinnä määrittävät olion olemuksen, sen *essentian*, ja sen myötä sen paikan kosmisessa hierarkiassa. (1994, 11.)

Ihmisen olemus (lat. *essentia*) ei täten ole empiirinen ominaisuus, vaan eräänlainen mallikuva, jolla on myös normatiivisia ulottuvuuksia. *Essentia* ei ole pelkästään ihmisyyden määre, vaan myös se ominaisuus, jonka suunnassa ihmisyyttä on toteutettava. Kannisto kutsuu tätä normatiiviseksi essentialismiksi. Tällöin sellaiset ”*lajinimitykset kuten ”ihminen” on luonnollista ymmärtää eräänlaisiksi funktiotermeiksi*” (1994,12).

Näin ymmärretyyn essentialismiin mukaan deskriptiivisistä (kuvailevista) väitteistä voidaan johtaa myös normatiivisia (ohjeellisia) väitteitä. Moraalia koskeva todellisuus ei ole olemuksellisesta todellisuudesta erillinen, vaan sen oleellinen osa. Kehotus ”olla ihmisiksi”, on näin myös arvoja ja moraalinormeja koskeva ilmaisu; ihmisyyttä voidaan toteuttaa joko hyvin tai huonosti.

Essentialistinen ihmiskäsitys ei (verrattuna muihin tarkasteltaviin) ole avoin vaan suljettu malli, sillä siinä ihminen määritellään kosmisen järjestyksen ja tarkoituksen perusteella tietynlaiseksi. Ihmisyyden idea (platonisessa merkityksessä) on muuttumaton. On olemassa jokin sellainen määre tai määreiden kokonaisuus, joka ihmisyyteen (tai ihmisen ideaaliin) sellaisenaan kuuluu. Ja mikä oleellista: tämä olemus on riippumaton siitä kontekstista, jossa ihminen elää (esim. Loftson 1995, 19). Ihmisyyden olemus on täten jotakin yksityisessä ihmisessä olevaa yleistä ja ajatonta (Kannisto 1984, 220).

Platonille (427–347 ekr.) tämä yleinen ja ajaton liittyi ihmis-sielun järjelliseen osaan, jonka tulisi ohjata ihmisen muita piirteitä (1981, 158–162). Sama tendenssi näkyy monilla muillakin antiikin Kreikan filosofeilla, esimerkiksi Aristoteleella (384–322 ekr.) hänen pitäessään ihmistä järjellisenä eläimenä (1989, I;7,1098a1–7).

Kannisto erottelee toisistaan objektiivisen ja subjektiivisen essentialismiin ja katsoo Aristoteleen edustavan ensimmäistä ja Descartesin (1596–1650) jälkimmäistä. Ero on se, että objektiivisessa essentialismissa ihmistä lähestytään 3. persoonan näkökulmasta sellaisenaan, kun taas subjektivismissa ihmisen olemus näyttäytyy ja avautuu meille korostetusti 1. persoonan näkökulmasta. (1984, 222–223.) Objektiivisen ja subjektiivisen essentialismiin erottaminen koskee myös sitä tapaa, millä tavoin minuus ja henkilökohtaisuus asettuvat osaksi ihmisyyden olemusta. Erottelu muodostaa perustan nykyisen mielenfilosofian ydinongelmalle: miten voimme saavuttaa objektiivista, pätevää tietoa subjektiivisesta kokemuksesta.⁴

Sekä Aristoteleen että Descartesin rationalistisessa essentialismissa järjellisyys on paitsi ihmisen määritelmällinen ydin niin myös

4. Muun muassa David Chalmers katsoo, että tietoisuuden ”vaikea kysymys” (hard problem) koskee juuri subjektiivisuuden kokemuksesta (Chalmers 1995, 200–219).

samalla piirre, joka yhdistää ihmisen olemuksen osaksi suurempaa kosmista kokonaisuutta. Tässä mielessä essentialistinen ihmiskäsitys ei jää pelkästään käsitykseksi ihmisestä vaan myös häntä ympäröivästä todellisuudesta. Essentialismi on näin vääjäämättä myös metafyyinen kanta.⁵ Näin tulkittu metafysiikan (kosmoksen rakenne) ja antropologian (ihmisen olemus) yhteys on ollut filosofiassa vallitseva piirteenä pitkälle uudelle ajalle asti. Tämä näkyy myös Ernst Cassirerin (1874–1945) uuden ajan rationaliteettia koskevassa huomiossa:

Matemaattinen järki muodostaa siteen ihmisen ja universumin välille; se mahdollistaa vapaan siirtymisen toisesta toiseen. Matemaattinen järki on avain kosmisen ja moraalisen järjestyksen todelliseen ymmärtämiseen.” (Cassirer 1944, 16.)

Kanniston mukaan essentialismi voidaan ymmärtää myös kantilaisen transsendentaalisen idealismin näkökulmasta, jolloin olemuksen asemaan nousevat ”jotkut puhtaan tietoisuuden ”fakultetit” (1994, 14). Ilmaisu on siinä mielessä mielenkiintoinen, että me emme puhu nyt niinkään puhtaan ”järjen” (kuten yleensä Kantin yhteydessä) vaan puhtaan ”tietoisuuden” ominaisuuksista. Nostan tämän huomion esiin siksi, että se liittyy läheisesti tietoisuusfilosofian kysymykseen: onko olemassa jokin ”vain ja ainoastaan” ihmiselle tyypillinen tietoisuus?

Järjen ja/tai tietoisuuden asettaminen ihmisen olemuksen keskeiseksi määreeksi ei tietysti ole essentialismin ainoa vaihtoehto, sillä essentiaa voidaan toki hahmotella esim. perinteisen kristillisen näkemyksen pohjalta, jossa ihmisen olemus palautetaan Jumalan luomistyöhön ja ajatukseen ihmisestä Jumalan kuvana. Uskonnollisessa essentialismissa järjellisyys laajentuu ihmisen henkisyuden, sielun kuvaukseksi, joka vastaavasti palautuu osaksi supernaturaalista jumalallista todellisuutta.⁶

Essentialismi voi näin ollen saada sekä rationalistisen, spiritualistisen että fysikalistisen painotuksen. Rationalismissa essentian ytimenä on järki, spiritualismissa henki. Fysikalistinen essentialismi, joka

5. Essentialismin, materialismin ja idealismin suhteesta ks esim. Loptson, 1995, 19–28.

6. Ihmisen olemuksen samaistaminen Jumalan kuvallisuuteen ks esim. Ukkola 1983, 33.

käsitteenä viittaa materialismiin, liittyy modernissa mielenfilosofiassa esiintyvään katsantoon, jossa ihmisen olemuksellisuus samaistetaan aivojen tuottaman tietoisuuden kanssa. Ihmisen olemus löytyy aivoista ja niiden rakenteesta. Ei-normatiivinen naturalismi lähestyy essentialismia silloin, kun tietoisuuden keskeiset olemukselliset piirteet nähdään myötäsyttyisinä, geenien kautta rakentuneen aivotoiminnan fakulteetteina.⁷ Geenit sekä määrittelevät että ohjaavat yksilöllisen organisin kehitystä. Ympäristön tehtäväksi jää toimia aivoissa olevien sisäisten valmiuksien ns. ”laukaisijoina” tai ”sammuttajina”. Kyseinen nativismiksi kutsuttu kanta, on nykyisessä mielenfilosofiassa yleinen, joskin kiistanalainen⁸.

Moraalin ja kasvatuskysymyksen suhteen essentialismi tarkoittaa ensinnäkin sitä, että moraalinormit kiinnittyvät nyt tavalla tai toisella siihen mikä ihminen määritelmänsä mukaan on. Hyvään kasvattamisesta tulee synonyymi ihmiseksi kasvattamisen kanssa. Tämä siksi, että essentialismissa olemuksellisuuden toteutuminen nähdään jo sellaisenaan hyvänä ja toivottavana asiana. ”Kissa joka elää mahdollisimman kissamaista elämää, on hyvä kissa.”

Seuraavassa esimerkki perinteisestä kristillisestä essentialismista ja siitä nousevasta normatiivisuudesta. Jos katsomme, että ihmisen olemus, puhumme siitä sitten järkenä tai sieluna, palautuu Jumalan luomistyöhön, voimme muotoilla tästä essentialismin ihanteiden mukaisesti normatiivisen mallin, jossa hyvä on toimimista a) Jumalan tahdon mukaisesti, ja /tai b) sen järjen ohjauksessa jonka Jumala on ihmiselle antanut. Näin siitä mikä ihminen on, päädytään samalla siihen miten hänen pitäisi olla. Moraaliset väitteet johdetaan ihmistä ja maailmaa koskevista uskomuksista.

Yhteys näkyy myös filosofisessa essentialismissa. Moraalisuus seuraa niistä olemuksellisista kyvyistä joita ihmisellä sellaisenaan on. Hyvänä esimerkkinä käy platonistinen ja kantilainen moraalirationaalisuus, jossa uskotaan paitsi järjen kykyyn ratkaista moraalialueita koskevia

7. Tässä yhteydessä viitataan usein Chomskyn ja Fodorin näkemykseen ns. universaalikielystä, jonka perusta löytyisi aivorakenteestamme (esim. Chomsky 1975, 10–11).

8. Nativismin lähtökohdista ja ongelmista lisää esim. Wilson 2004, 50–72.

ongelmia, niin myös vedetään yhtäläisyysmerkit moraalisen hyvän ja järjellisuuden välille. Se onko jokin hyvää ja toivottavaa, tai oikeudenmukaista, ratkaistaan kognitiivisena kysymyksenä; me voimme tietää mikä on hyvää ja mikä ei. Esimerkiksi moraaliväite: ”toisen ihmisen fyysinen vahingoittaminen ilman tämän suostumusta on väärin”, voidaan tietää järjen avulla päteväksi. Tämä pätevyys löydetään kantilaisessa viitekehyksessä järjellisen moraalilain avulla, joka paitsi kertoo meille mitä hyvä on, niin myös velvoittaa meitä toimimaan sen mukaisesti. (Kant 1996, 37–108, 353–604.)⁹

Oleellista tässä on, että moraalit palautuu juuri ihmiseen itseensä, eikä esimerkiksi tiettyihin ihmisyiden toteutumisen ehtoihin. Vastaava näkemys löytyy G.E. Moorelta (1873–1958), joka niinikään uskoi moraalit autonomisuuteen. Edellä mainitun moraaliväitteen pätevyys voitaisiin siis perustella erityisellä moraalitella kyvyllä, joka on meissä, *sui generis*, omaa lajiaan. Ihmisellä on kyky sellaiseen moraalitelliseen oivalukseen ja päätöksentekoon, jota ei tarvitse perustella millään moraalitellisen ulkopuolisella tekijällä esim. nautintojen, evolutiivisten selviytymispyrkimysten tai metafysiisten tekijöiden kautta. (Moore 1996, 90–91.)

Sama pätee nyt myös essentialismin pohjalta nousevaan kasvatusteoriaan, jossa siinäkin lähdetään liikkeelle ihmisen, ja sitä kautta myös hyvän ihmisen, ideaalista. Kasvatus on ihmisyiden kasvattamista eli se on onnistunutta silloin kun se auttaa kasvatettavaa toteuttamaan ihmisyiden itsensä olemusta. On olemassa ”se jokin”, jota kohti kasvatus pyrkii. Aristoteleen termejä lainatakseni, kasvatuksella on telos, päämäärä, joka ei ole kasvatustapahtumaan erikseen asetettua, vaan se nousee universaalitella olemuksesta, ihmisenä olemisesta sellaisenaan.

Kasvatustapahtuman lähtökohtana tämä merkitsee uskoa ns. annettujen ominaisuuksien olemassaoloon. Kasvatuksen päämäärä on jo ”annettu”, ennen kuin varsinainen kasvatustapahtuma edes aktualitsoituu. Kun ajatus viedään inditiduaalisen minuuden viitekehukseen, tarkoittaa se pyrkimystä jokaisessa lapsessa olevan potentiaalisten taipumusten ja kykyjen aktualitsoitumiseen. Kasvatus on lapsen saat-

9. Tähän on huomautettava, että toisaalta myös Kant korostaa kasvatuksen merkitystä: vain kasvatuksen kautta ihmisestä tulee ihminen (esim. Kant, 1902–1923, 441–443).

tamista kohti sitä ihmisyyttä, joka hänessä potentiaalisessa mielessä jo on. Yhteenvetona: hyvä kasvatusta tukee niitä tekijöitä joita ihmisyydessä sellaisenaan tai kussakin yksilössä erikseen on, epäonnistunut kasvatusta on päinvastoin niistä piittaamaton tai niitä tukahduttava. Siihen, mitä ongelmia tällaisessa kasvatustajattelussa on, en tässä yhteydessä puutu.

Kasvatusta selviytymisen strategiana

Naturalistisen ihmiskäsityksen yksinkertainen ja yleinen muotoilu voidaan esittää seuraavasti:

”...Ihminen on luonnon olento muiden luonnon olentojen joukossa, erilainen, mutta kuitenkin käsitettävissä kokonaan luonnon osana.” (Laine & Kuhmonen 1995, 22.)

Tämä voidaan tulkita siten, että ihmisluonnon ja eläinten (nisäkkäät) välille ei vedetä mitään selväpiirteistä rajaa, vaan ihminen nähdään evolutiivisen jatkumon osana. Näkemys ei kuulu pelkästään Darwinin jälkeiseen antropologiaan, vaan on mainiosti paikannettavissa esim. valistusajan naturalistiseen filosofiaan. Esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa David Hume (1711–1776), joka ei nähnyt ihmisen ja eläimen välillä suurtakaan eroa. Hän katsoi, että ihmisen kokeellinen, havaintoihin perustuva päättely, josta säilymisemme riippuu, on sekä samalla tavoin vaistoihin ja luonnon mekaanisiin voimiin sidottu kuin eläimillä. (Hume 1938, 108.)

Vaikka essentialismille ja naturalismille voidaan esittää myös yhteisiä piirteitä, on essentialismin perinteinen haastaja ollut juuri naturalismi. Naturalismin keskeinen ero suhteessa essentialismiin näkyy terävimmän epistemologisen ja metodologisen. Naturalistinen filosofia kulkee käsi kädessä empiristisen, havaintoihin ja testattuihin tutkimustuloksiin koskevan tiedon kanssa; maailmasta ja ihmisestä ei väitetä mitään sellaista, joka ei saa tukea tieteellisestä tutkimuksesta.¹⁰

10. Näkemys on tyypillinen erityisesti tieteellisessä naturalismissa (esim. Cooper 1996, 449). Tämä ei johda välttämättä verifikationismiin, jossa vain sellaiset väitteet ovat

Tämä on johtanut siihen, että naturalistinen ihmistä koskeva filosofia on monasti jättänyt kaikenlaisen normatiivisuuden (arvo- ja moraalisidonnaisuuden) mielenkiintonsa ulkopuolelle. On ajateltu, etteivät arvot ja moraalit ole havaintotodellisuuden osia, eivätkä näin myöskään tiedon kohteita. Tällainen arvoja ja moraalialia koskeva anti-realismi on ollut taustaoletuksena läpi modernin, luonnontieteellisesti orientoituneen naturalismin, jossa käsitys ihmisestä on pyritty muotoilemaan niiden samojen ”tieteellisten oletusten” nojalla, kuin muutkin maailmaa koskevat perustellut käsityksemme (Pihlström 2003, 182).

Luonnontieteellinen naturalismi on positivismin hengessä vaalinut ns. tieteellisen monismin ajatusta, jonka mukaan tieteen selityspenrustan ja metodien tulisi olla peruskriteereiltään samat. Useimmiten tämä on tarkoittanut sellaista empiiriseen verifiointiin perustuvaa lähtöasetelmaa, jossa selitettävän ilmiön ja sen kausaalirakenteen välille on asetettu yhtäläisyysmerkit.

Luonnontieteellisen tutkimuksen kiistaton menestys on väistämättä ajanut soveltamaan sen objektivoivaa ja lainalaisia vaikutussuhteita etsivää menettelytapaa myös ihmiseen ja hänen käyttäytymiseensä” (Kannisto 1994, 16).

Antropologisesti orientoituneen naturalismin ydinero essentialismiin nähden on sen pyrkimyksessä palauttaa ihminen takaisin luontoon.¹¹ Ihminen nähdään luonnonolentona muiden luonnonolentojen joukossa. Tendenssi on erityisen vahva biologisesti orientoituneessa naturalismissa, jossa ihminen asetetaan evoluution viitekehykseen. Yksinkertaistaen: ihminen määrittyy evoluution tuottamien geenien perusteella.¹²

Behavioristisesti suuntautuneille naturalisteille ihmisluonto on merkinnyt kutakuinkin samaa kuin ihmisen tyyppillinen, luonnollinen

mielekkäitä, jotka voidaan todistaa oikeaksi havaintoihin perustuvan tutkimuksen avulla. Naturalismin kriteeri voida asettaa myös siten, että mielekkäitä ovat kaikki sellaiset väitteet, jotka eivät ole ristiriidassa tieteellisten tutkimustulosten kanssa.

11. Erik Ahlman kutsuu naturalistista pyrkimystä ”ihmisen alentamiseksi” (Ahlman 1982, 9–19). Termin negatiivisen arvolutauksen vuoksi, olen puhunut mieluummin ”maallistamisesta” (Ojansuu 2004, 187–196)
12. Naturalismin ei tarvitse olla painotukseltaan biologista, vaan sille voidaan antaa myös fysikalistinen, sosiaalibiologinen, psykologinen, esim. freudilainen painotus. (Esim. Pihlström 2003, 182)

käyttäytyminen. Analyytisessä behaviorismissa mentaalisia tiloja kuvaavat ilmaisut on käännetty ihmisen käyttäytymistä kuvaaviksi ilmaisuiksi. (Esim. Maslin 2007, 100–103). Tällainen äärimmäinen naturalismi, joksi behaviorismia voinee hyvällä syyllä kutsua, sulkeistaa kokonaan ihmisen sisäisen ns. subjektiivisen agentin (1.persoonan) näkökulman asettaen painopisteen vain objektivoinnin kohteeksi asettuvaan 3. persoonan näkökulmaan.

Siitä, että tulkitsemme ihmisyyden muiden luonnollisten voimien, pyrkimysten jatkeeksi, ei ole pitkä matka takaisin naturalismin varhaiseen edeltäjään vitalismiin, jossa ihmistä ohjaavat viettitoiminnot, halut ja tarpeet tulkittiin luonnossa vallitsevan ns. elämänvoiman (*el vit l*) ilmentymiksi. Tämä ei välttämättä, vaikka niin monesti oletetaan, ole kovinkaan kaukana nykyisen evolutiivisen neurobiologian lähtöasetelmasta, jossa inhimillisten emootioiden taustalla olevien pyrkimysten katsotaan rakentuneen eliön eloonjäämisen turvaamiseksi (esim. Damasio 2003, 39). Ihmisen ytimellinen perusta redusoituu samalle tasolle muun orgaanisen luonnon kanssa, jota ohjaavat nyt, toisin kuin vitalismissa, kausaalisesti järjestyneet itsensäilytyspyrkimykset.¹³

Toki myös rationalistien korostama järki voidaan nähdä itsensäilytykseen pyrkivän halun, *conatus*¹⁴, osana. Naturalistille käyttäytyminen ilmenee rationaalisena kykynä halujen ja tarpeiden toteuttamiseen. Järjellisyys tulkitaan nyt ihmisyyksilön selviytymisen kannalta oleelliseksi piirteeksi. Järjellisyys ei erota meitä luonnosta, sillä se on (kuten halukin) osa ihmisen luontaista evolutiivista varustusta.

Nykyinen naturalismi on kuitenkin tehnyt selvän pesäeron vitalismiin väittämällä, että luonnosta ei voida löytää minkäänlaisia tarkoituksia tai päämääriä. Päämäärähakuisuus (teleologisuus) ei ole luonnon ominaisuus. Tässä piilee yksi naturalismin keskeisistä ongelmista. Jos ihminen on selkeästi tavoiteorientoitunut olento, onko ihmisessä täten jokin ”ei-luonnollinen” osa, josta käsin myös päämääräsuuntautumismme ja tarkoituksia asettava toimintamme

13. Asetelma on tyypillinen juuri biologisesti orientoituneelle naturalismille. Myös teleologisessa funktionalismissa on vastaavia piirteitä. (Esim. Bechtel 1988, 136.)

14. Muun muassa Spinozan käyttämä ilmaisu. Hänen mukaansa jokaista oliota ohjaava pyrkimys säilyä omassa olemisessaan. Tämä pyrkimys on myös kyseisen olion olemus. (Spinoza 2003, 144–148.)

kumpua? Voidaanko ihmisen oleminen siis jakaa erilaisiin tasoihin, joista yksi koskee fysikaalista, toinen orgaanista ja kolmas kulttuurisesti orientoitunutta subjektiivista, teleologista tietoisuutta?

Kun menemme syvemmälle naturalistisen filosofian ytimeen, alueelle jossa antropologia ja mielenfilosofia kohtaavat, päädyimme tietoisuutta koskevaan ongelmaan, jota myös monet mielenfilosofit pitävät alansa keskeisimpänä.¹⁵ Ensimmäinen haaste liittyy tietoisuuden määritelmään: mitä tietoisuudella tarkoitetaan sekä millä tavoin se on mahdollisesti olemassa? Toinen haaste koskee tietoisuuden suhdetta fysikaaliseen eli aivotoiminnalliseen perustaansa. Visaisimmaksi ongelmaksi on muodostunut subjektiivisen kokemuksen selitys: miten aivot kykenevät tiettyjen ympäristöolojen vallitessa tuottamaan sen itseys-kokemuksen, personoidun maailmasuhteen, joka on eittämättä ihmisenä olemisen ytimellisin piirre?

Subjektiviteetin asema on läpileikkaavana kysymyksenä niin antropologisessa kuin mielenfilosofisessa naturalismissa. Kysymys kuuluu: miten voimme perustellusti liikkua ihmistä koskevasta 3. persoonan näkökulmasta (tieteellinen objektivaatio, havaittavat ominaisuudet, käyttäytyminen) 1. persoonan eli subjektiivisen kokemuksen näkökulmaan? Tämän myös Kannisto näkee ongelmana: miten naturalismi kykenee siirtymään ”toisista”, objektivoinnin kohteeksi asetettavissa olevasta ihmisyydestä ihmisen subjektiiviseen kokemukseen (1994, 19).

Naturalismille tyypillinen oletus mielen toimintojen objektiivoisesta empiiris-tieteellisen tutkimuksen kohteeksi voi johtaa äärimmillään siihen, että filosofian asema marginalisoituu tai hylätään kokonaan. Tiukan luonnontieteellisen naturalismin edustaja voi esim. väittää, että kaikki se filosofinen aines, jonka me ihmistä koskevaan tieteelliseen tietoon lisäämme, on turhaa (kts. Laine & Kuhmonen, 1995, 22). Painotus on tyypillistä esimerkiksi B.F. Skinnerin (1904–1990) positivistis-painotteiselle behaviorismille.

Karkeasti sanottuna ihminen on Skinnerille luonnontieteellisesti tutkittavissa ja selitettävissä oleva olento: varsinaisen selittävän tekijän muodostaa ihmisen käyttäytyminen, joka viime kädessä selitetään

15. Muun muassa C.D. Broad, John Searle ja David Chalmers.

ympäristön funktiona. Filosofisille teorioille ei ihmisen tutkimuksessa ole sijaa. (Kannisto 1984,225.)

Naturalistisen antropologian ja mielenfilosofian keskeinen haaste, kuten edellä on käynyt ilmi, liittyy laajassa mitassa ns. ”vanhan luonnon” (fysikaalinen, orgaaninen luonto) ja ”uuden luonnon” (kulttuuri) väliseen suhteeseen sekä siihen, mihin ja miten tietoisuus tässä kiasmassa asemoidaan? Ongelma koskee paitsi subjektiivista olemisen tunnetta, inhimillistä päämäärähakuisuutta, niin myös moraalialia. Sisältyykö ihmisen todellisuuteen kausaalilaista ”vapautuneita” alueita, jotka siten mahdollistavat sekä subjektin jonkinasteisen itsenäisyyden ja sitä kautta moraalin?¹⁶ Näkemykseni on, että ollakseen uskollinen naturalismin perusajatukselle, joka kieltää erillistodellisuuksien olemassaolon, naturalistin olisi vastattava edelliseen kysymykseen kielteisesti. Gradualistinen naturalismi (darwinismin hengessä) lähtee siitä, että luonto ei tuota hyppäyksiä, substantiaalista erillisyyttä, vaan ainoastaan aste-eroja¹⁷. Subjektiviteetti, teleologisuus ja moraalisuus eivät voi olla luonnon kausaalijärjestyksistä riippumattomia tekijöitä.¹⁸

Yhteinen nimittäjä essentialismille ja naturalismille on käsitellä ihmistä ns. ”annettujen” ominaisuuksien kautta. On olemassa jokin sellainen ”olemus” tai luonnollisten tekijöiden joukko, joiden kautta ihmisyyttä määrittyy. Platonin, Descartesin ja Kant essentialismissa tällainen vakio on ihmisen järjellisyys, kun taas naturalismissa kosmisen järjestyksen paikan ottaa evolutiivisesti ymmärretty ”luonnonjärjestys”,

16. Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan ns. emergenssifilosofian kautta jolloin ”uusi luonto” (esim. kulttuuri, tietoisuus) olisi jotakin enemmän kuin se fysikaalinen perusta josta se nousee, ja täten usein myös siihen ei-reduoituva. (Esim. Pihlström 2007.)
17. Gradualismi on evoluutiobiologinen näkemys, jossa populaatioiden kehittyminen, uudelleen järjestäytyminen on asteittaista, vähittäistä. (Esim. Mayer 2003, 142–143, 428). Myös Charles Peircen synekismi sitoutuu eräänlaiseen gradualismiin, joskin ontologiseen sellaiseen. Ajatuksena on ettei maailmassa voi esiintyä mitään täydellisen uutta, vaan kaikki on ontologisessa mielessä jatkumoa; mitään hyppäyksiä ei fysikaalisen ja mentaalisen välille edellytetä. (Kts. Pihlström 2007). (Ks. Laine & Kuhmonen 1995, 32.)
18. Tässä yhteydessä ei ole mahdollisuutta tehdä erottelua ns. ”vahvan” ja ”heikon” kausaation suhteen. Voidaan kuitenkin todeta, että inhimillinen vapaus on sovittavissa yhteen kausaalijärjestyksen kanssa, edellyttäen että se ymmärretään ns. ”heikkona” kausaliteettina.

jota ihmisessä edustaa hänen geeninsä. Ihminen ei siis syntyessään ole, sen kummemmin essentialismissa kuin naturalismissakaan, ”tyhjä taulu” (tabula rasa/blank slate) vaan hän omaa ihmisyyden keskeiset ominaisuudet (tai vähintään niiden mahdollisuudet) geneettisen koodiston ja sitä kautta aivotoiminnallisten tekijöiden kautta (esim. Pinker 2002. Vrt. nativismi (Wilson 2004, 50–73)).

(...)ihmisellä on eräänlainen naturalisoitu olemus, joka apriorisesti säätelee hänen toimintaansa. Tämä ihmisluonto saattaa olla geneettistä perua, se voi ilmetä persoonallisuusrakenteena ja stereotyyppisinä reaktiona elämässä kohdattaviin tilanteisiin, kuten Freudin metapsykologiassa, tai lähes essentialistien järjen paikan anastavina instinktiivisten reaktioiden joukkona, joka säätelee etupäässä ihmisen käyttäytymistä suhteessa lajivereihin, kuten Konrad Lorenzilla.” (Kannisto 1984, 226.)

Ihmisen ”annetut” ominaisuudet ymmärretään naturalismissa kuitenkin varsin eri tavalla kuin essentialismissa. Jälkimmäisessä ihmisyyden olemus on pysyvää kun taas naturalismissa ihmisen geneettinen luontoperusta tulkitaan prosessiiviseksi eli jatkuvan muutoksen alaiseksi. Geenit eivät määritä ihmisyyden olemusta pysyvyyden vaan sen vuorovaikutuksen näkökulmasta, joka geenejä kantavien organismien ja niiden ympäristöjen välillä vallitsee. Enää ei puhuta erikseen geneeistä ja kulttuurista, vaan jopa siitä miten geenit toimivat kasvatuksen kautta ja reagoivat ympäristöön. (Esim. Ridley 2004, 11, 212.)

Toinen keskeinen ero on siinä, että naturalismissa ihmisen olemuksellisuutta ei sidota mihinkään erityiseen kykyyn tai olemukseen sinällään vaan ihmisen määritelmä pidetään biologis-fysiologisena. Kun ihminen on riisuttu erilaisista olemusprofileista (esim. järki, vapaus, Jumalan kuva), jäljelle jää ihmisyyden materiaalis-geneettinen perusta.

Naturalistisen ihmiskäsityksen ja moraalien yhteys on huomattavasti ongelmallisempi kuin essentialismissa, joka jo sellaisenaan pitää sisällään normatiivisen ulottuvuuden.

Normatiivisen etiikan alueella voimme esittää hyvien tekojen palautuvan tavalla tai toisella elämää ylläpitäviin tekoihin ja päinvastoin: pahaa on se, mikä tuhoaa elämää ja sen edellytyksiä. Näkemys on läsnä mm. ekologisessa seurausetiikassa, jossa tekojen seurauksia arvioidaan, sekä ihmisen itsensä (antroposentrinen ulottuvuus) että myös elämää itseään säilyttävien pyrkimysten näkökulmasta (biosentrinen ulottuvuus). Myös ns. kuluttaja- ja eläinoikeusetiikka voivat pitää sisällään naturalistisen vivahteen. Inhimillisen toiminnan moraalisena kriteerinä pidetään sitä, miten se edesauttaa tai toisaalta estää ns. kestäväen kehityksen periaatteita. Juuri tähän suuntaan varsinkin suomalainen koulukulttuuri on viimeisten kymmenien vuosien aikana kehittynyt. Globaalin ekologisen yleistilanteen ratkaisevasti heikentyessä perinteisten kasvatuksellisten arvojen rinnalle on nostettu nyt myös ekologisia arvoja.

Kasvatuksen eetoksena naturalismi voi näin ollen tarkoittaa kasvatuksen samaistamista (ainakin osin) niihin suojellisiin pyrkimyksiin joita meillä sosiaalisina, yhteisöllisinä olioina on. Kasvatus, jos jokin, on ihmisluonnonsuojelua²⁰.

Homo Faber

– Omaa kasvuypäristöään rakentava ihminen.

Kulturalismin lähtökohta ei ole ihmisen sisäisyys, ”annetut” ominaisuudet, vaan vuorovaikutuksellisuus. Ihmisyyys on ”suhteessa olemista” kuvaava termi; ihminen määrittyy subjektin ja sen ympäristön välisenä suhteena. Ihminen ei konstruoidu geneeissä, vaan kulttuurissa.²¹

Kulturalismin mukaan biologinen (genit) perusta ei vielä sellaisenaan riitä ihmisyyteen, vaan tarvitaan kasvu- ja kokemusprosessi,

20. Olen käyttänyt ihmisluonnonsuojelun käsitettä mm. kirjassani Lankeemus. (Ojansuu 2008)

21. Vaikka kulturalismi ei ole antropologisena kantana sama kuin mielenfilosofinen tai kognitiotieteellinen eksternalismi, niissä on kuitenkin paljon yhteneväisiä piirteitä. Karkeasti ottaen eksternalismi tarkoittaa kantaa, jonka mukaan kognition selitykseen ei riitä se, mitä voimme tietää aivojen toiminnasta (ns. sisäisyydestä) vaan meidän suunnattava huomiomme ”ulkoiseen” eli sinne, minkälaisessa sosiaalisessa ympäristössä aivot toimivat. (Esim. Wilson 2004, 212–213)

jonka kautta se mahdollistuu. Aristoteelisesti ilmaistuna: ihmisyyden aktualisoituu vasta osana ihmisyyttä (ihminen poliittisena olentona) (Aristoteles 1991, 1253a, 7–11).

Biologinen ihminen on heille (kulturalisteille) sinällään sisälliksetön abstraktio: ihmisestä tulee ihminen vasta kuljettuaan läpi kulttuurisesti määrätyn kasvu- ja kasvatusprosessin (Kannisto 1994, 19).

Suhteessa biologiaan kulturalismissa voidaan erottaa kaksi muotoa, joista toinen korostaa kulttuuristen tekijöiden ensisijaisuutta biologisiin nähden. Kuten Kannisto edellä toteaa, biologinen nähdään ihmisyyden kannalta merkityksettömänä abstraktiona, vain fysiologiseen perustaan liittyvänä selityksenä. Maltillisemmän muotoilun se saa silloin, kun painotetaan biologisen, ”vanhan luonnon” ja kulttuurisen, ”uuden luonnon” yhtäaikaista. Geenit ja ympäristö (kasvatus) eivät ole eri asioita vaan geenien katsotaan toimivan ”yhteistyössä” ympäristön kanssa (esim. Ridley 2004, 11).

Huomattavasti antropologisempi tapa perustella kulturalismia on vedota ns. susilapsi-tapauksiin. Näiden tutkimusten nojalla näyttäisi siltä, että lapset jotka ovat eläneet suuren osan lapsuuttaan vailla ihmiskontakteja, eivät kykene aktualisoimaan piirteitä, joita yleensä katsomme ihmisyyden kannalta olennaisiksi (esim. minä-tietoisuus, kieli).²² Vaikka jollakin oliolla olisi ihmisen geenit, se ei vielä riitä ihmisyyteen, vaan tarvitaan myös se sosiaalisen kanssakäymisen konteksti, jota kutsumme kulttuuriksi.

Kanniston kulturalistisen mallin kuvauksessa korostuu erityisesti kielen merkitys, jonka suhteen hän myöntää seuraavansa Ludwig Wittgensteinin (1889–1951) viitoittamaa tietä (kts. 1984, 229–231). Kieli on Kannistolle eräänlainen instituutioiden instituutio, ”vasta se mahdollistaa muiden kulttuuristen instituutioiden luomisen ja ylläpidon. Vain kieleemme luomaa taustaa vasten on ymmärrettävissä inhimillisen elämänmuotomme lähes loputon muotorikkaus: tiede, taide, hallinto, oikeusjärjestys, moraalit.” (1994, 20.)

22. Susilapsitapausten psykologisista ulottuvuuksista on kirjoittanut muun muassa Douglas Candland (1993)

Kieli ja kyky merkityksien luomiseen muodostuvat nyt ihmisen tunnuspiirteeksi. Ihminen jäsentyy kulttuurin sisällä rakentuvan kielen ja sen kautta syntyvien merkitysisältöjen kontekstissa. Ihminen on, kuten Ernst Cassirer toteaa (1944, 26): *animal symbolicum*, merkityksien todellisuudessa elävä olento.

Ihmiseksi ei siten tulla pelkästään syntymällä biologisen lajimme jäseneksi, vaan kasvamalla kielen, symbolien, arvojen ja normien, sosiaalisten tapojen ja tuotosten maailmaan. Tämä keinotekoinen maailma on ihmisen luonnollinen ympäristö. (Kannisto 1994, 20–21.)

Kielen ja ylipäätään kulttuuristen rakenteiden korottaminen ensisijaiseen asemaan ihmisyyttä määriteltäessä tai pikemminkin sitä etsittäessä, tuo meidät jälleen kohti anti-realistisia painotuksia.²³ Kannisto kyseenalaistaa sen naturalistisen vaateen, että ihmisyyden selitys lankeaisi osaksi sitä kausaalista selitysperstuaa (causal closure), johon modernin ajan luonnontiede vahvasti nojaa. (...) olisi lievästi sanoen paradoksaalista ajatella, että meillä todella voisi olla hyviä perusteita lakata puhumasta itsestämme olentoina, joiden käsityksillä ja toiminnalla on perusteita, ja ryhtyä kuvaamaan itseämme puhtaasti kausaalisiin kategorioihin (Kannisto 1984, 232).

Ihmisyuden määrite ja merkitys jää näin oman kuvaustapamme, kielessä rakentuvan ymmärryksemme sisälle, eikä meillä ole mahdollisuus ylittää tätä näkökulmallista rajaa. Ihmisestä tulee olento, joka kulttuurin viitekehyksessä jatkuvasti luo ja määrittelee itseänsä. Laajassa mitassa tällainen konstruktivismi (ollen yksi kulturalismin muoto) viittaa yhtä lailla inhimilliseen kielenkäyttöön, sosiaalisiin instituutioihin kuin tekniikkaankin.

Ratkaiseva ero suhteessa naturalismiin on se, että Kanniston kuvaamassa kulturalismissa ihminen asetetaan biologisen luonnonjärjestyksen ulkopuolelle (Kannisto 1994, 20). Tässä kohden voimme kiinnittää huomiomme ilmaisuun ”luonnonjärjestyksen ulkopuolelle”, joka sellaisenaan viittaa luonnonjärjestyksen ja ns. ”kulttuurin jär-

23. Antropologinen/mielenfilosofinen anti-realismi: ihmistä koskeva tietomme on sidottu niihin kielellisiin ja sosiaalisiin konstruktioihin, joiden kautta inhimillinen kulttuuri rakentuu. Vahvan kulturalismin yhteydessä tämä tarkoittaa samalla sitä, että myös ihmistä kuvaava tiede nähdään näiden konstruktioiden kenttänä.

jestyksen” erottamiseen. Yhtenä tällaisena erottavana tekijänä monet pitävät juuri kausaalisten suhteiden järjestystä, jonka katsotaan pätevän edellisessä (naturaalisessa) mutta ei kulttuurisessa maailmassa.

Kannisto toteaa kuitenkin (1994, 21), että kielen merkityksen korostaminen ihmisyyden oleellisena piirteenä ei sellaisenaan johda kulturalistiseen käsitykseen ihmisestä. Hän huomauttaa, että jo Aristoteles ja Descartes toivat esiin kielen merkityksen ihmisyyden keskeisenä piirteenä, joskin heille kieli oli havaintojen kautta ilmenevä merkki järjellisyydestä (1984, 232–233). Kieli ei ollut heille ihmisyyden olemuskehys, vaan järki, jonka yksi ilmenemismuoto oli kieli.

Se, että essentialistisesti virittyneen naturalismin mukaan kielen voidaan ajatella heijastelevan aivoihin ”koodittunutta” ns. ”universaali-kieltä”, ei tarkoita, että vain ihmisellä voisi olla kielellisiä kykyjä. Ydin on pikemminkin siinä, että kielen ja sen varaan rakentuvien kulttuuristen muotojen läpikäyvä asema inhimillisessä elämässä. Kieli ei ole satunnainen lisä elämäämme; kielellisyys luonnehtii läpikäyvästi koko elämänmuotoamme ja tekee ihmisen normatiivisesta sosiaalisuudesta toista kuin mitä on sosiaalisten eläinten vaistonvarainen yhteisöllisyys. (Kannisto 1994, 21–22.)

Kun tulemme naturalismin ja kulturalismin risteyskohtaan, on syytä huomauttaa, että kysymys geenien ja kasvatuksen, ”annettujen” ja opittujen, fysiologisten ja kulttuuristen tekijöiden suhteesta ei ole ”joko - tai” kysymys. Kulttuurista elämismailmaa ja ihmisen biologista perustaa ei aseteta antropologisesti erillisiksi tutkimuskohteiksi, vaan ne nähdään ihmisen maailmansuhteen kannalta tasaveroisina, yhteen lankeavina selitystekijöinä.²⁴ Ihmisyyden rakentumista koskevat näkemykset liikkuvat kuitenkin kulturalistiseen suuntaan siinä vaiheessa, kun yhteisöllisesti opitusta esim. kielestä, sosiaalisista tavoista, moraalista tehdään ihmisyyden ennakkoehto. Kulturalisti voi katsoa ”sisäisten, annettujen” tekijöiden osuuden olevan mielen rakentumi-

24. Yksi esimerkki naturalismin ja kulturalismin yhdistelmästä löytyy Sami Pihlströmiltä, joka kutsuu näkemystään ”antireduktionistiseksi naturalismiksi”. Näkemyksen edustajiksi hän nimeää mm. yhdysvaltalaiset pragmatistit William Jamesin ja John Deweyn. (Pihlström 2003, 185–196.) Kyseinen Pihlströmin artikkeli toimii myös hyvänä esimerkkinä Kanniston mallin edelleen kehitteystä varsinkin juuri naturalismin ja kulturalismin osalta.

nessa varsin vähäistä tai ns. ”vai kutus-neutraalia” (domain neutral) suhteessa aistien kautta avautuvaan kokemusmaailmaan. Kognition rakentumisessa korostetaan tällöin (empirismen ihanteiden mukaisesti) havainto- ja aistikykyjemme roolia suhteessa ympäristöön eikä mielen sisäisiä ominaisuuksia. Mielen sisällöt sekä myös rakenne, palautetaan siihen vuorovaikutukseen, jota aistillisina olentoina ympäröivään maailmaan ylläpidämme (esim. Wilson, 2004, 54).

Toki voimme pitää jakoa ”sisäiseen” ja ”ulkoiseen” jo sellaisenaan keinotekoisena. Ihmisen selitys ei ole vastaamista kysymykseen kumpi selittää enemmän, sisäisesti rakentuneet mikro- vai ulkoiset makrotason ilmiöt. Tämä merkitsee, ettei myöskään kulturalismia ole syytä tulkita niin tyypistetysti, että ihmisyyttä määrittäisi ulkoisilla vaikutuksilla tai niiden joukolla.

On jotakin outoa siinä, että juuri kun oman ”kulttuurimme” rakennusaineokset ovat muuttuneet (lähes sietämättömän) heterogeenisiksi, syntyy suosittuja ajattelutapoja, jotka enemmän tai vähemmän identifioivat ihmisen hänen kulttuuristen rakenteittensa kanssa, ”desentroidaan” niin kuin sanotaan, subjektin tämän ympärillä vallitseviin rakenteellisiin tekijöihin. (Kannisto 1994, 23).²⁵

Paljon hedelmällisempi vaihtoehto kulturalismiin aukenee, jos kiinnitämme huomiota niihin vuorovaikutus-, interaktiosuhteisiin, joista kulttuuri ylipäättään muodostuu. Ihmisyyttä tarkastellaan erilaisten ”toiseus-suhteiden” aktualisoitumisen kautta.²⁶ Näistä vuorovaikutussuhteista kieli on eittämättä yksi merkityksellisimmistä. Kulturalismiin sopii näkemys ihmisestä olentona, joka kulttuurisena toimijana luo itse edellytykset ominaislaatuensa toteutumiseksi. Kulttuuri on paitsi se tila, niin myös se ”välineiden joukko” joiden avulla ihmisyyttä rakentuu. Ihminen on ”Homo Faber”²⁷, joka kontrolloi

25. Kannisto kutsuu tätä performanssi-kulturalismiksi (1994, 23).

26. Tästä toiseus-suhteiden verkosta olen käyttänyt nimitystä ”kosketusavaruus” (Ojansuu 2008, 40–43.) Minuutemme samooin kuin tietoisuutemme rakentuu niiden intentionaalisten tilojen kautta, joita ihmisorganismilla suhteessa sekä ulkoiseen että sisäiseen ympäristöönsä on.

27. Muun muassa Hannah Arendt on eritellyt ”valmistavan ihmisen”, homo faberin käsitettä. Arendt erottaa toisistaan ilmaisut homo faber ja animal laborans. Esineellistävän tekemisen hän liittää nimenomaan Homo Faberiin, joka on

kehittämiensä välineiden avulla paitsi ympäristöään niin nyt myös itseänsä. Kulttuuri tuottaa (konstituoii) ja ylläpitää niitä rakenteita, joiden kautta geneettinen varanto (genotyyppi) saa ihmisyyden ilmiänsä (fenotyyppi). Kulttuuri on, laajasti ymmärrettynä tila, jonka varassa ihmiseksi kasvaminen tapahtuu. Kulttuurissa biologinen luonto kohtaa uudemman ns. ”toiseus- luonnon”, jonka kautta ihmisyyttä paitsi tulee määritellyksi niin myös usein jonkinasteisiin normatiivisiin vaateisiin asetetuksi.

Kulturalismissa voidaan siis edelleen puhua olemuksesta, mutta ei enää ”annettuna” vaan ”rakennettuna”. Ihmisen olemus on ”jotakin, jonka ihminen itse historiansa kuluessa rakentaa” (Kannisto 1984, 229). Nykyisellään tämä tapahtuu korostuneesti ns. teknokulttuurin sisällä. Tieteellis-tekninen kehitys on mahdollistanut tilanteen, jossa ihmisellä on välineet jopa oman biologisen luontonsa muovaamiseen. Voidaan kysyä, onko Homo Faberista tullut oman ihmisyytensä ja kasvusuuntansa hallitsija?

Siirtyessämme moraalin ja kasvatuseetiikan alueelle, kulturalistinen malli johdattaa kohti sopimuseettistä teoriaa, josta voidaan erottaa sekä metaeettinen että normatiivinen ulottuvuus. Metatason tarkastelussa moraalit nähdään sosiaalisina ja yhteiskunnallisina sopimuksina; moraalit rakentuu ja muuttuu samalla tavoin kuin muutkin kulttuuriset järjestelmät. Moraalin sopimuksellinen luonne ei merkitse suoraan sitä, että moraalit muuttuminen olisi aina tiedostettua ja pragmaattisiin käytäntöihin sidottua, vaan pikemminkin kyse on kasvatuseedealien implisiittisestä, huomaamattomasta ja vähittäisestä muuttumisesta. Kulttuurissa vaikuttavat suuntaukselliset ja mielipideverkot muodostavat sen ”näkyttömän käden”, jonka ohjauksessa myös ihmisyyden ideaalit muuttuvat.

Normatiivisen etiikan alueella kulturalismi voi johtaa siihen, että moraalit hyvän kriteeriksi asetetaan yhteisten ”pelisääntöjen” noudattaminen sekä niiden diskursiivinen kehittäminen. Moraalit ei ole varsinaisesti objektiivista (yleispätevää), ei subjektiivista (yksilöidonnaista) vaan yksilöiden välistä (intersubjektiivista).

luonteeltaan itseänsä tuottava, ”maailman vallitsija”, joka pyrkii ennen kaikkea hyötyyn. (Arendt 2003, 139–169)

Edellä kuvattu sopimuseettinen ajattelu on hyvin lähellä filosofista pragmatismia korostaessaan moraalien ja kasvatuksen yhteyttä ”menestykselliseen” toimintaan. Moraalista tulee ”toimivan yhteisöelämän” keskeinen osa. Tässä mielessä sopimuseettinen lähtökohta on aina myös poliittinen. Se osallistuu kysymykseen: mitä yhteinen hyöty tarkoittaa ja miten sitä koskevia päätöksiä tehdään ja perustellaan? Kulturalistisen moraalifilosofian takana ei ole pelkästään näkemys moraalien kontekstuaalisesta luonteesta vaan myös siitä kulttuurisesta diskurssista, jonka sisällä käsityksemme ihmisestä muotoutuu.

Yksi tämän diskurssin tyysijoista ja mahdollistajista on juuri koulu. Koulukasvatuksen oikeutus ja vaatimus nousee nyt ”kansalaisuuteen”, ihmisyhteisön jäsenyyteen kasvattamisesta. Koulu muodostaa tilan, jossa eettistä diskurssia paitsi käydään, niin myös opetellaan. Kasvatuksen tehtävä on nyt, ei niinkään moraalinen toiminta itsessään, vaan sen psyko-sosiaalisten edellytysten mahdollistaminen. Lähtökohtana on, että lapsi kasvaa paitsi arvostamaan ja kehittämään omaa kulttuuriympäristöään niin myös ymmärtämään kulttuurisen vuorovaikutuksen moninaisia merkityksiä.²⁸

Kasvatuksesta vapautuva minuus

Toisin kuin muissa ihmiskäsitysmalleissa, eksistentialismissa ei ole mitään määrättyä ominaisuutta tai ominaisuuksien joukkoa, jonka suhteen ihmisyyttä tulisi arvioida. Olemus, joka essentialismissa on valmiina, on eksistentialismissa yksilöllisten pyrkimysten ja asennoitumistapojen tulosta.; olemus on jotakin, jonka me itse yksilöinä teemme, ei jotakin, joka meillä on.

Ihmisellä ei ole mitään määrättyä mallia, jonka kaltaiseksi hänen tulisi tulla ja jonka suhteen hänen ”ihmisyttään” voisi arvioida, vaan hän itse rakentaa sellaisen omien valintojensa kautta (Kannisto 1994, 24).

Eksistentialismi hylkää niin antiikin rationalistien kosmisen kuin naturalistien olettaman luonnollisen järjestyksen. Edes kulttuurin

28. Vrt. kommunitaristinen yhteiskuntaetiikka, jossa yksilöllisen hyvän toteutuminen nähdään yhteisöllisenä prosessina.

sisältä nouseva yhteiskunnallinen, sosiaalinen järjestys ei sido ihmistä, vaan ihminen on todellakin ”yksin” oman ihmisyytensä kanssa.

Mikään järjestys ei sido ihmistä: ei kosminen, ei yhteiskunnallinen, eikä luonnonjärjestys. Siksi eksistoiva ihminen ei varsinaisesti ole mitään, vaan on aina vasta tulossa joksikin. (Kannisto 1994, 4–25.)

Eksistentialismissa ei oleteta mitään sellaista yksilöön nähden ”ennen olevaa”, jonka kautta ihmisyyys määrittäisi, vaan ihmisyyys on yksilölle aina ”tulemisen” asia. Tämä edellyttää sellaisen vapauden olemassaoloa, joka mahdollistaa eksistoivan ihmisen itseänsä luovan aspektin. ²⁹Kyse on täten siinä mielessä ”historiattomasta” lähestymiskulmasta, että ihmistä ei tarkastella biologisen tai kulttuurisen menneisyyden lävitse vaan tulevaa ja mahdollista vasten.

Vapautta ei tule eksistentialismissa kuitenkaan ajatella perinteisten vapaus-käsitysten (positiivinen ja negatiivinen vapaus) kautta, vaan yksilön eksistoinnisen perustilana. Vapaus ei ole ihanteellinen rajoittamattomuuden ”luvattu maa”, vaan pikemminkin tyhjyyden, ahdistuksen ja määrittelemättömyyden tila. Vapautta ei ymmärretä, varsinkaan sartralaisessa eksistentialismissa, ihmisen erillisenä ominaisuutena tai kyknä, vaan pikemminkin ihmisyyden itsensä analogiana (Lassila 1987, 67).³⁰ (...) hänen olemassaolonsa määrittävä piirre on sen määrittämättömyys. Ihmisen olemus on, jos niin halutaan sanoa, vapaus,... Vapaus ei ole erityinen kyky tai ominaisuus, (...) Vapaus on puutetta, sitovien sisällöllisten normien poissaoloa. Tämän puutteen ihminen voi korvata vain jatkuvilla valinnoillaan ja (viime kädessä) perusteettomilla tahdonakteillaan”. (Kannisto 1994, 25).

Toisin kuin naturalismi ja kulturalismi, eksistentialistinen ihmis-käsitys on selvästi kartesiolaisen cogiton perillinen; ihmisyyys avautuu vain subjektiivisuudesta käsin. Ei ole muuta tietä ihmisyyteen, kuin omata se subjektiivinen tietoisuus, josta käsin ihmisen ”tuleminen”

29. Siinä missä fenomenologian kiinnostus on todellisuuden ja todellisuussuhteiden konstituoinnissa, niin eksistentialismissa se on vastaavasti itseyyden, oman olemassaolon konstituoinnissa (asettamisessa) (esim. Saarinen 2002, 240. Saarisen artikkeli: fenomenologia ja eksistentialismi toimii erinomaisena johdatuksena fenomenologian ja eksistentialismin eroihin ja yhtäläisyyksiin.

30. Vapaus on Sartrelle tietoisuutta itseään, jonka yhtenä osana on tietoisuus itsestään ei-olevana (Lassila 1987, 49).

tapahtuu. ”Vain subjektin omasta näkökulmasta käsin tietoisuus voi paljastua olioiden itsessään olemisesta poikkeavan piirteensä: olemisensa-itselleen” (Kannisto 1984, 227).

Eksistentialistinen ihmiskäsitys, kuten myös Kannisto toteaa, johdattaa meidät lähelle nykyaikaista fenomenologiaa, erityisesti siinä merkityksessä kuin sitä Edmund Husserlin (1859-1938) hengessä on kehitetty. Tämä näkyy Kanniston mukaan siinä, että inhimillinen tietoisuus ymmärretään aktiiluonteiseksi toiminnaksi, intentionaaliseksi suuntautumiseksi (johonkin) objektiin, ei substantiaaliseksi ”ainekseksi”, ... Toiseksi, tämä suuntautuminen objekteihin tapahtuu joidenkin semanttisten rakenteiden kautta, joten ihminen elää aktiivisesti maailmaan projisoimiensa merkitysten maailmassa. (Kannisto 1994, 25.)

Ero olemukselliseen tietoisuuteen on nyt se, että ihmisen ”tietoinen suhde tietoisuuden sisältöihin” osittain luo tämän tietoisuuden. Tässä mielessä on hieman ongelmallista enää puhua varsinaisesti ihmiskäsityksestä, sillä eksistentialismin hengen mukaisesti olisikin kenties puhuttava mieluummin ”vapaudessa itseensä asennoituvan subjektin minäkäsityksestä”. Pitkälle vietyinä tämä kaivertaa pohjaa kaikelta sellaiselta ihmistä koskevalta tietoisuusfilosofialta ja – tieteeltä, jossa pyritään vastaamaan kysymykseen: mikä ihminen tai tietoisuus- sinänsä on? Eksistentialismin mukaan tällaista kohdetta ei ole olemassa lainkaan, vaan se mitä jää jäljelle, on yksityinen eksistiva, omasta vapaudestaan käsin kohti maailmaa ja itseensä suuntautuva intentionaalinen³¹ elämäntila.

Hätäisesti ajateltuna voisi kuvitella, että naturalistisella tietoisuuskäsityksellä ja sartrelaisella eksistentialismilla olisi kovin vähän tekemistä toistensa kanssa. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, sillä esim. sartrelaiseen eksistentialismiin kuuluu näkemys ihmisen tietoisuudesta minuutta perustavampana (esim. Lassila 1987, 35–50). Jos kohtelemme tietoisuutta ns. emergenttinä ominaisuutena suhteessa aivojen fysiikkaaliseen perustaan, voimme samalla ajatella sen jäävän

31. Kun sanomme tietoisuuden olevan intentionaalista, tarkoitamme että tietoisuus on suhteessaoleminen tapa. Tietoisuus on, kuten sanonta kuuluu, ”about something”.

kausaalisen selityksen tavoittamattomiin, omalakisiksi vapauden alueeksi. Samalla kun hyväksymme tietoisuutta koskeva fyysikaalisen perustan, voimme painottaa tietoisuuden luovaa, aktiivista luonnetta, jonka juuri mielen ”kerroksellisuus” mahdollistaa. Näin ollen: eikö juuri emergenssin ajatus ole episteeminen edellytys sartrelaiselle vapauden filosofialle?

Eksistentialistisen ihmiskäsityksen katsotaan usein johtavan vahvaan subjektilähtöiseen, individualistiseen moraalikatsantoon, jossa moraalinen hyvä ja paha palautuu yksilön omaan elämänasenteeseen ja siitä kumpuaviin moraalisiin valintoihin. Tämä on kuitenkin varsin suppea käsitys eksistentialistisen moraalin luonteesta. Eksistentialismi ei ole samanlaista yksilökeskeistä vapauden filosofiaa kuin individualistinen poliittinen liberalismi, jossa ihmisyyden ideaalia tarkastellaan pääsääntöisesti positiivisen vapauden näkökulmasta. Eksistentialismissa ei ole kysymys niinkään siitä, miten poliittinen/yhteiskunnallinen järjestelmä kohtelee ihmisen vapautta vaan pikemminkin vapaustietoisuudesta itsestään; miten yksilö asennoituu maailmaan ja itseensä omasta vapaudestaan käsin.

Katsoessamme moraalin syntyvän yksilön tavasta asennoitua maailmaan ja itseensä, painotamme samalla moraalisen vastuun yksilökohtaisuutta. Moraali on kytköksissä ns. ”vapausahdistukseen”, jossa yksilö joutuu alituisen puntaroimaan omien valintojensa merkitystä.

Kasvatusta koskevana asetelmana tämä on erityisen ongelmallinen siksi, että kasvatusta, varsinkin sen institutionaaliset muodot, nähdään eksistentialismissa usein juuri sinä ”sovinnaisuutena”, joiden vaikutuspiiristä meidän tulisi yksilöinä irtaantua. Myös tämä on mielestäni hätäinen ja yksioikoinen tulkinta. Kasvatusta ei tule typistää pelkästään yksilöön kohdistuvaksi vallankäytöksi, joka indoktrinoi yksilön tiettyyn kansalaisuus- ja ihmisyydeksi, vaan kasvatusta on myös kokonaisvaltainen ihmisenä olemista koskeva ”tila”, joka antaa moninaiset puitteet myös henkilökohtaisen identiteetin aktualisoitumiselle. Kasvatusta on siis aina myös ”toiseus-tila”, jota ilman yksilöllinen erottautuminen suhteessa muihin ihmisiin ei olisi mahdollinen.

Kasvatuksen oikeutus voi eksistentialistisessa mielessä syntyä siitä, että kasvatuksen tarkoitus (varsinkin kun puhumme lapsista ja nuorista) on kasvatusriippuvaisuuden vähittäinen purkaminen. Kasvatustapahtuma muodostaa ne ”tikapuut, joita ylös kiivettyämme emme enää tarvitse”. Kasvatus on sosiaalis-kulttuurinen tila, joka myös mahdollistaa sen emergentin vapauden tilan, jossa subjektiivinen elämäntapa voi aktualisoitua. Eksistentialistinen vapauden filosofia on äärimmilleen vietyä emergenttiyden filosofiaa.

Lopuksi

Kaikkiin edellä esitettyihin malleihin ja niiden sovelluksiin liittyy toki omat filosofiset, ennen muuta episteemiset ongelmansa. Yksi näistä on: voidaanko ihmisen ontologiasta eli antropologiasta johtaa ylipäätään minkäänlaisia moraalisia ja kasvatuksellisia suuntaviivoja? ”Terveen järjen” mukaista lienee ajatella, että ihmisen kasvatus on niin monialainen tapahtuma, että sen oikeutus ja mahdollinen telos löytyy jostakin biologisen, kulttuurisen, poliittisen ja historiallisen leikkauspisteestä, johon vielä erilaiset individualistiset painotukset tuovat lisänsä.

Yhtälailla voimme kysyä, auttaako tietoisuutta koskeva tutkimus ja toisaalta yhä laajemmalle levittäytyvä evoluutiobiologinen näkökulma selvittämään kasvatuksen ja yksilöllisen tietoisuuden välisiä yhteyksiä. Tullaanko kasvatus tulevaisuudessa ymmärtämään, ei niinkään substantiaalisen minuuden vaan kokonaisvaltaisen kehotietoisuuden näkökulmasta? Sama haaste koskee myös moraalifilosofiaa. Onko tosiasioiden ja moraalin välinen kuilu ylittämätön vai onko meillä sittenkin mahdollisuus selvittää, minkälainen asema evoluutioperustaisilla emotioilla moraalinormistojen rakentumiselle on? Alammeko jossakin vaiheessa kirjoittaa myös kasvatuksen evoluutiobiologiaa?

Oli tulevaisuus sitten tässä suhteessa mitä tahansa, pidän kiinni näkemyksestä, että edellä hahmoteltujen antropologisten teemojen

tulisi olla keskeinen osa nykyistä ja tulevaa opettajankoulutusta. Immanuel Kantin (1724–1804) kysymyksen ”Was ist der Mensch?” (Kant 1980, 25) tulisi olla se portti, jonka läpi kasvatuksen tarkoitusta ja etiikkaa lähestytään.

Lähteet

- Ahlman, E. 1982.** *Ihmisen probleemi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Arendt, H. 2003.** *Vita Activa*. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles. 1989.** *Nikomakhoksen Etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1991.** *Politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bechtell, W. 1988.** *The Philosophy of Mind. An Overview to Cognitive Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Candland, D. 1993.** *Feral Children and Clever Animals. Reflections on Human Nature*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassirer, E. 1944.** *An Essay on Man*. New Haven: Yale University Press.
- Chalmers, D. 1995.** Facing up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies* 2.
- Chomsky, N. 1975.** *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Cooper, D. E. 1996.** *World Philosophies. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Damasio, A. 2003.** *Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Helsinki: Terra Cognita.
- Hume, D. 1938.** *Tutkimus inhimillisestä ymmärryksestä*. Helsinki: Wsoy.
- Kannisto, H. 1984.** Filosofisen antropologian mahdollisuudesta. *Ajatus* 41, 217–235.
- Kannisto, H. 1994.** Ihminen ja Normatiivinen Järjestys, -ehdotus filosofisten ihmiskäsitysten typologiaksi. Teoksessa Laine, T. (toim.) *Ihmisen Mallit, -Symposiumi Filosofisesta Antropologiasta*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopiston Filosofian laitoksen julkaisuja.
- Kant, I. 1902–1923.** *Über Pädagogik*. Berlin/Leipzig: Akademie der Wissenschaften.
- Kant, I. 1996.** Groundwork of Metaphysics of Morals. Teoksessa Gregor, M. J. (käänt/toim): *Practical Philosophy. The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant*. Cambridge: Cambridge University Press. 37–108.
- Laine, T. & Kuhmonen P. 1995.** *Filosofinen antropologia*. Helsinki: Atena.
- Lassila, O.-P. 1987.** *Vapaa ihminen. Etiikan filosofinen perustelu Jean-Paul Sartren ajattelussa*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 151.

- Loptson, P. 1995.** *Theories of Human Nature*. Orchard Park: Broadview Press.
- Maslin, K.T. 2007.** *An Introduction to the Philosophy of Mind*. Cambridge: Polity Press..
- Mayer, E. 2003.** *Evoluutio*. Porvoo: Wsoy.
- Moore. G.E. 1996.** *Principia Ethica*. Revised edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojansuu, J. 2004.** Maallistumisen haaste. *Vartija* 5, 187–196
- Ojansuu, J. 2008.** *Lankeemus*. Porvoo: Wsoy.
- Pihlström, S. 2003.** Filosofinen tieto -tieto ihmisluonnosta. Teoksessa Räsänen, P. & Tuohimaa M. (toim.): *Filosofinen tieto ja filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Pihlström, S. 2007.** Emergenssi, pragmaattinen realismi ja ei-reduktiivinen naturalismi. *Tiede & Edistys* 32 (4), 267–283.
- Pinker, S. 2002.** *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*. New York: Penguin Books.
- Platon. 1981.** *Valtio* Helsinki: Otava.
- Ridley M. 1999.** *Jalouden alkuperä*. Helsinki: Art House.
- Ridley, M. 2004.** *Geenit, kokemus ja ihmisenä oleminen*. Helsinki: Terra Cognita.
- Saarinen, E. 2002.** Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, I & Saarinen, E.(toim.) *Nykyajan filosofia*. Porvoo: Wsoy.
- Spinoza, B. 2003.** *Etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ukkola, H. 1983.** *Ihmisestä on kysymys. Filosofisen antropologian peruskysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wilson, R, A. 2004.** *Boundaries of The Mind. The Individual in the Fragile Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

PEDAGOGISET PARADOKSIT KYSYMYKSIÄ KASVUN JA KASVATUKSEN PERUSTEISTA

Alustavia huomioita Jean-Jacques Rousseauin
luonnollisen kasvatuksen paradoksin rekonstruktioon

Seppo Pamppunen

Johdatusta paradokseihin – vaarallista vai vapauttavaa ajattelua

Kirjoitukseni¹ rakenne on seuraavanlainen. Kasvatuksellisia lähtökohtia ja itse paradokseja koskevan lalkujohdattelun (osa I) jälkeen esitän muutamia huomioita ja keskustelen lyhyesti kasvatustieteen ja kasvatustieteen – ihmisen kasvua ja kasvattamista koskevan teorianmuodostuksen – puitteissa *pedagogisista paradokseista* (osa II). Varsinaisena tavoitteenani on hieman avata ja pohjustaa omalta osaltani keskustelua geneveiläis-ranskalaisen filosofin Jean-Jacques Rousseauin (1712–1778) kasvatustieteen (osa III). Tässä kirjoituksessa² keskityn hänen esittä-

1. Tämä artikkeli käsittelee osittain samoja teemoja, joista kirjoitan valmisteilla olevan Rousseauin luonnollisen kasvatuksen ideaa rekonstruoivan väitöskirjatutkimukseni pedagogisia paradokseja käsittelevässä luvussa. Tämä artikkeli on sisällölliseltä painotukseltaan kuitenkin enemmän informatiivinen ja esittelevä. Kirjoitan tässä Rousseauin kasvatustieteen ja pedagogisista paradoksista vain lyhyesti ja enemmänkin esimerkinomaisesti. Kiitän professori Veli-Matti Värriä edifioivasta palautteesta, joka auttoi kirjoituksen viimeistelyssä.
2. Sen lisäksi, että tässä kirjoituksessa kyse on hermeneuttisiin lähtökohtiin nojaavasta filosofisesta tulkinnasta, on kyse myös filosofisesta rekonstruktioista, ei ”alkuperäistä” kopioivana, vaan uudistavan ja samalla olennaista painottavan tarkastelunäkökulman esittämisestä Rousseauin (kasvatustieteen) ajatteluun. Tässä tarkastelussa ei ole pyrkimystä historialliseen rekonstruktioon esittämällä asiat sellaisena

olivat pohtineet suunnilleen samanlaisia asioita⁶ – mutta Rousseauin kysymyksenasettelut ja esittämät näkökulmat olivat aiheen käsittelyn ja uudelleenahmottamisen kannalta omaa luokkaansa. Siksi voidaan hyvällä syyllä sanoa, että Rousseauin esittämien näkemysten jälkeen mikään ei ollut enää kuin ennen, alkoi siis pedagogiikan uusi aikakausi.

Rousseauin omista teoreettisista lähtökohdista ei ole aikojen kuluessa päästy lähellekään yksimielisyyttä (ks. esim. Scott (ed.) 2006). Pikemmin siitä, mitä hänen ajattelunsa edustaa, mihin asemaan tai koulukuntaan hänen ajatteluaan ja näkemyksiään voisi ”sijoittaa”, ollaan montaa mieltä. Yhteiskunta- ja poliittisen filosofian perinteissä hänen on nähty milloin individualismin, milloin kollektivismiin, milloin liberalismiin, milloin totalitarismin, milloin konservatismiin ja milloin radikalismiin edustajana (Dahl 1980; Sihvola 1989). Aatehistoriallisesti hänet voidaan nähdä joko antiikista juontuvan ajatteluperinteen (kenties viimeisenä) (ks. Cooper 2002; Qvortrup 2003) tai 1700-luvulla esimodernin ajan ja kehittyvän modernin ajattelun promoottorina (valistusfilosofina) tai sitten vastamodernin edustajana, joko sen konservatiivisena tai radikaalina kriitikkona (Israel 2001). Onpa hänen näkemyksensä nähty postmodernia ajatteluakin ennakoivana ”foucault’laisena varhaisgenealogina” (Wolff 2011; Wokler 2001).

Kasvatusfilosofisessa viitekehyksessä on paljon kiistelty erityisesti siitä, onko Rousseau naturalisti ja millainen sellainen: progressiivisen ja/tai reformipedagogisen ajatteluperinteen edustaja vai voiko hänen ajattelussaan olla kenties sivistysteoreettisen tai kriittisen ajattelun piirteitä (mm. Dent 1988; Oelkers 2008; Kontio 2012). Yhtä mieltä ollaan siitä, että hän on merkittäväällä tavalla vaikuttanut lapsiläh- töisen kasvatusajattelun kehittymiseen, mutta ei sen tosiasiallisesta merkityksestä (ks. esim. Baker 1998; Hytönen 2007; Oelkers 1994). Rousseauin kasvatusajattelun lähtökohtana pyrin argumentoimaan ja puolustamaan ajatusta, että Rousseau on sekä naturalisti että essentialisti, vieläpä varsin luontevasti. Rousseau itse on useaan otteeseen

6. Kasvatuskirjallisuus oli erityisen suosittua 1700-luvulla, Rousseau ei ollut aiheidensa kanssa – lapsuus, kasvatusta, luonto – millään tavoin ainutkertainen (ks. esimerkiksi Gill 2010), mutta sekä hänen muista eroavat kysymyksenasettelunsa että esittämänsä johtopäätökset olivat omaa luokkaansa.

sanonut ajattelevansa paradoksaalisesti sekä esittävänsä ajatuksiaan paradoksaalisella tavalla. Paradoksi- näkökulma Rousseauin ajatteluun tarjoaa harvemmin käytetyn, hedelmällisen lähestymistavan sekä yleisesti Rousseauin kasvatusajattelun että erityisesti luonnollisen kasvatuksen tulkintarekonstruktiolle. Paradoksi-näkökulmaa puoltaa erityisesti se, että luonnollisen kasvatuksen idea itsessään voidaan nähdä paradoksaalisena (Scott (ed.) 2006; ks. myös Lähde 2008).

Nykyaikaisen kasvatustilanteen olemassaolon syyn ja merkityksen on varsin kelvollisella tavalla perustellut Gert Biesta (2001, 125) sanoen, että jos kasvatustilanteella on ylipäänsä syytä olla olemassa, ovat syinä sen kriittinen rooli suhteessa kasvatukseen ja suhteessa kasvatuksen tutkimukseen. Kasvatustilanteen tehtävänä ei ole tarjota lopullisia vastauksia ja yksinään pohjustaa kasvatuksen perusteita, vaan se on olemassa kyseenalaistaakseen ja herättääkseen kysymyksiä. Toimiessaan edellä mainitulla tavalla, on kasvatustilanteen filosofia lojaali filosofian keskeiselle periaatteelle, kriittisyydelle.

”Jos nykyaikainen kasvatustilanne on kriisissä, on se kriisissä ennen muuta huonon muistimme takia”, toteaa Mika Ojakangas (2001, 19) ja jatkaa, että ”me emme ole unohtaneet vain sitä, miten kasvatustilanne lapsia, vaan jopa sen, mitä kasvatustilanne oikeastaan on – mikä on kasvatustilanteen olemus.”

Yhden varsin tarpeellisen muistinvirikkeen tässä unohduksentilassa tarjoaa Veli-Matti Värri (2007, 72, vahv. SP), kun hän kasvatustilanteen ja yhteiskunnan arvopohjaa ja niiden välisen yhteyden tärkeyttä korostaessaan varsin ”rousseauilaisittain” toteaa:

Tässä ajassa kasvatustilanteen tärkein tehtävä on – olemassa oleva kasvatustiede ylittäen – sivistysprojektin ja moraalisen subjektin kriittinen uudelleentulkinta. Purkamistyössään kasvatustilanteen on suunnattava kriittinen katseensa liberaalin subjektin ideaan, joka on valistuksen projektin suurenmoinen saavutus, mutta samalla mitä ilmeisimmin aikamme ongelmien ydin. Liberaali subjekti on

pitkällisen poliittisen kasvatuksen tulos ja sellaisena tärkeä luomus, mutta vähitellen sen nimissä on syntynyt hybridiseen perustuva ihmiskuva: osaamme tulkita oikeuksia, muttemme rajoja ja velvoitteita (esim. luontosuhteessa).

Pyrin tässä kirjoituksessani myös paradokseihin liittyen tuomaan esiin joitakin huomioita retorisen ilmaisun puolustukseksi, joka on ilmeistä Rousseauin ajattelussa. Joissakin olosuhteissa retoriikka voi toimia epistemologisesti merkityksellisellä tavalla (”rhetoric as truth-creative”, ks. mm. Scott 1967; Cherwitz 1977). Itse asiassa olennaista on huomata, että se, mitä sanotaan, ja miten sen voisi parhaiten tehdä, ovat erottamattomia (Cherwitz & Darwin 1995, 190). Sisältö ja muoto ovat erottamattomat. Paradoksit – edellä mainittuun retoriikkatulkintaan kytkeytyen, ja episteemisyiden lisäksi – ovat myös ontologisesti tärkeitä. Paradoksit (ristiriitana) kyseenalaistavat sekä tiedon- että todellisuudenkäsitystämme. Jos Rousseauin ajattelun pyrkimyksen haluaisi tiivistää yhteen sanaan, olisi se varmaankin pyrkimys kyseenalaistaa.

Joitakin huomioita paradoksien historiasta ja käytötavoista

Paradoksit ovat aina kiehtoneet ihmistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että niillä olisi vain staattinen ylihistoriallinen merkitys, vaan että ne ovat eri aikoina merkinneet eri asioita, ja niitä on käytetty eri tarkoituksissa. Kuten monet muutkin ilmiöt, ovat paradoksit (käsite)historiallisesti jatkuvien uudelleenmäärittelyjen ja -tulkintojen kohteena. Sorensenin mukaan (2003, xii) paradoksit ovat (pseudo)kysymyksiä, jotka asettavat meidät liian monien hyvien vastausten keskelle. Rosalie Colie (1973,77) sanoo kielellisessä muodossa olevien paradoksien olevan pohjimmaltaan sanaleikkijä, jotka on ilmaistu joko retorisessa tai loogisessa muodossa. Paradokseja on käytetty eri aikoina eri tarkoituksiin, joko vakavasti otettavina kysymyksinä todellisuuden luonteesta (esisokraatikot), tiedon ja erityisesti yleisen

mielipiteen kyseenalaistamisessa (Sokrates, Platon), jopa satiirisesti, absurdisesti tai nokkeluuden osoittamiseen eri aikoina (renessanssi, valistus, postmoderni).

Niklas Luhmann (1927–1998) (1995, 38–41) onkin paikallistanut paradoksien synnyn antiikissa heränneeseen esisokraattikkojen todellisuuden ihmettelyyn. Hänen mukaansa paradokseille on antiikista lähtien selkeästi muotoutunut kaksi erilaista, jopa vastakohtaista käyttötappaa ja traditiota, joista toinen on logiikan ja toinen retoriikan traditio. Logiikan piirissä paradoksi pyritään tukahduttamaan myös ontologisesti ymmärtämällä todellisuus vain kaksijakoisesti: olemisena ja ei-olemisena. Ensin mainitustakin voidaan esittää vain joko tosia tai virheellisiä väittämiä. Retorisessa traditiossa paradoksiset väittämät otettiin käyttöön myös siksi (monen muun käyttötavan lisäksi), että niillä voitiin ilmaista monipuolisemmin ja laventaen maailmasta hankittujen hyväksyttävien mielipiteiden ja käsitysten viitekehystä (juuri siksi ”para-doxa”). Colien mukaan (mt. ja 1966,38) paradokseja esiintyy erityisesti aikoina, kun kilpailevat arvojärjestelmät olemassaolollaan vahvistavat pluralismia ja relativismia, kuten esimerkiksi renessanssin aikana, joka oli paradoksien kulta-aikaa. Paradoksit ovat olleet keino kyseenalaistaa arkiajattelua ja todellisuuskäsitystämme sekä mahdollisuus valmistella ja valmistautua tulevaan muutokseen (Luhmann 1995; ks. myös Colie 1973,76).

Paradoksien kannalta on valitettavaa, että Aristoteleen vahva auktoriteetti vei filosofien mielenkiinnon ja huomion pois antiikin paradokseista, ja periaatteessa vasta 1800-luvun lopulta lähtien logiikan ja matematiikan kehittymisen myötä paradoksit tulivat uuden mielenkiinnon kohteeksi. (ks. mm. Sorensen 2003, xii-xiii ; Valta 2001, 7). Aristoteles esitti Metafyysikassaan (1005b24) ns. ristiriidattomuuden lain, jonka mukaan asia ei voi sekä olla että olla olematta samaan aikaan⁷. Formaalin kaksiarvoisen lauselogiikan kielellä propositiona ilmaistuna: $p \wedge \neg p$. Keskiajan skolastisten teologien termistön mukaan on kyse *firmissimum omnium principiorum eli ”kaikkien varmimmasta periaatteesta”*. Tämän lain oikeutusta ei liiemmin ole aikojen saatossa

7. Voidaan ilmaista myös: mikään propositio ei ole sekä tosi että epätosi.

epäilty tai kyseenalaistettu. Graham Priest'n (Priest & Berto 2008) mukaan Aristoteleen ristiriidattomuuden lain kuuluminen firmissimum- kategoriaan osoittaa, että se on otettu kaikkein varmimpana ja kiistattomimpana ajattelun ja olemisen lakina ja samalla kenties tärkeimpänä tiedon ja tieteen kulmakivenä.⁸

Paradoksi voidaan käsittää myös aporiaksi⁹. Jacques Derridalle (1930–2004) se merkitsee tekstianalyysin menetelmänä ja yleisemminkin sekä umpikujan tai ratkaisemattoman konfliktin löytämistä sanotun ja ajatuksen välillä (Cuddon 1998, 50; Derrida 1993). Derrida (1987, 180) on itse todennut, että aporioita on käytetty myös valitettavana keinona tehdä rajoitteita ja estää filosofista keskustelua määrittelemällä aporioiksi leimatut ongelmat turhiksi, haitallisiksi ja merkityksettömiksi. Kainz'n (1988) mukaan paradoksit ovatkin totuuteen liittyen ongelmia vain ortodoksiselle logiikalle.

Toisin kuin yleisesti ajatellaan – siis paradoksaalisesti – paradoksien tehtävänä voidaan itse asiassa ajatella olevan pyrkimys luoda ymmärrystä todellisuudesta, heuristisena keinona luoda merkityksiä ja ratkaisukeinona esittää asiat asioina enemmän kuin ongelmina. Paradoksi itsessään niin kirjallisuudessa kuin filosofiassa saattaa olla kaikkein selkein ja jopa yksinkertaisin tapa ilmaista käsitteitä, joiden ilmaisuvoima ja pätevyys olisi saattanut vähentyä, jos niitä olisi esitetty normaalin vakuuttavan (assertoric) puheen tapaan. Toisin sanottuna ihmisten elämässä olevat vastakohtat ja todellisuuden monimutkaisuus ovat tavoitettavissa paradoksaalisen kielen avulla, joka määritelmänsä mukaan sisällyttää itseensä vastakohtat ja monimutkaisuuden dynaamisessa muodossa. (ks. Kainz 2006)

-
8. Katso Priest 1998, missä hän *puolustaa* ristiriitoja varsin tehokkaasti, artikkeli toimii hyvänä johdatuksena myös parakonsistenttiin logiikkaan ja dialetheismiin (molemmat kyseenalaistavat formaalin kaksiarvoisen logiikan)
 9. Aporia on Platonille ratkaisematon umpikuja, Aristoteleella taas filosofisen ongelmanmäärittelyn lähtökohta ja Derridan dekonstruktiossa keskeinen termi, korostaen mahdollisen-mahdottoman samanaikaisuutta.

Pedagogisien paradoksien ”arkkityypit” ja niiden variaatioita

Puhuttaessa kasvuun ja kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä, on syytä jo lähtökohtaisesti huomata, että ne voidaan jakaa jossain määrin eri tasoilla oleviin kysymyksenasetteluihin. Voidaan puhua hieman yksinkertaistaen kasvua ja kasvatusta koskevista (käytännöllisistä) ongelmista, antinomioista, dilemmoista ja paradokseista (sisältäen aporian). Ongelmat voivat olla joko/ sekä käytännöllisiä tai/ että teoreettisia ja niitä voidaan (yrittää) ratkoa käytännöllisesti ja tilannekohtaisesti rajatussa kontekstissa¹⁰ tai teoreettisten ongelmien osalta systemaattisemmin tutkimuksellisesti mitä erilaisimmin tarjolla olevin keinoin ja menetelmin. Dilemmat puolestaan viittaavat kahden (yleensä yhtä) merkittävän vaihtoehdon välillä tapahtuvan ratkaisun etsimistä tai siihen ajautumista (ks. esimerkiksi Cuban 2004, Salminen 2012, Saari 2012). Kyse ei ole dikotomiasta (joko-tai), vaan pikemminkin jatkumosta, missä toisen vaihtoehdon merkityksen kasvaessa toisen merkitys väijäämättä vähenee. Dilemmat ovat useimmiten eettisiä luonteeltaan. Salmisen (mt.) mukaan dilemmoissa on kyse dimensioista, jotka ovat sisäisesti jännitteisiä ja niiden osalta on mahdotonta samanaikaisesti täyttää niiden vastakkaisten vaatimusten kaikkia odotuksia. Siispä kahdesta vaihtoehdosta on valittava toinen tai painotettava toista, jolloin ulottuvuuden toinen dimensio jää saavuttamatta osion tai jopa kokonaan.¹¹ Kyse on siis joko tietoisista tai sellaisista arvovalinnoista, joihin ikään kuin joudutaan tai ajaudutaan (mm. olosuhteista joh-

10. Koti- ja koulukasvatuksen kysymykset, käytöstavat, suhtautuminen ihmisiin ja tilanteisiin jne.

11. Salminen (2012) kuvaa ja analysoi seuraavia (tämän ajan suomalaisen) koulutodellisuuden kuuluvia dilemmoja: jatkuvuus vs. muutos, julkinen vs. yksityinen koulu, rinnakkaiskasvatus vs. yhteiskasvatus, systematiikka vs. spontaanisuus, erilaistuminen vs. eheys, luonto vs. sosialisatio ja pakko vs. vapaus. Huomautettakoon, että mainituista ainakin 2 viimeistä paria ovat myös perustavanlaatuisia pedagogisia paradokseja. Vertailun vuoksi 1700-luvun pedagogisen keskustelun keskeiset vastakohtat/dilemmat ovat Gill'n mukaan (2010, 3-25): yksilöllisyys vs. sosialisatio, valistava vs. hyödyllinen kasvatus, ihmisen muokattavuus vs. ympäristön vaarat, kasvattajan valta vs. rajat, luonto vs. tapa; kasvatus taiteena vs. tieteenä ja vapaus vs. pakko. Silmiinpistävää lienee keskusteluteemojen samankaltaisuus.

tuen, esimerkkinä vaikkapa taloudellinen lama ja sen seuraukset tai ympäristökatastrofi jne.).

Pedagogiset antinomiat kuuluvat Juho August Hollon (1885–1967) mukaan (1952,75; ks. myös Taneli 2011, 90) kasvatustodellisuuteen, jotka ovat toisiaan edellyttäviä vuorokäsitteitä¹². Jos parin jompikumpi jäsen poistetaan, häviää samalla koko antinomian positiivinen kasvatuksellinen merkitys. Lisäksi sen myötä antinomiaa vastaava kasvatustoimenpide muuttuu yksipuoliseksi, tehottomaksi tai peräti vahingoittavaksi. Pedagogisten antinomioiden vuoroparit ovat ikään kuin dialektisessa suhteessa toisiinsa nähden, ja niitä voidaan Karjalaisen (1986, 56) mukaan tulkita polaariseksi suhteiksi, joiden avulla kasvatuksen ilmiöitä voidaan analysoida ei-reduktiivisesti – palauttamatta kasvatusteoriaa esimerkiksi psykologian tai sosiologian piiriin - siis holistisesti.

Pedagogisten paradoksien kaksi tunnetuinta ”arkkityyppiä” ovat antiikin Kreikassa n. 2500 vuotta sitten Platonin (427–347 eaa.) ja Sokrateen (470/469–399 eaa.) esittämä, thessalialaisen ylimyksen mukaan nimetty, Menonin paradoksi, ja Immanuel Kantin 1700-luvun lopulla esittämä pedagoginen paradoksi. Menonin paradoksin¹³ keskeisin teema lienee hyveitä (arētē) ja moraalialueen koskevaan tietoon liittyvät haasteet ja erityisesti tietämisen ja tietämättömyyden sekä opettamisen ja oppimisen ongelmallisuus. Uljens (2004b, 42–43) on tiivistänyt Menonin paradoksin yleisesti tietoa ja tietämisen mahdollisuutta tai mahdottomuutta koskevaksi väittämäksi ”jotta ihminen voisi hankkia ja saada tietoa, tulee hänen jo omata tietoa¹⁴. Se on inhimilliseen kasvuun ja kasvatukseen olennaisesti kytkeytyvänä ymmärrettävä erityisesti eettisenä paradoksina, kuten mm. Värri (2000,

12. Hollo (mt.) mainitsee vuoroparit kasvattaja-kasvatettava, aktiivisuus-passiivisuus, voimaperäisyys-liian ison rasituksen välttäminen, sana-teko.

13. Menon- dialogi. Jossain määrin vastaavanalainen kysymyksenasettelu on myös Euthydemos- dialogissa (275a-), missä pohditaan kummat voivat oppia [hyvettä], viisaat vai oppimattomat.

14. ”För att nå kunskap, måste man ha kunskap.” Platonin tunnettu ratkaisu ko. paradoksiin on (synnynnäisten ideoiden) mieleenpalauttaminen/muistaminen eli anamnesis (Menon 86b). Mielestäni tämä osaltaan on implikoinut sekä subjektifilosofian itsereflektoivan subjektin että tavallaan mahdollistanut intersubjektiviisuudenkin idean.

26–29) on huomauttanut.¹⁵ Hans-Georg Gadamer (1900–2002) on todennut, että vaikka hyveet näyttäisivät olevan tietoa, niin samalla niitä on mahdoton opettaa (Gadamer, 1986, 49; Värri 2000.). Värriin (2000, 27) mukaan Menonin paradoksi liittyy olennaisesti kasvatusta koskeviin kysymyksenasetteluihin ja itse kasvatukseen: kasvatuksen ymmärryksessä väistämättä läsnä olevana se ilmaisee pysyvästi kasvatuksen tärkeimmän ongelmana.

Edellä esitelty Menonin paradoksi on kasvatuksen (opettamisen) ja kasvun (oppimisen) sekä eettinen että epistemologinen haaste. Sitä vastoin Immanuel Kantin (1724–1804) esittämä, ihmisyyttä koskeva paradoksi on eettisyyden lisäksi myös filosofis-antropologinen ja samalla normatiivisesti ihmisen olemukseen kantaaottavana paradoksi, ja sellaisena se on ontologinen haaste. Uljensin (2007a, 8) mukaan transsendentaalisessa subjektifilosofiassa eli ns. vapausfilosofiassa subjekti nähdään radikaalissa mielessä vapaana siten, että subjekti itsessään pystyy määrittämään oman suhteensa maailmaan, toisiin ja itseensä. Tällöin ongelmaksi voivat nousta ensinnäkin se, miten kasvatuksella ylipäättänsä on mahdollista vaikuttaa sivistysprosessiin ja toiseksi, missä mielessä kasvatustoimintaa voidaan pitää välttämättömänä sivistysprosessin toteutumiseksi, jotta subjektilta tulisi vapaa.

Moderniin ankuroituva pedagoginen paradoksi artikuloituu¹⁶ Kantille kysymyksenä siitä, kuinka ”kultivoida vapautta pakolla”.

15. Rosemary Desjardins (1985, 262) on todennut, että Menon haastaa meitä useil-lakin paradokseilla, jotka operoivat samanaikaisesti useilla eri tasoilla. Ensinnäkin on tiedon paradoksi dilemman muodossa, minkä tuloksena on johtopäätös, että kukaan ei voi oppia tietoa tai kasvattaa tietämystään. Toisena paradoksinä on hyve-paradoksi, joka ilmaistaan dialogin varsinaisen argumenttina ja johtaa tulokseen, että kukaan ei oikeastaan voi oppia hyvettä tai saada tietoa siitä. Kolmantena on em. paradoksien itsensä väittämä että hyve ei ole tietoa, mikä ilmenee ristiriitana Platonin Valtiossa ja Protagorassa esittämästä päinvastaisesta ajatuksesta hyveestä tietona.
16. Sivistysteoreettisessa traditiossa (ks. esim. Kivelä 2002, 2004) esitetään sen arti-kuloituvan 1. kerran Kantin toimesta, mutta Rousseau oli käsitellyt vastaavaa teemaa varsin perusteellisesti jo Émile eli kasvatuksesta teoksessaan. Molemmat lähtevät samankaltaisista lähtökohdista (ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen ihmiseksi) ja päätyvät abstraktilla tasolla tarkasteltuna samantapaisen päämäärän (autonominen ihminen) esittämiseen, mutta varsin erilaisella, jopa päinvastaisella argumentaatiolla. Erityisesti kasvatuksellisten menetelmävalintojen sekä mene-telmien suhde päämäärään osalta ajattelutavat eroavat radikaalisti. Nähdäkseni Rousseau on johdonmukaisempi argumentaatiossaan.

Ari Kivelä mukaan (1994, 2002,45 ja 2004, 39) Kantille kasvatuksen perusongelma on, että vaikka kasvatuksen tehtävänä on tuottaa vapaa ja autonominen, henkisesti täysi-ikäinen, yhteiskunnallistettu subjekti, lapsi on kuitenkin hyväksyttävä periaatteessa alusta saakka aina jo vapaana olentona. Tästä seuraa, että lapsen vapautta on paradoksaalisesti kultivoitava pakon avulla. Näin kasvatus pitää sisällään aina kurin, jonka tehtävänä on sivilisoida ja moralisoida kasvavasta henkisesti täysi-ikäinen subjekti. Uljens (2004b, 45–46) on tiivistänyt paradoksin ajatuksen väittämään, jonka mukaan vain vapaata ihmistä voi kasvattaa, mutta vapaaksi tuleminen edellyttää kasvattamista, ts. ihmisen ollakseen vapaa, täytyy häntä kasvattaa.

Ajallisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa muutoksessa myös inhimillisen kasvun ja kasvatuksen kysymyksenasettelut muuttuivat. Tiedon ja tietämisen rajojen kysymyksien rinnalle tulivat vapauden ja pakon ongelmat. Inhimillistä kasvua ja kasvatusta koskevat kysymyksenasettelut saivat 1800-luvun lopulta alkaen vielä edellisistä eroavan painotuksen. Keskiöön nousi erityisesti kasvun ja kasvatuksen välinen suhde kasvavan subjektiviteetin ja kasvatuksellisen intersubjektiivisuuden toisiaan edellyttävänä relaationa, jossa kielellisyys ja merkitykset nousevat keskeiseen rooliin. Tätä paradoksia ovat tahoillaan yrittäneet ratkoa erilaiset inhimillistä kasvua korostavat ajattelusuuntaukset: pragmatismista ponnistava progressiivinen pedagogiikka (Sutinen 2003) ja ns. lapsilähtöisen reformipedagogiikan eri haarat (Paalasmaa (toim.) 2011), kasvun ja kasvatuksen välistä suhdetta korostava, idealismista ponnistava sivistysteoreettinen perinne (Kivelä 2004; Siljander ym. (ed.) 2012) ja intersubjektiivisuuteen perustuva dialogisuus (mm. Värri 2000). Koska kuitenkin kaikista mainituissa pedagogisen paradoksin tarkastelutavoista loistaa poissaolollaan Rousseau'n Émile eli kasvatuksesta teoksessaan vuonna 1762 problematisoima ihmisen ja inhimillisyyden sekä ihmisen kasvun, ihmiseksi kasvamisen ja kasvattamisen perustana oleva ”luonto” ja luontosuhde, voidaan hyvällä syyllä kysyä, onko hänen paradoksinensa on kenties kaikkein perustavalaatuaisin (ja myös miksi se unohdettiin)?

Pedagogisia paradokseja ei ole paljoakaan esitelty tai kuvattu, saati tutkittu suomalaisen kasvatustieteiden piirissä¹⁷. Kansainvälisestäikään tutkimuksia, saati keskustelua pedagogisista paradokseista ei ole kovinkaan paljoa (erotuksena saksalainen ja pohjoismaalainen sivistysteoreettinen pedagoginen keskustelu) ja niillä ei ole nähty olevan paljoakaan merkitystä tai vaikutusta kasvatuskäytäntöön (Von Oettingen 2003; Uljens 2002, Uljens 2004a; Uljens 2004b; Løvlie 2008; Løvlie 2009). Marija Bratanic'n mukaan (2002, 52) valtaviiran empiristinen kasvatustiede ei tunnista kasvatukseen sisältyviä paradokseja. Synä ovat mekaaniseen paradigmaan perustuva ajattelutapamme, joka erottaa pään sydäimestä, faktat tunteista, teorian käytännöstä opettamisen oppimisesta. Parker J. Palmer on todennut, että paradoksit auttavat opettajaa ymmärtämään sekä itseään että toimintansa ja toimintaympäristönsä kompleksisuutta (ks. Palmer 1998, 77). Lars Løvlie (2008, 2009) on ilmaissut pedagogisen paradoksin olevan lähinnä siinä ristiriidassa mitä sanomme ja mitä teemme, ts. se on sanojen ja tekojen ristiriitatilanne. Pedagoginen paradoksi on yhtä aikaa niin teoreettinen kuin praktinenkin ongelma (ks. Kivelä 2002, 58). Nähdäkseni kaikki pedagogiset paradoksit ovat pohjimmaltaan, tavalla tai toisella, inhimillistä kasvua tai kasvatusta koskevia eettisiä haasteita tai eettisesti latautuneita oletuksia, väittämiä tai kysymyksenasetteluja.

Tanskalainen kasvatusteoreetikko Alexander von Oettinger on yksi niitä harvoja, joka ovat viime aikoina tutkineet pedagogisia paradokseja. Hänen ”Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik”-vuodelta 2001 (2. painos 2003) on pohjoismaisessa paradoksi-keskustelussa uraauurtava teos. Siinä hän kuvailee ja analysoi erityisesti sivistysteoreettisen perinteen viitekehyksessä kasvatustieteilijöitä ja heidän esittämiään paradokseja. Von Oettingenin mukaan (2003, 165) pedagogisia paradokseja muotoillaan, koska

17. Michael Uljens on yksi harvoja pedagogisia paradokseja tutkinut ja niistä kirjoittanut suomalainen kasvatusteoreetikko (Åbo Akademi, Vasa Universitet), toinen on Ari Kivelä (Oulun yliopisto). Ehkä on muitakin, joista en valitettavasti ole tietoinen. Molemmat ovat käsitelleet pedagogisia paradokseja sivistysteoreettisesta (Bildung) viitekehystä käsin subjektiviteetin ja intersubjektiviisuuden välisessä jännitteessä. Kysymyksenasetteluni paradoksien osalta poikkeaa jossain määrin heidän käymästään keskustelusta.

halutaan ilmaisukeino sille, että joillekin kasvun ja kasvatuksen ilmiöille ei pystytä antamaan selitystä Lähtökohtana hänellä on saksalaisen 1900-luvun alussa vaikuttaneen Leonard Nelsonin¹⁸ (1882–1927) sokraattiseen (opetus)menetelmään liittyvä¹⁹ sekä Menonin ja Kantin paradokseja yhdistävä pedagoginen paradoksi, jota hän pitää pedagogisen paradoksin perusrakenteena (2003, 9). Nelson (1949, 18–19; Nelson 1970) ilmaisee pedagogisen paradoksin luennossaan vuodelta 1922 seuraavasti:

Kasvatuksen perusongelma on esitettävissä kysymyksenä: kuinka kasvatusta on yleensäkin mahdollista? Jos kasvatusta päämäärä on rationaalinen itsedeterminaatio²⁰, ts. tilanne missä yksilö ei salli ulkoisten vaikutteiden²¹ määräävän hänen käyttäytymistään ja toimintaansa, vaan että hän itse arvioi ja toimii oman tietämyksen ja harkintansa mukaan, niin voidaan kysyä: kuinka voimme ulkoa käsin vaikuttaa ihmiseen siten, että hän ei tule sallimaan ulkoisten vaikutteiden vaikuttavan hänen omaan harkintaansa? Meidän on ratkaistava tämä paradoksi tai hylättävä kasvatusta tehtävä.

Von Oettingenin (mt.) mukaan Nelsonin esittämä ajatus tarkoittaa, että kasvatusta jo määritelmänsä puolesta on kasvavaan nähden ulkopuolelta tapahtuvaa vaikuttamista. Kuitenkin sen tavoite on, että hänen, jota kasvatetaan, tulisi saada tehdä päätöksiä itse(näisesti) riippumatta ulkoisista vaikutuksista. Miten lapsi oppii vuorovaikutukseen itsensä ja maailman välillä, ilman että toinen osapuolista on toisen tulos? Sillä

18. Yhteensattuma vai ei, mutta Leonard Nelson on myös perinteisen logiikan piirissä tunnettu kenties yhden haastavimman paradoksin – ns. itseviittaavuus- tai heterologia-paradoksin tai Grelling-Nelson-paradoksin toisena muotoilijana, ks. tarkemmin: http://fi.wikipedia.org/wiki/Grellingin-Nelsonin_paradoksi
19. Ks. Nelsonin sokraattisen keskustelun menetelmästä van der Leeuw (2008)
20. Käymättä sen tarkempaa keskustelua tässä yhteydessä, voisi ajatella tämän tarkoittavan suunnilleen samaa mitä autonomian idealla (kantilaisittain) halutaan sanoa.
21. Nelson (1949, 19) muistuttaa, että ihmistä koskevia ulkoisia vaikutteita on kahdenlaisia: ulkoiset vaikutteet yleensä ja yksittäiset ulkoiset tekijät, joita hän havainnollistaa esimerkiksi opetustapahtumasta, missä opetus voidaan nähdä ulkoapäin tapahtuvaksi stimulaatioksi tai mielen muovaamiseksi hyväksymään vastaanottamaan ulkoa tulevat arvioinnit.

niin kuin ihminen on jotakin enemmän kuin maailman tuottama niin myös maailma on enemmän kuin pelkkä ihmisen aikaansaama konstruktio. Nimenomaan tämä jännite ihmisen ja maailman välillä tekee pedagogisesta paradoksista näkyvän.

Rousseaun unohdettu luonnollisen kasvatuksen paradoksi

Rousseaun paradoksit pyrkimyksenä totuuteen

Rousseaun on sanottu olevan paradoksaalinen ja ristiriitainen ajattelija (ks. esim. Bloom 1979; Damrosch 2005; de Man 1979; Kylmäkoski 1995; Riley 2001; Salkever 1977; Scott (ed.) 2006; Scott 2012; Vanpée 1982). Bloom esittääkin (1979, 484) Rousseaun seuraavan paradoksien osalta Sokrateen viitoittamaa tietä ja noudattavan hänen esimerkkiään. Kuten Sokrateellekin, on paradoksi Rousseaulle sekä vaihtoehto vallitseville yleisille käsityksille että myös vaihtoehtoinen totuus.²² Rousseaulle paradoksit ovatkin tarkkaan harkittu esitystapaan liittyvä keino ja mielestäni myös kannanotto itse todellisuuden luonteesta. Salkever (1977, 205) sanookin Rousseaun käyttävän paradokseja ”stoalaisittain” puolustaen kahta vastakkaista väitettä samanaikaisesti, koska ne ovat Rousseaulle diskurssi, jonka avulla hän voi kuvata ilmiöitä, mitkä itsessään ovat paradoksaalisia. Rousseau on tietoisesti paradoksaalinen todeten asian monessa eri yhteydessä. Kenties osuvimman kuvauksen ja perustelun omasta ajattelu- ja esitystavastaan hän esittää *Émile* eli kasvatuksesta teoksessaan seuraavasti (katso EOC:323; EK 132–133; ECW 226):

Pinnalliset ja sivistymättömät lukijat [lecteurs vulgaires] antakoot minulle anteeksi paradoksini. Kun alkaa järkevästi ajatella [réfléchit], ovat ne välttämättömiä. Ja mitä tahansa sanottekin,

22. Rousseaun maine paradoksaalisena kirjoittajana alkoi jo hänen I Tutkielmastaan mm. ”oppineena tutkielmassa oppimattomuuden ja sivistymättömyyden puolesta” (Salkever 1977)

tahdon mielummin esittää paradokseja kuin olla ennakkoluuloihin [préjugés] takertunut.

Paradokseja käytettiin hyvin yleisesti muutenkin 1700-luvulla kaikkialla Euroopassa, erityisesti ranskalaisessa ja englantilaisessa kirjallisuudessa. Valistushenkisen aikakautensa (eetoksen) eräässä keskeisimmässä ilmenemismuodossa, Ensyklopediassa²³ paradoksi määriteltiin seuraavasti: *näennäisesti järjetön väitelause, koska se on vastoin yleisiä mielipiteitä ja joka kuitenkin on totta pohjimmiltaan, tai ainakin sisältää jonkin verran totuutta.*²⁴

Paroni d'Holbach'n optimistinen kuvaus paradokseista osoittaa kenties selkeimmällä tavalla, kuinka paljon niitä arvostettiin 1700-luvun ranskalaisessa (valistus)ajattelussa. d'Holbach (1770, 200, oma käänös) kiteyttää ennakkoluuloja koskevassa kirjoituksessaan paradoksien merkityksen seuraavasti:

Mitä muutakaan paradoksi on kuin totuus, jota pintapuoliset ennakkoluulot vastustavat, jonka ihmisten muodostama yhteisö jättää huomiotta, ja jonka nykyinen kokemattomuutemme estää meitä tuntemasta. Mikä on nyt meille paradoksi, tulee se jälkipolville olemaan todistettu totuus.

23 Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc., eds. Denis Diderot & Jean le Rond D'Alembert. University of Chicago: ARTFL Encyclopédie Project (Spring 2011 Edition), Robert Morrissey (ed), <http://encyclopedie.uchicago.edu/> ; huomioi myös toinen verkossa oleva projekti, jossa lisääntyvässä määrin englanninkielisiä käännöksiä: The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert. collaborative translation project. Luettavissa: <http://quod.lib.umich.edu/d/did/index.html>

24 PARADOXE, (en Philosophie) [Original Class: Philosophie] [Author: d'Alembert] [Machine Class: Géométrie] (Page 11:894) PARADOXE, s. m. en Philosophie, c'est une proposition absurde en apparence, à cause qu'elle est contraire aux opinions reçues, & qui néanmoins est vraie au fond, ou du - moins peut recevoir un air de vérité

Luonnollinen kasvatus modernin/porvarillisen ihmisen kritiikkinä

Kun Kantin pedagogista paradoksia tarkastellaan yhteiskunnallisella tasolla, kyseessä on sosialisaaion liittyvästä problematiikasta. Pedagogisen paradoksin näkökulmasta kyseessä lienee enemmänkin dilemma yhteiskunnan säilyttämisen ja uudistamisen välillä (reproduktio vs. transformaatio). Uljens (2004b, 48) sivuaa tätä dilemmaa kysymällä kuinka ja millä perusteilla voi samalla sekä omaksua traditiota ja säilyttää sitä sekä myös saada välineitä muuttaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Jos toivottuun yhteiskuntatilaan pyritään kasvatuksella, jolla kasvavaa käsitellään välineellisesti, niin silloin kiistetään sekä kasvavan olemassa oleva vapaus että myös hänen tuleva tehtävä kehittää kulttuuria itsenäisen ajattelun pohjalta (ks. Uljens 2007a, 8).

Rousseau ei siis missään mielessä hyväksynyt ajatusta ”nykyisyyden uhraamisesta epävarmalle tulevaisuudelle”²⁵ (EOC: 301–302; EK:99)²⁶ koska silloin vaarantuu ihmisenä olemisen tärkein päämäärä, onnellisuus. Kasvatuksesta tulee

...raakalaismaista toimintaa, joka uhraa nykyisyyden epävarmalle tulevaisuudelle²⁷ ja sitoo lapsen kaikenlaisilla kahleilla, alkaen tekemällä hänet kurjaksi olennoksi valmistelemalla hänet ties minkä kaukaisen kuvitellun onnen, mistä hän ei mitä luultavimmin tule koskaan nauttimaan. Vaikka olettaisın tämän kasvatuksen olevan perusteltua tavoitteidensa saavuttamisen kannalta, miten voisi paheksuimatta katsoa poloisten epäonnekkaiden olevan alistettu sietämättömän ikeen alle ja tuomittu alituisen työhön kuin ka-

25. Tämäkin on kaiken konventionaalisen kasvatusajattelun vastainen periaate.

26. Käytän pääasiallisesti joko kokonaan omia tai osittain omia suomennoksia Rousseauin *Émile* eli kasvatuksesta kuin myös muista hänen teksteistään (Jalmari Hahlin suomennos *Émile* eli kasvatuksesta teoksesta vuodelta 1905 ei enää toimi kuin suuntaa-antavana, vaikka paikoitellen erinomainen onkin). Pyrin lähdemerkinnän yhteydessä kuitenkin antamaan olemassa olevan teossuomennoksen rinnalla lähdeviittauksena ranskankielisen *Oeuvres complètes*- viittauksen ja tarvittaessa myös englanninkielisen *Collected Works*- viittauksen. Lähdeluettelossa olen ilmoittanut käyttämäni Rousseauin teosten lyhenteet.

27. [...] ”*cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain...*”

leeriorjat, ilman että olisi vähäisintäkään vakuutta siitä, että niin suuresta ponnistelusta olisi heille mitään hyötyä? Hilpeyden ja iloisuuden ikä kuluu keskellä kyyneliä, rangaistuksia, uhkauksia ja orjuutta. (...) Ihmiselämän epävarmuudessa välttääkäämme ennen kaikkea vääriä varovaisuutta uhrata nykyisyys tulevaisuudelle; tämä kun on kuin uhraisi sen mitä on sille mitä ei ehkä koskaan tule olemaan. (EOC:781; EK:887)

Tämän pedagogisen paradoksin viitekehyksessä voidaan sanoa, että kasvatuksella tulisi aina ennakoida parempaa yhteiskuntaa. Samalla lapsi on kuitenkin sosiaalistettava vallitsevaan yhteiskuntaan, jonka jäseniä aikuiset ovat (Kivelä 2002; Kivelä 2004). Rousseauin ratkaisu jälkimmäiseen on kuitenkin aivan erilainen, lähes päinvastainen kuin Kantin. Hän ei tunnetusti nähnyt vallitsevissa yhteiskunnallisissa - käsitettiinpä ne sitten hiipuvan feodalismiin tai nousevan porvariston yhteiskuntina - olosuhteissa mitään hyvää eikä siis millään tavalla hyväksynyt vallitsevaan yhteiskuntaan kasvattamista, päinvastoin. Kärjistäen voisi tulkita Rousseauin ajattelua niin, että porvarillisessa kansalaisyhteiskunnassa kasvatuksen tuloksena syntyy ikään kuin ”puoli-ihmisiä”, koska porvarillisen yhteiskunnan ihminen ei kykene olemaan ihminen saati kansalainenkaan.²⁸ Kant puolestaan näki ihmisyyden toteutuvan parhaiten porvarillisuuden puitteissa, minkä mm. Theodor Adorno *Negative Dialektik* teoksessaan (1966) esitti Kantin ajattelun ideologiseksi esteeksi, koska se osoittaa Kantin kyvyttömyyttä päästää vapaus irti sen perustana olevasta epävapaudesta (siteerattu Biro 2005, 162).

Itse asiassa Rousseaulle porvaristo ja porvarillinen liberalismiin ideologiaan perustuva yhteiskunta on kaikkein huonoin vaihtoehto tarjolla olevista. ”Aikamme ihminen” (*l’homme des nos jours*”, ks. Vampée 1982, 99–100) on yleisnimitys siitä nykyajan empiirisesti (kin) todennettavasta ihmisestä, jota voisi luonnehtia eräänlaiseksi

28. Rousseauin filosofisessa antropologiassa on useita ihmistä kuvaavia käsitteitä – joko historiallisia, reaalisesti ja empiirisesti olemassa olevia (*homme sauvage*, *homme civilisé*, *homme des nos jours*, *bourgeois*), abstrakteja konstruktioita ja ideaaleja (*homme de la nature*, *homme naturel*, *homme civil*, *le citoyen*) – joita hän käyttää läpi koko tuotantonsa suhteellisen koherentilla tavalla.

epäonnistuneen yrityksen tulokseksi, hybridiksi, jossa on pyritty yhdistämään luonnon ihmisen ideaali historiallisesti kauan sitten kadonneeseen (antiikin) kansalaiseen. Luonnon ihminen on määritelty olemuksen kautta, kansalainen suhteessa ryhmään (kuten valtio). ”Aikamme ihmisistä” ehkä epäonnistunein versio on porvari, joka määrittyy yhteiskuntaluokkiin perustuvan erottelun kautta, missä ilmenee ihmisen kaksoisvieraantuminen sekä omasta luonnollisesta itsestään, että kanssaihmisistään (mt.)²⁹. Rousseau itse kuvaa porvaria seuraavasti (ks. EK:17; EOC:249-250; ECW:164,)³⁰:

Ollen aina ristiriidassa itsensä kanssa, ajelehtien aina taipumustensa ja velvollisuuksiensa välillä, hän ei koskaan tule olemaan ihminen tai kansalainen. Hän ei ole hyvä itselleen eikä toisille. Hän on yksi aikamme ihmisistä; ranskalainen, englantilainen, porvari. Hän ei ole mitään.

Rousseaulle ”todellinen” porvari näyttäytyy siis päinvastaisena kuin Kantin tai John Locken ideaalikuva porvaristosta tai porvarillisesta kansalaisyhteiskunnasta. Kasvatus on kylläkin Rousseaulle yhteiskunnan muuttamiseksi melkein pä ainoa mahdollisuus poliittisen muutoksen rinnalla, mitä hän puolestaan käsitteli yksityiskohtaisesti Yhteiskuntasopimuksessaan³¹.

Niin Rousseaulle vuonna 1762 *Émile* eli kasvatuksesta teoksen alussa³² kuin Kantilla vuosina 1776–1778 pitämiensä pedagogiikka-luentojen³³ (1923, 443; 2007, 437) alussa varsin painokkaasti ilmaistaan kasvatuspohdinnan lähtökohtana, että kasvatus on ihmiseksi tulemisen ehto. Ihminen ei ole syntyessään maailmaan vielä

29. Katso myös Susan Meld Shell (2003, 209 ym.), jossa pohdintaa Rousseauin filosofis-antropologisista lähtökohdista ja Kantin pedagogiikan muotoutumisesta niiden virikkeiden kautta.

30. katso myös EK:963, EOC:826, ECW:641... ”les bourgeois... pour croire qu’avec tant d’esprit on puisse être aussi stupides”. Bloom’in (1979, 481, viite 6) mukaan Rousseau olikin ensimmäinen, joka käytti sanaa porvari nykyaikaisessa, sen pejoratiivisessa merkityksessä, minkä myöhemmin erityisesti Karl Marx (1818–1883) popularisoi tunnetuin seurauksin.

31. Katso myös alaviite termien bourgeois ja citoyen eroista (CSOC:361; YS:44–45).

32. (EOC: 247; EK:12; ECW: 162, kuten tämän kirjoituksen alussa jo esitin)

33. Immanuel Kant piti mainitut pedagogiikka-luennot Königsbergin yliopistossa vuosien 1776–1787 välisenä aikana, jotka nuorempi kollega Friedrich Theodor Rink toimitti julkaisukuntoon vuonna 1803.

ihmisenä valmis, mutta ei myöskään vain potentiaalisesti ihminen. Ihmisen kasvu ei tapahdu tyhjiössä tai itsestään, vaan kuten Rousseau ja Kant ovat todenneet: ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta. Heille molemmille lapsi on kuitenkin jo syntyessään ihminen ja siten samalla aina jo vapaa (Kantin osalta ks. Kivelä 2002, 45 ja Løvlie 2008). Koska lasta on pakotettava käyttämään potentiaalista vapauttaan, onkin kysyttävä, kuinka vapaus ja pakko voidaan yhdistää.

Mikä erityisesti erottaa Rousseau'n ja Kantin, on suhde lapsuuteen ja samalla (ihmis)luontoon. Siinä missä monimerkityksellinen luonto on Rousseaulle olennainen osa ihmisyyttä, peräti sen perusta, näyttäytyy se Kantille eläimellisenä, taltuttamista, pakottamista ja hallintaa vaativana ominaisuutena. Nähdäkseni juuri tämä on sekä Kantin pedagogiikan että osittain myös sivistysteoreettisen kasvatustajattelun ”sokea piste” tai peräti itsepetos. Voisi jopa sanoa, että vaikka Kantin filosofisessa antropologiassa, etiikassa ja pedagogiikassa ihminen on lähtökohtaisesti vapaa ja potentiaalisesti autonominen, romuttuu tämä periaate jo heti perustansa – lapsuuskäsityksen osalta.

Kant itse hyväksyi pakon ja kurin välttämättömiksi osiksi lapsen kasvatusta kohti moraaliltaan itsenäistä, vapaasti järkeään käyttävää ihmistä (Kivelä 2002, 52). Kasvatettavan täytyy oppia käyttämään vapauttaan hyvin, mutta hänen täytyy myös kokea ”yhteiskunnan kiistämätön vastarinta” oppiakseen tuntemaan, kuinka vaikeaa on toimia itsenäisesti (mt., 52). Kant sanoo (ks. 2007, 437–438) suoraan, että

Kurin ja harjoituksen tehtävänä on muuttaa lapsen eläimellinen luonto ihmisluonnoksi. (...) Kurilla estetään eläimellisten impulssien aiheuttamat (haitta)vaikutukset ihmisessä [lapsessa] ja häntä poikkeamasta kohtalostaan: ihmisyydestä. (...) Villeys on riippumattomuutta laeista. Kurin avulla ihmisolento [lapsi] alistetaan ihmisyyden laeille ja saadaan hänet tuntemaan sen pakko(keinot). Tämä tarvitsee tapahtua aikaisessa vaiheessa. Siksi, esimerkiksi, lapsia ei ensisijaisesti lähetetä kouluun sillä tarkoituksella, että heidän tulisi oppia siellä jotakin, vaan pikemmin, että he tottuvat istumaan paikallaan ja tarkkailemaan täsmällisesti mitä heille sanotaan, jotta

tulevaisuudessa he eivät ryhtyisi välittömästi toteuttamaan käytännössä kaikkia mielenjuolahuksiaan.³⁴

Tämä on ristiriitaisesti sanottu henkilöltä, joka puolusti itsenäistä ajattelua, joka on vapaata ulkoisten auktoriteettien sanelusta. ”Sapere aude!³⁵” näyttää tässä valossa hieman kyseenalaiselta julistukselta tai ainakin sen saavuttamisen perustana oleva kasvatustapa eli kuri on yhteensopimaton autonomiaksi asetetun päämäärän suhteen. Kantin ja myöhemmin Suomessa esimerkiksi Johan Vilhelm Snellmanin (1806-1881) oli jotakuinkin itsestäänselvyys, että vain lapsiin kohdistuvan kurin avulla voitiin päästä vapauteen, ja tämä johtui ihmislunnona. Ihminen syntyessään käsitettiin sokeiden viettien ja ulkoapäin tulevien ärsykkeiden orjaksi. Tästä orjuudesta hän vapautui vain luonnon kukistaen ja taivuttaen kurilla (ks. Ojakangas, 1997,75). Tällä näkemyksellä on pitkä perinne. Itse asiassa jo Platon – eurooppalaisen kasvatustavan keskeisimpiä perustajia – sanoo Lait teoksensa VII kirjassa (808d), että

Lapsi on luontokappaleista vaikein käsitellä; mitä sääntelemättömämpänä sen älyn lähde vielä virtaa, sitä juonikkaammin, rajummin ja vallattomammin se käyttäytyy. Niinpä sille on pantava monenlaiset suitset suuhun, niin sanoakseni.

Luonnollinen kasvatustapa pedagogisena paradoksina

Olen jo edellä sekä Menonin että Kantin pedagogisen paradoksien yhteydessä sivunnut kommentoiden niiden asemaa suhteessa Rousseauin kasvatustapaan. Lisään tässä vielä muutamia huomioita, jotka ovat erityisesti Rousseauin kasvatustavalla ja sen (esi)ymmärtämisen sekä itse tulkinnan kautta syntyvän rekonstruktion kannalta olennaisia.

34. Oma suomennos.

35. ”Käytä rohkeasti omaa järkeäsi!” kirjoituksessa Was Ist Aufklärung? vuodelta 1784, saatavissa suomeksi Koivisto & Mäki & Uusitupa (toim.) (1995,2007)

Rousseaun kasvatuseritysajattelu on vahvasti sekä aikansa vallitsevien kasvatuskäsitysten kritiikkiä että sen osoittamista, että itse asiassa koko kasvatuksen idea sellaisena kuin se on ymmärretty, on vailla perusteita. Rousseaun omaa kasvatuseritystä voidaan kutsua ”luonnolliseksi kasvatukseksi”, vaikka hän ei omaa kasvatuseritystään millään erityisellä nimikkeellä koskaan kutsunutkaan. Hän sanoo luonnollisen kasvatuksen (*l'éducation naturelle*) tavoitteena olevan mahdollistaa ihmisen kykenevän toimimaan kaikissa inhimillisissä olosuhteissa (EOC:247; EK:46), mutta luonnollisen kasvatuksen toteuttaminen ei tule olemaan mitenkään helppoa, päinvastoin (EOC: 325; EK:136). Rousseaun oma kasvatuserityksen ja lapsuuserityksen erilaisuus ja poikkeavuus suhteessa muiden ja erityisesti aikalaisten esittämään tulee korostuneen selkeästi esiin seuraavassa (EOC:319; EK:126; ECW:222):

”Luonto tahtoo, että lapset ovat lapsia ennen kuin heistä tulee aikuisia ihmisiä (*d'être hommes*). Jos tahdomme vääristää (*perverser*) tämän järjestyksen päinvastaiseksi, tuotamme (*produirons*) hedelmiä, jotka ovat varhaiskypsiä, kehittymättömiä ja mauttomia, ja jotka ennen pitkää mätänevät. Kasvateistamme tulee nuoria oppineita ja vanhoja lapsia. Lapsuudella on sille ominaiset ja soveltuvat tapansa nähdä, ajatella ja tuntea. Mikään ei ole järjettömämpää kuin haluta korvata ne meidän (aikuisten) vastaavilla tavoilla nähdä, ajatella ja tuntea. Minä puolestani voisin yhtä vähän edellyttää kymmenvuotiaan lapsen olevan viisi jalkaa pitkä kuin hänellä olevan arvostelukykä (*jugement*). Todellakin, mitä lapsi tekee järjellä (*la raison*) tässä iässä? Se suitsee voiman ja lapsi ei todellakaan tarvitse sellaista jarrua.”³⁶

Kuitenkin hänen kasvatuseritystensä lähtökohta on, että ihmisen kasvu ei tapahdu itsestään, vaan päinvastoin, että se vaati nimenomaan kasvatusta, luonnollista sellaista. Toisin kuin yleisesti luullaan Rousseaun

36. Bernard Gagnebin (J-J R. Oeuvres Complètes 1969, 1353) viittaa Émileä koskevissa huomautuksissaan edellisen kohdan yhteyksiin ja vastaavuuksiin, mm. La Haye'n *Traité de l'éducation des enfants* teokseen vuodelta 1722, Montaigne *Essais* ja Platonin dialogiin *Faidros*, missä järki ohjastaa kahden hevosen valjakkoa.

kasvatusajattelusta, hän siis tunnustaa - heti Émile eli kasvatuksesta kirjan alussa, että ihmistä täytyy kasvattaa, jotta hän kasvaisi (EOC: 247; EK:12; ECW: 162) ... ”*kaikki se, mitä meillä ei ole syntyessämme ja mitä tarvitsemme, kun olemme kasvaneet, antaa meille kasvatus.*”³⁷

Mikä siis synnyttää luonnollisen kasvatuksen paradoksin? Tähän on yksinkertaisen selkeä peruste: kasvatus ihmisen toteuttamana ei (periaatteessa) voi koskaan olla ”luonnollista”, koska ihmisen toiminta ei (tietävästi) perustu vietteihin, vaistonvaraiseen käyttäytymiseen³⁸ (muuten kuin etäisesti ja vain joiltakin osin), geneettiseen (ennalta) ohjelmointiin tms., mitä voisi kutsua luonnolliseksi. Todennäköisempää ja uskottavampaa on argumentti, jonka mukaan ihminen on ns. kulttuuriolento, jonka käyttäytyminen ja toiminta kaikkienensa ovat aina sosiaalisesti ja kulttuurisesti opittuja ja välittyneitä sekä tapahtuvat pääasiallisesti symboleja hyväksikäyttävän kommunikation muodossa. Olettavasti ihminen on myös rationaalinen olento, joka kykenee harkitsemaan toimintaansa ja siihen kytkeytyviä arvoja ja päämääräksymyksiä, tekemään valintoja vaihtoehtojen välillä (erityisesti arvovalintoja), asettamaan tavoitteita toiminnalleen, valitsemaan soveltuvat keinot ja menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi ja arvioimaan sekä itseään että toimintaansa. Mikään näistä edellä mainituista ei tapahdu luonnostaan saati vaistonvaraisesti. Se, mitä kutsutaan ihmisten toteuttamaksi kasvatukseksi, ei ole ns. luonnontapahtumista (eikä edes siis vaistonvaraista), vaan kuten Reijo Wilenius (1975, 21) asian ilmaisee, inhimillinen toiminta – kasvatus mukaan lukien – on (aina) tarkoituksellista, tietoista ja kenties luovaa. Miten se siis kaikesta huolimatta voisi olla luonnollista Rousseau esittämällä tavalla? Kysymys on aiheellinen varsinkin, kun Rousseau Émilessä, sen ensimmäisen kirjan alussa esittää kasvatusanalyysinsä lähtökohdanaan, että *kaikki mitä ihminen tarvitsee tullakseen ihmiseksi tapahtuu kasvatuksen kautta.*

37. [*Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l'éducation.*].

38. Tosin pedagoginen naturalismi - jonka edustaja Rousseaukin on eräissä suhteissa – erityisesti nykyaikaisen evoluutiobiologian muodossa, tarjoaa ”uuden” näkökulman asiaan, katso selkä ja käytännönläheinenkin johdatus teemaan Kaitaniemi 2010.

Rousseaun ajattelun voidaan tulkita tarkoittavan seuraavaa: vaikka ihmisen kasvu³⁹ on ymmärrettävissä suhteellisen itsenäiseksi, *luonnolliseksi ja luonnonvoimaiseksi* ilmiöksi, niin myös kasvatuksen⁴⁰ tai kasvattavan vaikuttamisen mahdollisuus on aidosti mahdollista, mikäli se tapahtuu *luonnollisesti*. Mielestäni tärkeimpiä avaimia Rousseaun tuotannon ymmärtämiseen löytyy hänen vuonna 1755 II Tutkielman aloittavasta tunnuslauseesta. Motto on Aristoteleen Poliitiikan I kirjasta (1254a) ja suomennettuna seuraavanlainen: ”Älkäämme etsikö luonnollisuutta turmeltuneista olennoista vaan niistä, jotka käyttäytyvät luonnollisesti”. Rousseaun näkemys voidaan tulkita tarkoittavan, että emme voi esittää arvioita siitä, mitä ihminen luonnostaan on, sen mukaan minkälainen hän on nyt tai miten hän nyt käyttäytyy. Tässä Rousseaun näkemyksessä tiivistyy myös hänen eri muodoissaan esittämä kritiikki Hobbes’ n, Locken, Voltairen ja monien 1700-luvun ranskalaisten materialistien luonnonoikeusopillisille ajatuksia kohtaan. Rousseaun esittämä kysymys onkin aiheellinen ”*kuinka ihminen voi nähdä itsensä sellaisena kuin luonto hänet muovasi, läpi kaikkien niiden muutosten, joita ajan ja olojen saatossa hänen alkuperäiselle olemukselleen on välttämättä tapahtunut?*” (TI: 25; DFIOC:124). Tämä ajatus havainnollistuu selkeästi teoksen esipuheen alussa, missä hän puhuu Glaukoksen⁴¹ patsaasta, joka ajan, meriveden ja rajuilmojen nakertamana näytti enemmän villipedolta kuin jumalalta, niin ihminenkin on muuttunut aikojen kuluessa monien eri tekijöiden vaikutuksesta ”tiettyjen muuttumattomien periaatteiden mukaan toimivasta olenosta” sen ”epämuodostuneeksi vastakohtaksi” (katso TI: 25–26; DFIOC:124). Tämä sama näkemys on Émile eli kasvatuksesta teoksen johtava periaate. Hän mm. kritisoi Émile eli kasvatuksesta teoksen I kirjan alussa ajatusta, että luonto ja tapa muka olisivat sama asia.

39. Tässä on kyse Rousseaun *essentialismista*, johon liittyvät ainakin teleologia-ajatus, kehitys-ajatus, ns. kasvu- metafora, täydellistyminen, subjektifilosofinen idea ”itsekonstituivasta subjektista” ja jopa jossain määrin sivistysteoreettinen ns. Bildung- konseptio, joista viimeksi mainitun näkökulmasta Rousseaun ajattelua on tuoreelta käsitellyt Kontio (2012).

40. Liittyy mm. käsitteisiin intersubjektiiivisuus, educability ja ns. sivistysteoreettinen ”Erziehung”, joiden taustalla oletamus ihmisen kasvatettavuudesta.

41. Alun perin vertaus esiintyi Platonin Valtio-teoksen X kirjassa (611cd).

Ihmisen kohdalla käsitteellä ”luonto” tulisikin puhua mieluummin ”*luonnonmukaisista tavoista*” (EK:13-14; EOC:247–248). Mielestäni tämän huomioinen on olennaista Rousseauin kasvatuserittelyn tulkitsemisessä. Mikäli hänen kasvatuserittelynsä rekonstruktiossa ei oteta kantaa tai tulkita, mitä ”luonnonmukaisilla tavoilla” tarkoitetaan, jää se keskeiseltä osin puutteelliseksi tai vajaaksi.

Nähdäkseni koko länsimaisen kasvatuserittelyn perusta lepää antiikin luonto-tapa (fysis- nomos) jaon varassa (ks. myös Ojakangas 1997). Kasvatus on tässä suhteessa välittäjä, jonka tehtävänä on saattaa tai alistaa – tavalla tai toisella – luonto tavan alaisuuteen. Tavasta tulee toinen luonto. Platon sanoo Valtio teoksen III kirjassa ”Jos lapsuudesta asti jatketaan jäljittelyä, siitä tulee tapa ja toinen luonto, joka ilmenee olemuksessa, puheessa ja ajatuksissa.” (Valtio 395d). Cicero (106–43 eaa.) puolestaan kuvaa luonnon (alkuperäinen) ja toisen luonnon (keinotekoinen) eroa ihmisen ja maanmuokkaamisessa ilmenevänä luontosuhteena:

Nautimme vuorista ja tasangoista, joet ja järvet ovat meidän, kylvämme sadon ja istutamme puut, annamme hedelmällisyyden maalle johtamalla vettä siihen, rajoitamme jokien kulkua, suoristamme tai siirrämme niiden uomia – sanalla sanottuna, käsiemme ponnisteluilla luomme luontoon tavallaan toisen luonnon.⁴²

Zev Trachtenberg (2012) tekee mielenkiintoisen tulkinnan Rousseauin II Tutkielmassa olevasta narratiivista, ihmisen ympäristöä (maisemaa) muuttava toiminta ja yhteiskunnan evoluutio kulkevat ”käsi kädessä”. ”Koskematon luonto”, alkuperäinen erämaa muuttuu vähitellen maaseuduksi, keinotekoiseksi ympäristöksi, mitä luonnehtii maanviljely ja työnjako. Samoin voidaan ajatella ihmisen kyvyille ajatella ja käyttää kieltä evoluution tuloksina (tai täydellistymisenä, perfectibilité), joista kumpikaan eivät olleet ihmiselle alkuperäistä, mutta jotka kumpikin nyt määrittelevät meitä ihmisinä. Ihmisen älyllinen ja emotionaalinen transformaatio sekä maiseman muuttaminen ja yhteiskunnan kehitys ovat sama asia. Ihmisen fyysisen ympäristön manipulointi ja ihmisen oman toisen luonnon kehittyminen

42. Marcus Tullius Ciceron 45 eaa. kirjoittama *De Natura Deorum* (*On the Nature of the Gods*).

ovat monin tavoin toisiaan vastaavat. Rousseau itse oli asian suhteen ambivalentti: kehitys on ihmiselle haitallista, mutta ihmisen täydellistymisen positiivista arvoakaan ei voi kieltää. Tämä lienee Rousseauun luonnollisen kasvatuksen keskeisimpiä haasteita.

John Locken ja ranskalaisten sensualistien ajattelussa, kuten kenties sen äärimmäisimmässä muodossa Claude Adrien Helvétiusen (1715–1771) ajattelussa ihmisen saa omaksumaan minkälaisia tapoja vain ulkoisen vaikuttamisen kautta, ts. ihminen on ehdollistettavissa periaatteessa mihin tahansa. Locke pyrki tabula rasa-näkemyksellään vastustamaan kasvatuksellisen vaikuttamisen kannalta hankalaksi koettua ”innatismia” eli sisäsyntyisiä ideoita, periaatteita ja totuuksia (Gill 2010, 27) vastaan. Aikamme merkittävimpiin kuulunut kasvatustilfilosofi Richard Stanley Peters (1919–2011) (1981, 51; ks. myös Haydon 2010) on puolestaan pohtinut lapsuuden ja tavan välistä suhdetta nimenomaan moraalikasvatuksen paradoksina, todeten että jos haluamme kehittää ihmisiä jotka ohjaavat itseään rationaalisesti, älykkäällä tavalla ja suhteellisen spontaanisti, on otettava huomioon lapsuuden kehityksen liittyvä raadollinen tosiasia, että lapsuuden tärkeimpien kehitysvuosien aikana hän on kyvytön ja kykenemätön toimimaan mainitulla rationaalisella tavalla. Siksi lapsi voi kasvaa moraaliseksi vain tavan ja totumuksen kautta (”habituation”). Järkeä ja sen käyttäminen tulee vasta myöhemmin.⁴³ Myös pragmatismissa ajatellaan ihmiseksi kasvamista tapojen oppimiseen kautta, siten että kokemus mahdollistaa sen, että yksilö voi oppia tapoja (habit), mutta erona on edelliseen, että hän voi muuttaa näitä tapoja oman kokemuksensa avulla (ks. Sutinen 2003, 13). Myös Rousseau ajatteli kuten Peters (rationaalisuus ei kuulu lapsuuteen), mutta Rousseaulle habituaatio on ongelma, ei ratkaisu. Tapoihin, totumuksiin ja rutiineihin tulee olla ikään kuin kriittinen suhde, ts. niistä ei saa muodostua itsestäänselvyyksiä. Siinä mielessä Rousseauin ajattelu lähenee pragmatistismin (pedagogisen progressivismin) edustamia näkemyksiä.

43. Tämä on samankaltainen ajatus, mitä Kant esitti vapautta ja pakkoa koskevan pedagogisen paradoksin sa yhteydessä. Katso edellä tehtyä kuvausta ja käytyä keskustelua.

Rousseau puhuessa kasvattajista hän puhuu luonnosta, oloista ja ihmisistä. Ihmisten toteuttama kasvatusta on vain yksi kolmesta kasvattajasta⁴⁴. Myös luonto ja olot kasvattavat, joista ensimmäisestä emme voi säädellä ja jälkimmäistäkin kykenemme säätelämään vain joiltain osin. Ihmisten antama kasvatusta on ainoa mitä luulemme hallitsevamme, mutta tosiasiansa sekin perustuu vain olettamukseen (EK:13 ”*puutteellisesti*”; EOC: 247 ”*par supposition*”; ECW:162 ”*by hypothesis*”). Toiseksi kasvatuksen lähtökohtana oleva lapsuus – ja sitä myötä koko ihmisuus, ”ihmisen luonto” – on meille täysin tuntematon. Meillä ei ole tietoa siitä, siis emme tunne sitä.⁴⁵ Rousseau toteaa Émile eli kasvatuksesta teoksensa (vuodelta 1762) esipuheessa (EOC: 241-242; EK:2; ECW:157):

Lapsuus on tuntematon, ja siitä muodostettujen väärin käsitysten johdosta mitä pidemmälle etenee, sitä enemmän eksyy⁴⁶. Viisaimmatkin keskittyvät vain siihen, mitä täysikasvuisen ihmisen tulee tietää, lainkaan pohtimatta sitä minkälaisia lapset ovat oppivan olennon asemassa. He etsivät aina täysikasvuista lapsessa, ajattelematta sitä, mitä lapsi on ennen täysikasvuiseksi tuloa.

Kasvatuksen perusta ja lähtökohta, lapsuus, on siis jotakin sellaista, mitä emme ollenkaan tunne, ja mistä meillä ei ole tietoa. Tässä ongelmanmäärittelyssä Rousseau tulee hyvin lähelle Menonin paradoksia, missä tosin kyse on hyveitä koskevan tiedon mahdollisuudesta. Miten voimme siis edes kasvattaa, kun emme tunne edes sen ”kohdetta”, voidaan aiheellisesti kysyä. Kuten Wimmer toteaa (2006,9) Rousseau kysymyksenasettelut muuttivat pysyvästi sekä lapsuutta koskevat kokemuksemme että odotushorisontteihimme. Rousseau näkemysten

44. Tulkintani mukaan nämä 3 kasvattajaa edustavat myös Rousseau luontokäsityksen 3 eri muotoa: Sisäinen luonto edustaa organisuutta ja aristotelistä teleologisuutta; olot ja asiat mekaanisuutta ja kausaliteettia sekä ihmiset intersubjektiiuutta ja intentionaalisuutta. En käsittele asiaa tässä artikkelissa.

45. Vertaa yhtäläisyyttä edellä esitettyä Menonin paradoksiin ja tiedon/tietämättömyyden problematiikkaa suhteessa tekoihin ja toimintaan.

46. [On ne connait point l'enfance; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare...]

tuloksena jäi epävarmuus lapsuuden ja yleensä ihmisen luonnosta tai ihmisydestä. Mielestäni Rousseau'n *Émile* eli kasvatuksesta on merkittävä vastausyritys Delfoin temppelin paradoksaaliseen ohjeeseen ”tunne itsesi”⁴⁷, josta Rousseau kirjoittaa jo II Tutkielmansa esipuheessa (TI, 25). Lisäksi Rousseau rohkenee esittää – täysin kaiken siihen asti tiedetyn vastaisesti – mielestään suurimman, tärkeimmän ja hyödyllisimmän kasvatusta koskevan säännön, jonka mukaan (EOC: 323; EK:132; ECW: 226) ”*ei saa säästää vaan menettää aikaa*. Kaiken huipentumaksi Rousseau sananmukaisesti saarnaa *Émile* eli kasvatuksesta teoksen toisessa kirjassa nuorelle opettajalle (EOC: 362; EK:194-195; ECW:257) ”*vaikeata taitoa, nimittäin ohjata [=opettaa jaltai kasvattaa, SP] ilman käskyjä ja toimeenpanna kaikki mitään tekemättä.*”⁴⁸

Kasvattaa kasvattamatta, kasvattaa ilman kasvatustekoja, lienee luonnollisen kasvatuksen yksi keskeisistä paradokseista. Tosin Rousseau ei tietenkään tarkoittanut sitä täysin kirjaimellisesti otettavaksi (kasvatusta toteutetaan mm. mm. epäsuoralla kasvuympäristöön vaikuttamisella: tähän liittyy mm. ”*hyvin järjestetty vapaus*” [*la liberté bien réglée*] (ks. EOC:323 ja EK:129, monitulkintainen käsite, mitä ei vielä tässä analysoida).

Kun *Émile* eli kasvatuksesta teos oli kesällä 1762 kielletty ja julkinen revitty ja poltettu, ja kun Rousseau itse oli julistettu pannaan ja etsintäkuulutettu, kirjoittaa hän Pariisiin arkkikiipisille Christopher de Beaumontille puolustaakeen kasvatustajatteluun luonnollisesta kasvatuksesta ja erityisesti sen alkuvaiheesta eli negatiivisesta kasvatuksesta, jota voidaan pitää Rousseau'n kasvatustajatteluun yhtenä keskeisimpänä periaatteena, (CBOC:945; LBCW:35, ks. erityisesti myös EOC: 323–324; EK:132-133): Jos ihminen on luonnostaan hyvä, kuten olen mielestäni riittävästi osoittanut, seuraa siitä, että hän sellaisena pysyy ellei mikään ulkoinen tekijä turmele häntä (...) Tämän periaatteen

47. ”Gnōthi seauton” on muinaiskreikkalainen aforismi, joka oli kirjoitettuna Apollonin temppelin etupihalle (pronaos) Delfoissa. Sokrates sanoi : Se, joka käskee meitä tuntemaan itsemme, käskee siis meitä tuntemaan sielumme (Alkibiades 130e)

48. [..”je vous prêche un art difficile; c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien.]

varaan olen laatinut negatiivisen kasvatuksen (éducation négative) suunnitelman parhaana tai peräti ainoana, joka on sovelias kaikkeen (la meilleure ou plutot la seule bonne). Osoitan myös, että positiivinen kasvatusta (éducation positive) toimii asettamansa tavoitteen vastaisesti⁴⁹ ja näytän, millä tavoin negatiivisella kasvatuksella puolestaan tuo asetettu tavoite saavutetaan. Kutsun positiiviseksi kasvatukseksi sitä, mikä pyrkii muovaamaan ymmärrystä ennenaikaisesti ja mikä tarjoaa lapselle liian aikaisin tiedon ihmisen velvollisuuksista. Kutsun negatiiviseksi kasvatukseksi sitä, minkä pyrkimyksenä on kehittää (perfectionner ~ täydellistää) elimiämme, tietämisen välikappaleita ennen kuin ne antavat meille itse tiedon ja joka valmistele järjen käyttämiseen harjoittamalla aisteja. Negatiivinen kasvatusta ei tarkoita joutilaisuutta, vaan pikemminkin päinvastoin. Se ei tarjoa hyveitä, mutta ehkäisee paheita; se ei opeta totuutta, mutta suojelee harhaluuloilta. Se tekee lapsen kykeneväksi kaikkeen mikä voi ohjata häntä totuuteen, kun hän itse kykenee käsittämään totuutta; ja hyvään kun hän itse kykenee rakastamaan hyvää.

Negatiivinen kasvatusta on siis eräänlaista intersubjektiivisuus-kriittikkä: hyvää(kin) tarkoittava sosiaalinen voi tuottaa huonoja seurauksia. Lapsi ei ole kykenevä käyttämään saamaansa symbolista, abstraktia, merkityksellistä informaatiota ja tietoa, saati arvioimaan sitä, sillä hän ei kykene rationaalisiin perusteisiin edes epäilemään mitään, saati olemaan kykenevä ”lähdekritiikkiin”. Tässä Rousseau itse asiassa loi perustan ns. *indoktrinaation*⁵⁰ *paradoksin* asettamiin haasteisiin. Teoksessaan *On Certainty*⁵¹ Ludwig Wittgenstein (1889–1951) pohtii maailmankuvamme muodostumista (Weltbild) ja sen yhteyttä

49. Rousseau kritisoi tässä positiivista kasvatusta, joka kohdistetaan lapsiin, joilla ei ole kykyä, saati ymmärrystä käsitellä heille tarjottavaa tietoa ja suhtautumistapoja asioihin. Rousseau omassa luonnollisen kasvatusta ohjelmassa vasta noin 12 ikävuodesta alkaen kasvatusta on- kasvavan subjektin lisääntyvän kykeneväisyyden, erityisesti järkevyyden johdosta - positiivista kasvatusta, kuten moraalikasvatusta (kansalaiskasvatusta).

50. Progressiivisen pedagogiikan edustaja William Heard Kilpatrick (1871–1965) vakiinnutti yhdessä John Dewey kanssa 1920-luvulla indoktrinaatio-käsitteen nykyisen pejoratiivisen merkityksen (Raywind 1980, 3). Aikaisemmin se oli merkinnyt yleensä opettamista ja erityisesti uskonnollisen opin levittämistä (katolisuus).

51. Kirjoitettu 1949, julkaistu postuumisti 1969, suomeksi *Varmuudesta* (2. p. 1999).

kielipeleihin (language games) päätyen pessimistiseen oletukseen indoktrinaation väijäämättömyydestä (ks. Macmillan 1983, 370). Saamme kielen ja sen säännöt (sanat, käsitteet, tavat puhua ja ilmaista ajatuksia jne.) käyttöömmme ikään kuin annettuna lapsesta lähtien osaamatta edes epäillä tai kyseenalaistaa sen kautta syntyvää kuvaa maailmasta. Wittgensteinin mukaan (1999, kohta 160) ”*Lapsi oppii uskoen aikuista. Epäily tulee uskon jälkeen*”.

Kirjallisuus

Rousseauun teokset

- 1755 Discours sur l’origine et les fondements de l’inégalité parmi les homes
DFIOC = (1964/1755) Discours sur l’origine et les fondements de l’inégalité
parmi les hommes, teoksessa Oeuvres complètes III Du contrat social -
Ecrits politiques. Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard. Paris
- TI = (2000) Tutkielma ihmisten välisen eriarvoisuuden alkuperästä ja perus-
teista [alkuteos 1755] . Suomennos Ville Keynäs. Vastapaino. Tampere
- 1762 Du Contrat Social
CSOC = (1964/1762) Du Contrat Social, teoksessa Oeuvres complètes III
Du Contrat Social – Écrits Politiques. 1964. Bibliothèque de la Pléiade.
Gallimard. Paris
- YS = (1988) Yhteiskuntasopimuksesta eli valtio-oikeuden johtavat periaatteet
[alkuteos 1762]. 2.p. Suomennos J. V. Lehtonen (1. p. 1918). Karisto:
Hämeenlinna
- 1762 Émile ou de l’ éducation
EOC = (1969/1762) Émile ou de l’ éducation, teoksessa Oeuvres complètes
IV Emile - Education Morale Botanique. 1969. Bibliothèque de la
Pléiade. Gallimard. Paris
- EK = (1933) Émile eli kasvatuksesta [alkuteos 1762]. Suomennos Jalmary
Hahl (1. p. 1905). WSOY. Porvoo Helsinki
- ECW = (2010) Émile or On Education [alkuteos 1762], teoksessa Collected
Writings of Rousseau Volume 13 Emile or On Education (includes Emile
and Sophie; or, The Solitaires) Translated by C. Kelly and A. Bloom
- 1763 Lettre à Christophe de Beaumont
CBOC = (1969/1763) Lettre à Christophe de Beaumont, Oeuvres complètes
IV Emile – Education Morale Botanique. Bibliothèque de la Pléiade.
Gallimard. Paris

LBCW= (2001) Letter to Beaumont [alkuteos 1763], teoksessa Collected Writings of Rousseau Volume 9 Letter to Beaumont, Letters Written from the Mountain, and Related Writings Collected Writings of Rousseau

Muu kirjallisuus

- Aristoteles 1989–2006.** *Teokset I–IX: Metafyysiikka (Osa VI)*. Gaudeamus. Helsinki.
- Baker, B. 1998.** Child-centered teaching, redemption, and educational identities: A history of the present, ss. 155–175 julkaisussa *Educational Theory*. Spring 98, Vol. 48 Issue 2.
- Biesta, G. 2001.** How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Deconstructive reflections on children's rights, ss. 125–143, teoksessa Heyting, F. & Lenzen, D. & White, J. (eds.) (2001). *Methods in Philosophy of Education*. Routledge. London & New York.
- Biro, A. 2005.** *Denaturalizing ecological politics: alienation from nature from Rousseau to Frankfurt School and beyond*. University of Toronto Press Incorporated. Toronto Buffalo London.
- Bloom, A. 1979.** Introduction, ss. 3–28 ja Note 18 s. 482, teoksessa Rousseau, J.J. (1791/1762). *Emile or On Education*. Introduction, translation and notes by Allan Bloom. Basic Books Saatavissa sähköisenä näköispainoksena: <http://archive.org/details/RousseausemileOrOnEducationbloom>
- Bratnic, M. 2002.** Paradoxes in teaching and learning: Synthesis of theoretical knowpractical experience and personal reflection, ss. 53–59, esitelmäpaperi julkaisussa *Quality Conversations, Proceedings of 25th HERDSA Annual Conference*, Perth, Western Australia, 7–10 July 2002.
- Cherwitz, R. 1977.** Rhetoric as “a way of knowing”: An attenuation of the epistemological claims of the “new rhetoric”, ss. 207–219, artikkeli julkaisussa *Southern Speech Communication Journal*, 42:3, 207–219.
- Cherwitz, R.A. & Darwin, T. J. 1995.** Why the “epistemic” in epistemic rhetoric? The paradox of rhetoric as performance, ss. 189–205, artikkeli julkaisussa *Text and Performance Quarterly*, 15:3.
- Cicero, M. T. 1896/145eaa.** *De Natura Deorum (On the Nature of the Gods)*. Saatavissa sähköisessä muodossa englanninkielisenä Francis Brooksin 1896 tekemänä käännöksenä: http://oll.libertyfund.org/index.php?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=539&Itemid=99999999.
- Colie, R. L. 1966.** *Paradoxia Epidemica: The Renaissance Tradition of Paradox*. Princeton University Press. Princeton.

- Colie, R. L. 1973.** Literary Paradox, ss. 76–81, hakusana–artikkeli teoksessa Wiener. P.P. (ed.) *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas. Volume III. Law, Concept TO Protest Movements.* Charles Scribner's Sons. New York. Saatavissa sähköisessä muodossa: <http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaBook/tei/DicHist3.xml&chunk.id=d3&toc.id=&brand=default>
- Cooper, L. 2002.** Human Naute and the Love of Wisdom: Rousseau's Hidden (and Modified) Platonism, ss. 108–125, artikkeli teoksessa *The Journal of Politics*, Vol 64., No. 1, February 2002.
- Cuban, L. 2004.** *How Can I Fix It. Finding Solutions and Managing Dilemmas.* Teachers College Press. New York.
- Cuddon, J.A. 1998.** *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory.* 2th edition. Revised by C.E. Preston. Penguin Books. Harmondsworth, Middlesex England.
- Dahl, E.-L. 1980.** *Överideologi och politisk handlingsprogram. En studie i Lockes och Rousseaus tänkande.* Acta Universitatis Gothenburgensis. Gothenburg Studies in the History of Sciences and Ideas 3. Göteborg.
- Damrosch, L. 2007/2005.** Jean-Jacques Rousseau. Retless Genius. First Mariner Book edition. Houghton Mifflin Harcourt New York New York.
- Dent, N.J.H. 1988.** *Rousseau. An introduction to his psychological, social, and political theory.* Basil Blackwell. Oxford.
- Derrida, J. 1982/1972.** The Supplement of Copula: Philosophy Before linguistics, ss. 175–206, artikkeli teoksessa Derrida, J. (1982) *Margins of Philosophy.* Translated by Alan Bass. Harvester Press. Brighton, Sussex.
- Derrida, J. 1993/1993.** *Aporias.* Translated by Thomas Dutoit. Stanford University Press. Stanford California.
- Desjardins, R. (1985).** Knowledge and Virtue: Paradox in Plato's "Meno", ss. 261–281, artikkeli julkaisussa *The Review of Metaphysics*, Vol. 39, No. 2 (Dec., 1985).
- d'Holbach, P.H.D. 2009/1770.** *Essai sur les préjugés ou De l'Influence des opinions sur les mœurs & sur le bonheur des Hommes.* Sähköinen versio alkutekstistä saatavissa http://classiques.uqac.ca/classiques/holbach_baron_d/essai_sur_les_prejuges/esaai_sur_les_prejuges.html
- Gadamer, H.-G. 1986.** *The Idea of The Good in Platonic –Aristotelian Philosophy.* Translated by P. Christopher Smith. Yale University Press. New Haven.
- Gill, N. 2010.** Educational Philosophy in The French Enlightenment: From Nature to Second Nature. Ashgate. Surrey, England.
- Haydon, G. 2010.** Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education, ss. 173–188, artikkeli julkaisussa *Journal of Philosophy of Education*, Vol 43, No. S1, 2010.

- Hilpelä, J. 1982.** *Valistusfilosofia ja pedagogiikka.* Joensuun korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o 26. Joensuu.
- Hollo, J.A. 1952.** Kasvatuksen maailma (vuonna 1927 ilmestynen kirjan kokonaan uusittu painos). WSOY: Porvoo
- Hytönen, J. 2007.** *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä.* WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.
- Israel, J. 2001.** *Radical Enlightenment. Philosophy and The Making of Modernity 1650–1750.* Oxford University Press. Oxford.
- Kainz, H.P. 1988.** *Paradox, Dialectic and System: A Contemporary Reconstruction of the Hegelian Problematic.* Pennsylvania State University Press.
- Kainz, H.P. 2006.** *Five Metaphysical Paradoxes. Aquinas Lecture 2006.* Marquette University Press. Milwaukee.
- Kaitaniemi, T. 2010.** *Luonnollinen lapsuus.* Avain. Helsinki.
- Kant, I. 1972/1923/1803.** Über Pädagogik. Teoksessa *Kants gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. Erste Abteilung: Werke.* Walter de Gunter & Co. Berlin und Leipzig. Nachgedruckt 1972. Saatavissa sähköisessä muodossa <http://www.korpora.org/kant/> <http://www.korpora.org/kant/aa09/437.html>
- Kant, I. 1784.** *Was ist Aufklärung?* Saatavissa sähköisessä muodossa <http://www.korpora.org/kant/aa08/033.html>
- Kant, I. 1995/1784.** Mitä on valistus? (Was ist aufklärung?) ss. 85–94, suomentanut Tapani Kaakkurinniemi, artikkeli julkaisussa Koivisto, J. & Mäki, M. & Uusitupa, T. (toim.) *Mitä on valistus?* Vastapaino. Tampere. Saatavana digitaalisena versiona 2007 sähköisessä muodossa: <http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf>
- Kant, I. 2007/1803.** Lectures on pedagogy, ss. 434–485, translated by Robert L. Loudon, teoksessa Kant, I. (2007) *Anthropology, History, and Education*, edited by Zöllner, G. & Loudon, R.L. Cambridge University Press. Cambridge. Saksankielinen alkuperäisteksti saatavissa <http://www.korpora.org/kant/aa09/437.html>
- Karjalainen, A. 1986.** *J. A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39/1986. Oulu.
- Kivelä A 1994.** *Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille.* Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu. Saatavissa sähköisenä versiona: <http://www.wedu oulu.fi/-/akivela/arilis.htm>
- Kivelä, A. 2002** Kantin pedagoginen paradoksi, ss. 45–60, julkaisussa *Nuorisotutkimus 2/2002* (20. vuosikerta).

- Kivelä, A. 2004.** *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan.* Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Oulu yliopisto Press. Oulu.
- Kontio, K. 2012.** *Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseau'n kasvatusajattelussa. Tutkielma Émilestä.* Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 128. Oulun yliopisto. Oulu. Saatavissa sähköisessä muodossa: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514299766/pdf/isbn9789514299766.pdf>
- Kylmäkoski, M. 1995.** Poimintoja Rousseau'n elämästä ja tuotannosta, ss. 25–26, artikkeli julkaisussa *Niin & Näin* 4/95.
- Leeuw, K. van der 2008.** Sokraattinen keskustelu – Johdatus Leonard Nelsonin metodiin, ss. 236–245, teoksessa Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) (2008) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa.* Niin & Näin. Tampere.
- Luhmann, N. 1995.** The Paradox of Observing Systems, ss. 37–55, artikkeli julkaisussa *Cultural Critique*, No. 31, The Politics of Systems and Environments, Part II (Autumn, 1995).
- Løvlie, L. 2008.** The Pedagogical Paradox and its Relevance for Education, 10 s. julkaisematon esitelmä, *Philosophy of Education Society of Great Britain 2008 Annual Conference* 28.03.2008 Saatavissa sähköisessä muodossa <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/lars.pdf>
- Løvlie, L. 2009.** Har det pædagogiske paradox nogen betydningen i uddannelsen?, ss. 13–30, artikkeli teoksessa Damgaard Knudsen & Andersson, M. (red.) *Skab dig! Pædagogisk filosofi. Serien "pædagogisk filosofi". Forlaget UP – unge pædagoger.* København.
- Lähde, V. 2008.** *Rousseau's Rhetoric of 'Nature'. A study on Discourse on Inequality. Academic Dissertation. University of Tampere. Department of History and Philosophy.* Tampereen yliopistopaino – Juvenes Prints. Tampere. Saatavissa sähköisessä muodossa <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67890>
- Macmillan, C.J.B. 1983.** On Certainty and Indoctrination, ss. 263–272, artikkeli julkaisussa *Synthese* 56.
- Man, P. de 1979.** *Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust.* Yale University Press. New Haven & London.
- Nelson, L. 1949/1922.** *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays.* Translated by Thomas K. Brown III. Yale University Press. New Haven.
- Oelkers, J. 1994.** Development and Influence: Two Basic Paradigms of Education, ss. 91–109 julkaisussa *Studies in Philosophy and Education* 13. Kluwer Academic Publishers.
- Oelkers, J. 2008.** *Jean-Jacques Rousseau.* Continuum Library of Education v. 13. Continuum International. London – New York.

- Oettingen, A. von (003/2001).** *Det pedagogiske paradoks – et grundstudie i almen pedagogik. Serie Pædagogiske linjer.* Forlaget Klim. Århus.
- Ojakangas, M. 1997.** *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen.* Tutkijaliitto. Paradeigma-sarja. Tutkijaliiton julkaisuja 95. Helsinki.
- Ojakangas, M. 2001** *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus.* Summa. Helsinki.
- Qvortrup, M. 2003.** *The Political Philosophy of Jean-Jacques Rousseau. The Impossibility of Reason.* Manchester University Press. Manchester.
- Paalasmaa, J. 2011.** *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja.* PS-kustannus. Jyväskylä.
- Platon 1999.** *Teokset I–VII: Euthydemos (II), Lait (VI), Parmenides (III), Protagoras (I), Menon(II) ja Valtio (IV).* Otava. Helsinki.
- Palmer, P. J. 1998.** *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Priest, G. 1998.** *What is So Bad a About Contradictions?, ss. 410–426, artikkeli julkaisussa The Journal of Philosophy.* Vol. 95, No. 8 (Aug., 1998).
- Priest, G. & Berto, F. 2008.** *Dialetheism, hakusana-artikkeli verkkojulkaisussa Stanford Encyclopedia of Philosophy* Saatavissa sähköisessä muodossa: <http://plato.stanford.edu/entries/dialetheism/>
- Raywind, M. A. 1980.** The Discovery and Rejection of Indoctrination, ss. 1–10, artikkeli julkaisussa *Educational Theory.* Volume 30, Issue 1, January 1980.
- Riley, P. 2001.** Introduction: The Life and Works of Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), ss. 1–7, teoksessa Riley, P. (ed.) *The Cambridge Companion to Rousseau.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Saari, A. 2012.** Koulu ristiriitojen keskellä, ss. 562–564, kirja-arviointi julkaisussa *Kasvatus* 5–2012.
- Salminen, J. 2012.** *Koulun pirulliset dilemmat.* Teos. Helsinki.
- Salkever, R. D. 1977.** Interpreting Rousseau's Paradoxes, teoksessa Eighteenth-Century Studies 11(2), 1977–8, ss. 204–226. *American Society for Eighteenth Century Studies.* Johns Hopkins University Press.
- Scott, R.L. 1967.** On viewing rhetoric as epistemic, ss. 9–17, artikkeli julkaisussa *Central States Speech Journal,* 18:1.
- Scott, J. T. 2006.** Introduction, ss. 8–10, teoksessa Scott, J. T. (ed.) (2006) *Jean-Jacques Rousseau Critical Assessments of Leading Political Philosophers. Volume I: Paradoxes and Interpretations.* Routledge. London and New York.
- Scott, J.T. 2012.** Do You See What I See? The Education of the Reader in Rousseau's Emile, ss.443–464, artikkeli julkaisussa *The Review of Politics.* Vol., 74, Issue 03, June 2012.
- Shell, S. M. 2003.** Kant's "True Economy of Human Nature": Rousseau, Count Verri, and the Problem of Happiness ss. 194–229 teoksessa Jacobs,

- B. & Kain, P. (eds.) (2003) *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge University Press. Cambridge UK.
- Sihvola, A. 1989.** Luonnollinen yhteisö: Jean-Jacques Rousseau'n teoria lainsäätäjistä julkisen vallan luoja "Projet de constitution pour la Corse" -käsikirjoituksen (1765) valossa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Siljander, P. & Kivelä, A. & Sutinen, A. (Eds.) 2012.** *Theories of Bildung and growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Sense Publishers. Rotterdam/ Boston/Taipei.
- Sorensen, R. 2003.** *A Brief History of the Paradox. Philosophy and the Labyrinth of the Mind*. Oxford University Press. Oxford New York.
- Sutinen, A. 2003.** *Kasvatus ja kasvu. George. H. Mead'in kasvatusajattelu John Dewey'n ja Charles S. Peirce'n filosofian valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia – research in educational sciences 16. Painosalama. Turku.
- Taneli, M. 2012.** *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofien tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C Osa 351. Scripta Lingua Fennica Edita. Turun yliopisto. Turku
- Trachtenberg, Z. 2012.** Rousseau's Green Republicanism, artikkeliluonnos. Saatavissa sähköisessä muodossa: <http://www.ou.edu/ouphil/faculty/trachtenberg/RousseauGreenRepublicanism.pdf>
- Uljens, M. 2002.** The pedagogical paradox and the problem of subjectivity and intersubjectivity. *In Proceedings of the thirtieth conference of the Philosophy of Education Society of Australasia*. Saatavissa sähköisessä muodossa: <http://www.pesa.org.au/site/page/papers/2001-papers/uljens-michael-subjectivity.pdf>
- Uljens, M. 2004a.** Pedagogiken som vetenskap i spänningen mellan det moderna och senmoderna. Installationsföreläsning den 13 februari 2004 Åbo Akademi i Vasa.
- Uljens, M. 2004b.** Den pedagogiska paradoxens utmaningar. Element till en teori, ss. 41–68, artikkeli teoksessa Bengtsson, J. (red.) (2004) *Utmaningar I filosofisk pedagogik*. Studentlitteratur. Lund.
- Uljens, M. 2007a.** J. V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu, ss. 7–16, artikkeli julkaisussa *Kasvatus*, 38. vuosikerta 1/2007.
- Uljens, M. 2007b.** *Bildning och kritikens möjlighet* [saatavissa sähköisessä muodossa http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/Bildning_och_kritikens_mojlighet_-_11_10_2007.pdf]
- Vanpée, J. M. 1982.** *The Rhetoric of Rousseau's Pedagogical Discourse in "Émile ou de l'éducation"*. PH.D. Dissertation. Yale University. University Microfilms International. Ann Arbor, MI.

- Vanpée, J. M. 1990.** Rousseau's Emile ou de l'éducation: A Resistance to Reading, ss. 156–176, artikkeli julkaisussa *Yale French Studies* No. 77, *Reading the Archive: On Texts and Institutions* (1990).
- Wilenius, R. 1975.** *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos.* Gummerus. Jyväskylä.
- Wimmer, M. 2006.** *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik.* transcript Verlag. Bielefeld.
- Wittgenstein, L. 1999/1969.** *Varmuudesta. Über Gewißheit.* Suometanut Heikki Nyman. 2. painos (1.p. suomeksi 1974, alkuperäiskäsikirjoitus n. 1949). WSOY. Porvoo – Helsinki – Juva.
- Wokler, R. 2001.** Ancient Postmodernism in the Philosophy of Rousseau, ss. 418–443, artikkeli julkaisussa Patrick Riley (ed.) (2001) *The Cambridge Companion to Rousseau.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Wolff, L.-A. 2011.** *Nature and Sustainability: An Educational Study with Rousseau and Foucault.* Lambert Academic Publishing. Saarbrücken.
- Värri, V.-M. 2000/1997.** *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* 3.p. Väitöskirja. Tampere University Press. Tampere.
- Värri, V.-M. 2007.** Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä, ss. 70–73, artikkeli julkaisussa *Niin & Näin* 1/07

VAPAUDEN METAFYSIIKASTA JA VARHAISESTA SUOMALAISESTA KASVATUSFILOSOFIASTA¹

Sauli Salmela

Aluksi

Länsimaisen poliittisen filosofian historian voi mieltää pyrkimykseksi toteuttaa vapauden ja oikeudenmukaisuuden perusarvoja samanaikaisesti. Vapaus ja oikeudenmukaisuus ovat kuuluneet myös kasvatuksen ja koulutuspolitiikan tavoitteisiin. Suomalaisessa hyvinvointivaltioideologiassa ja koulutuspolitiikassa oikeudenmukaisuus on ymmärretty tasa-arvoksi. Vapauden käsitettä niin ikään on tulkittu monin tavoin, ja tulkinnan vaihtuessa ovat muuttuneet näkemykset valtion ja kasvatuksen merkityksestä sekä tehtävästä. Aikamme uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa vapaudella ymmärretään yksilön mahdollisuuksia edistää omaa kilpailukykyään taloudellisen menestyksen markkinoilla, ja tasa-arvolla tarkoitetaan yhtäläistä esteettömyyttä ajaa omia pyrkimyksiään koulutuksen avulla.

1960-luvulta lähtien hyvinvointivaltion ideaan on sisältynyt oletus taloudellisesta kasvusta tasa-arvon edellytyksenä: taloudellinen kasvu on ensisijainen tavoite, jonka saavuttamiseksi koulun tulee edistää sosioekonomista tasa-arvoa. Vuonna 1964 Urpo Harva kritisoi ”materialistiselle elämäkatsomukselle rakentuvien hyvinvointivaltioideo-

1. Kiitän dosentti Juhani Sarsilaa arvokkaista huomautuksista käsikirjoitukseeni.

reetikkojen” näkemyksiä, joiden mukaan ”koulun tehtävä on kasvattaa tehokkaita tuottajia ja kuluttajia, toisin sanoen, koulu on pantava palvelemaan tuotantouskontoa”. Koulutus oli lakannut olemasta itseisarvoista, ja sen arvo nähtiin instrumentaaliseksi: siitä oli tullut teknologiaa. Samalla sivistyksen käsite sai epämääräisenä ja ei-eksaktina väistyä psykologiasta ja sosiologiasta omaksuttujen ”kvalifikaation”, ”sosialisaation”, ”integraation” ja ”oppimisen” tieltä. Ylevä hyveen käsite on kohdannut saman alhaisen kohtalon ja kohtelun. Hyveen sijalle korkeimmaksi arvoksi eli hyväksi on asetettu laatu, jonka toteutumista kvantitatiivisesti mittaaviin laatujärjestelmiin uhrataan kaikki ne resurssit, jotka sivistyksen nimissä tulisi osoittaa tutkimus- ja opetustyöhön. ”Tämmöinen käsitys on jyrkässä ristiriidassa Aristoteleen kasvatusfilosofian kanssa”, Harva jatkaa, ”jonka mukaan kasvatuksen koko päämäärä ja tarkoitus on harjoittaa vapaa-ajan oikeaan käyttöön”. Sitä vastoin, Harva kuvailee 1960-luvun tilannetta, ”on syntynyt uusi kasvatustehtävä: kuluttajien kasvatusta. Se syntyi USA:ssa, mutta on nyt leviämässä Eurooppaan” (Harva 1964, 50 ja 57).²

Kreikkalaisesta filosofiasta alkaen oikeudenmukaisuus (*δικαιοσύνη, iustitia*) on ymmärretty totuuden, kauneuden ja hyvän kaltaiseksi perusarvoksi tai Aristoteleen kategoriat ylittäväksi transsendentaalikäsitteeksi. Oikeudenmukaisuutta voi näet pitää hyvän rationaalisenä aspektina, jos hyvä ilmeneekin rakkautena emotionaalisesti. Kysymys, edellyttääkö oikeudenmukaisuus tasa-arvoisuutta, jakaa mielipiteitä: esimerkiksi Platonin mukaan ei edellytä, mutta Locke ja Rousseau esittävät vapauden ja tasa-arvon perustuvan luonnolliseen oikeuteen. *Tutkielmassa hallitusvallasta* Locke kuvailee ihmisten olevan luonnostaan täydellisen vapauden sekä yhtäläisyyden eli tasavertaisuuden tilassa (Locke 1995, 46). Rousseau puolestaan aloittaa teoksensa *Yhteiskuntasopimuksesta* sanoilla ”ihminen on syntynyt vapaaksi ja kaikkialla on hän kahleissa” (Rousseau 1998/1762, 38). Tasa-arvo ja vapaus ajautuvat kuitenkin ristiriitaan, sillä tasa-arvon toteutta-

2. Suomalaisessa keskustelussa huomattavia kannanottoja olivat progressivismia eli taloudellisen kasvun merkitystä hyvinvoinnin kannalta korostanut Pekka Kuusen *1960-luvun sosiaalipolitiikka* (1961) sekä Urpo Harvan sille kriittiseksi vastineeksi kirjoittama *Ihminen hyvinvointivaltiossa* (1964). Hyvinvointivaltion käsitteestä kts. esim. Harva 1964, 9–20.

minen edellyttää pakkoa, mikä vähentää vapautta. Koska tasa-arvoa ja vapautta ei voi samanaikaisesti maksimoida, on valittava, kumpaa painottaa toisen kustannuksella.

Suomessa on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana harrastettu jonkin verran sivistysteoreettista tutkimusta.³ Keskustelussa on pysyttäydytty koko lailla saksalaisella kielialueella, mikä on tietysti perusteltua, sillä klassinen *Bildungstheorie* kukoisti juuri Saksassa noin vuosina 1770–1820. Julkinen ja yleinen kansanopetus alkoi toteutua koko läntisessä maailmassa 1800-luvulla, joskin ideologisesti erilaisista lähtökohdista. Taustalla vaikutti edellisen vuosisadan aatteiden (esimerkiksi Rousseauin, Pestalozzin, Herderin, Kantin ynnä muiden uushumanistien näkemysten) aaltojen kuohunta.

Maamme koulutuksellisen tasa-arvon historiaa käsittelevässä kirjassaan Ahonen vertailee kansanopetuksen syntyminen taustoja Amerikassa, Preussissa, Sveitsissä ja Suomessa. Amerikassa keskeiseksi arvoksi nähtiin demokratia, ja sen nimissä koulutus ymmärrettiin ihmisoikeudeksi. Presidentti Jefferson katsoi koulutuksen pitävän yhteiskunnan koossa sekä tuottavan yhteistä hyvää. Lisäksi Amerikassa vaikutti lockelainen mutta myös rousseaulainen ajatus: kansakunta koostuu yksilöistä, jotka tahtovat jakaa niin kansakunnan oikeudet kuin velvollisuudetkin. Preussissa lähtökohtana oli nationalismi: koulutus näyttäytyy yksilön velvollisuutena valtiota kohtaan. Koulutuksen tehtävä oli luoda yhtenäinen Saksan valtakunta, mitä varsinkin Fichte kuulutti. Herder esitti kansakunnan metafyyksiseksi entiteetiksi, eräänlaiseksi organiseksi, ikaikaiseksi, kohtalon määräämäksi välttämättömyydeksi, ellei peräti etniseksi olioksi. Lisäksi voimme Seigelin tavoin huomauttaa Herderin jatkavan Leibnizin ekspressivististä miinuskäsitystä: harmonisessa universumissa jokainen yksilö (monadi) ilmaisee ja seuraa omasta luonnostaan kumpuavaa sisäistä periaatetta vapaana ulkoisesta määräytymisestä. Herderin ”monadi” ei kuitenkaan kantilaisen transsendentaalisen autonomisen subjektin tavoin säädä omia moraalilakejaan. (Seigel 2005, 299.) Sveitsiin Ahonen liittyy erityisesti Pestalozzin, jonka kannattaman filantrooppisen käsityksen

3. Esim. Ari Kivelä, Michael Uljens, Jyrki Hilpelä ja Kari Väyrynen ovat kunnostaneet tässä.

teoreettiseksi maksimiksi osoittautuu kasvatuksellinen utilitarismi: koulutuksen tehtävä on tuottaa käytännön elämässä hyödyllisiä ja tarpeellisia taitoja. Koulutus kuuluu myös köyhille, joita tulee opettaa auttamaan itseään sen sijaan, että heille annettaisiin ylhäältä päin. Tällä kohden muistamme kiinalaisen sanonnan, jonka mukaan nälkäiselle tulee kalan sijaan ojentaa onki. Vihdoin pääsemme Suomeen, missä kasvatusta liittyy kansallisvaltion syntyyn kuten Saksassa. Ahonen kuvailee saksalaista idealismia ja uushumanistista kasvatustilastusta edustaneen Snellmanin erimielisyyksiä filantroopiksi mainitun Cygnauksen välillä. Näkemyserot koskivat esimerkiksi sellaisia kysymyksiä kuin onko koulutus oikeus vai velvollisuus, kenelle koulutus kuuluu (kaikille vai ainoastaan osalle), ja millainen koulutus (kullekin).⁴ (Ahonen 2003, 20–22.)

1700-luvun länsimaiset ihmiset nimittivät aikaansa mieluummin kasvatuksen vuosisadaksi kuin valistukseksi. Valistuneisuudella tarkoitettiin hyödyllisiä tietoja mutta myös kirkon edustaman taikauskon ja auktoriteettien älyllisestä orjuudesta vapautumista. Kasvatuksella haluttiin edistää muun muassa luonnollisuutta ja suvaitsevaisuutta sekä luoda hankalasti määriteltävää sivistystä (*Bildung, humanitas, παιδεία*), jolla uushumanistit tarkoittivat klassista sivistystä. Ihmiskunnan onni ja menestys nähtiin itseisarvoksi eettisen utilitarismin mukaisesti. 1800-lukua historioitsija Grue-Sörensen sitä vastoin luonnehtii ”suhteellisen rauhalliseksi kehitysvaiheeksi, jolloin pedagoginen kiinnostus kohdistui pääasiallisesti menetelmien parannuksiin, opetussuunnitelmien uudistuksiin ja koulunkäynnin ulottamiseen yhä laajemman väestön piireihin”. Painopiste siirtyi teoreettisesta käytännölliseen: filosofinen spekulatio väheni, mutta työskentely vilkastui, ja teorialkin pohjautuivat entistä enemmän käytäntöön. (Grue-Sörensen 1961b, 51–52.)

Samankaltaiset kysymykset läpäisevät myös suomalaisen kasvatustilastuksen historiaa. Voimme ajoittaa suomalaisen filosofian

4. Filantropistisen pedagogisen koulukunnan perusti saksalainen Johann Bernhard Basedow (1723–90). Filantropismi jakoi voimakkaasti mielipiteitä. Esimerkiksi Kant puolustaa sitä, mutta Herder sanoo, ettei olisi uskonut filantropistien kasvatettavaksi ”edes vasikoitaan”. (Grue-Sörensen 1961a, 368–371.)

alun Turun Akatemian perustamiseen vuonna 1640 ja poimia muutamia esimerkkejä. Kuninkaallisen akatemian logiikan ja metafysiikan, myöhemmin myös luonnontieteen professorina sekä rehtorina kunnostautui monipuolinen Andreas Thuronius (1632–1665), joka kannatti retoriikan merkitystä korostavaa ramistista logiikkaa vastustaen samalla formaalista Aristoteleen logiikkaa.⁵ Laupeudessaan kirkko tuomitsi kartesiolaisuuden, joka korotti tietävän subjektin järjen ja ajattelukyvyn auktoriteettien (kuten kirkon) yläpuolelle. Isovihan jälkeen 1700-luvulla valistuksen rationaalisuuden ja deduktion ihannoiti kuitenkin kukoisti saksalaisen Christian Wolffin filosofian suosimisen muodossa. Häntä vastaan asettui Henrik Gabriel Porthan (1739–1804) Locken kannattajana. Porthan kritisoi rationalismin lisäksi Kantia, jota hän piti solipsistina. Ensimmäinen suomalainen kantilainen lienee ollut Franz Mikael Franzen (1772–1847). Yleisemmin tiedetään, että 1800-luvulla suomalaisen filosofian kenttää hallitsi hegeliläisyys alkaen Johan Jakob Tengströmistä (1755–1832), jota on kiittäminen tai syyttäminen hegeliläisyyden saattamisesta Suomeen 1810-luvulla. Hänen kuuluisimmaksi oppilaakseen osoittautui Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), johon palaamme tuonnempana.

5. Myös Turun akatemian ensimmäinen filosofian professori Nicolaus Nycopensis kannatti ramismia. Petrus Ramus (1515–1572) vastusti skolastisen logiikan formalismia ja pyrki uudistamaan filosofiaa retoriikkaan perustuvan humanistisen ”luonnollisen logiikan” avulla. Hänen toteuttamansa retoriikan uudistus koitui kohtalokkaaksi retoriikan traditiolle. Ramus näivetti klassisen retoriikan pelkäksi kielellisten koristeiden tutkimukseksi poistamalla siitä oleelliset keksimisen (*inventio*) ja jäsentelyn (*dispositio*) osa-alueet. Sisällyttämällä logiikkaansa eli dialektiikkaansa retoriikalle kuuluneita tehtäviä hän hylkäsi Aristoteleen argumentaatioteoriassa keskeisen dialektisten ja analyyttisten argumenttien erottelun. Ramus samasti argumentaation ja luonnollisen järjeyden säännöt. Aristoteleelle logiikka oli osa dialektiikkaa, johon sisältyy myös keskustelun ja vakuuttamisen sekä todellisuutta koskevan tiedon tavoittelemisen metodologia. Pedagogisena ohjelmana ramismi herätti ihastusta keskittyessään syllogistisen päättelyn sijaan klassisten auktorien teksteistä valittuihin kirjallisiin esimerkkeihin tiedon hankkimiseksi (kts. Perelman 2007, 7–15; Jardine 1988, 184–186; Grue-Sörensen 1961a, 184–185). Tänäpäin retoriikka on akateemisen analyyttisen filosofian piirissä huonossa huudossa, huomauttaa Juhani Sarsila. Jopa Erik Ahlmanin ja Juho August Hollon kaltaiset humanistit ymmärsivät retoriikan väärin [eli ramistisesti -SS]. Aikamme tieteen kieli arvostaa tyyliä, elotonta ja puisevaa (eufemistisesti ”asiallista” ja ”informatiivisesti selkeää”) tosiasioiden toteamista (Sarsila 2001, 121–123). Turun akatemian logiikan opetuksesta kts. Lounela (1979), josta voi lukea myös kriittisiä huomioita Thuroniuksen ansioituneidudesta logiikassa.

Muita hegeliläisiä olivat esimerkiksi kasvatustieteilijä Zacharis Cleve (1820–1900), mutta myös Feuerbachin materialismia kannattanut vasemmistohegeliläinen Wilhelm Bolin (1835–1924). Hegeliläinen oli niin ikään professori ja poliitikko Thiodolf Rein (1838–1919), joka kaiken ehtimisensä ohella tuli perustaneeksi Suomen filosofisen yhdistyksen (Kauppi 2001a, 116–117; von Wright (1986).⁶

Aloitan joillakin filosofianhistoriallisilla huomioilla vapauden metafysiikasta ja vapauden käsitteen tulkinnasta avatakseni hieman vapauden filosofiaan liittyviä kysymyksiä. Tahdonvapauteen liittyvä keskustelu on myös pedagogisen paradoksin lähtökohtana, ja sitä tarkastelen seuraavassa luvussa. Tarkastelun edetessä suhteutan kantilaisia ja hegeliläisiä vapauskäsitteitä Snellmanin filosofiaan. Pysin osoittamaan muutamin esimerkein yleisluonteisesti, kuinka maamme vapauskäsitteisiin liittyvän varhaisen kasvatustieteilijän juuret elävät saksalaisen idealismin mullassa ulottuen aina kreikkalaisen filosofian kallioon asti.

Huomioita vapauden filosofian historiasta

Klassisessa metafysiikassa vapaus merkitsee täydellistä riippumattomuutta ja pakon poissaoloa. Näin päädytään jonkinlaiseen täydellisen olion postulaattiin vapauden prinssiippinä. Skolastikko Tuomas Akvinolainen samasti Jumalan olemiseen (*ipsum esse*) sekä esitti hänet puhtaaksi aktuaalisuudeksi (*actus purus*). Myöhemmin Spinoza määritteli *Etiikassa* vapaaksi olion, ”jonka olemassaolon tekee välttämättömäksi ainoastaan sen oma olemus, ja jonka aktit määräytyvät vain siitä itsestään”.⁷ Metafyysinen vapauden käsite on negatiivinen: vapautta ei rajoita mikään positiivinen määre eikä varsinkaan määrittävä materia. Esimerkiksi Filonin ja Plotinoksen mukaan kaiken

6. Suomalaisen filosofian historiasta kts. esim. Bolin väitteli ainoana Snellmanille filosofian alalla. Bolinin ja Reinin välillä käytiin maamme ainoan filosofian professorin viran täyttämiseen liittyvä värikäs taisto, jossa samalla asettuivat vastakkain materialismi ja idealismi. Kts. esim. Manninen 1987, 157–178.

7. ”*Ea res libera dicitur, quae ex sola suae naturae necessitate existit, et a se sola ad agendum determinatur.*” (*Ethica* I def. vii; käännös SS)

perustana on transsendenti Yksi ($\tau\delta\ \acute{\epsilon}\nu$), johon mitkään käsitteemme eivät sovellu. Absoluuttinen vapaus eli jumaluus on lausumaton-ta. Pseudo-Dionysioksen ajatusten varaan rakentuu apofaattinen eli negatiivinen teologia, joka elää olennaisesti platoniseen traditioon perustuvassa kristillisessä mystiikassa.⁸ Kantin filosofiassa tietämätön esiintyy rajakäsitteenä: kokemuksen formaaliset edellytykset rajaavat ”oliot sinänsä” tietokykymme ulkopuolelle transsendenttiin.⁹

Metafyysisen vapauden lisäksi voimme puhua eettisestä vapaudesta. Kreikkalaiseen filosofiaan sisältyy ajatus vapaudesta oman olemuksen (luonnon, *essentian*, idean) toteutuneisuutena. Aristoteles, Platon mutta myös Herakleitos perustavat etiikkansa järkeen. Maailma on järjellinen, käsitettävä, ja ihminen on järkiolento. Stoalaisessa filosofiassa esimerkiksi Zenon korostaa, että luonnonmukainen elämä on järjenmukaista elämää. Stoalainen maailmankuva on deterministinen, mutta determinismi perustuu luonnon järjelliseen lainalaisuuteen, logokseen. Luonnonmukainen tahtominen ja toimiminen on järjestistä, ja järjellinen on vapaata. Epiktetos opettaa erottamaan omassa vallasamme olevan siitä, mikä ei sitä ole. Ontuminen on este ruumiille, mutta ei Epiktetokselle itselleen, hän huomauttaa. Vapaus merkitsee oikeanlaista haluamista eli järjenmukaisuutta eli luonnon välttämättömyyksiin sopeutumista.¹⁰ Samansuuntaista esittävät 1600-luvun rationalistit Spinoza ja Leibniz, joka tiivistä: ”Sitä suurempaa on vapaus, mitä enemmän toimitaan järjen ohjauksessa, ja sitä suurempaa on orjuus, mitä enemmän toimintaa ohjaavat mielenliikutukset.

8. Apofaattisen eli negatiivisen teologian mukaan inhimillisen ymmärryskyvyn rajoituneisuuden vuoksi emme voi lausua jumalasta lainkaan positiivisia arvostelmia vaan ainoastaan, mitä hän ei ole. Infiniittistä jumalaa ei voi kuvailla inhimillisin käsittein, sillä käsitteiden soveltaminen merkitsisi rajaamista. Apofaattisen teologian synty sijoittuu hellenistiseen aikaan, erityisesti keski- ja uusplatonismiin. Filonista kts. esim. *The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy*, s. 137–157, Plotinoksesta mt., 236–249 ja Pseudo-Dionysiuksesta Mt., 457–472.

9. Myös Hegel näkee käsitteiden määrittämisen mahdolliseksi vain siten, että ne rajataan vastakkaisista käsitteistä. Dualismien tuhoutumisen tuloksena syntyy kuitenkin uusi käsite. Näin syntyy dialektinen liike, Hengen omaehtoinen todellistumis- eli järjestelyprosessi. Kts. esim. Juntunen & Mehtonen 1977, 26–28.

10. Epiktetos 1978, 18 ja *passim*.

Täydellistämme näet omaa ihmisluontoamme siinä määrin kuin toimintaamme ohjaa järki. Mitä enemmän taas mielenliikutukset ohjaavat meitä, sitä enemmän alistumme ulkoisille voimille.”¹¹

Tahdonvapauden (*liberum arbitrium*) filosofinen oikeuttaminen on osoittautunut hankalaksi. Jo viisas Aristoteles ymmärsi determinismin ongelman mutta ei kyennyt ratkaisemaan sitä tyydyttävästi modaalikäsitteiden tulkintansa vuoksi.¹² Pariisin suurissa 1270-luvun kondemnaatioissa kiellettiinkin muun muassa opettamasta tahdon olevan determinoitu, ja determinismin katsottiin seuraavan sekä Aristoteleen että Averroësin filosofioista. Myös islamilaisessa filosofiassa kysymys tahdonvapaudesta nähtiin tärkeäksi, sillä Koraani esittää Jumalan ainoaksi agentiksi, jonka tahdon mukaisesti kaikki tapahtuu. Kristillisen tradition tavoin islamilaisessa kulttuurissa käytiin vapaan tahdon ja predestinaation välinen keskustelu, ja Averroës pyrki yhdistämään vastakkaiset näkemykset. (Fakhry 2001, 101–105; Wippel 2006.)

Kantin transsendentaalisen vapauden käsite perustuu järjestäytyneen mahdollisuuteen. Luonnon kausaaliprinsippi on ymmärryksen kategoria, synteettinen peruslause *a priori*. Vapauden hän määrittelee käytännöllisen järjen postulaatiksi: ihmisen oliona sinänsä (noumenaalilaisena) on oltava vapaa, jotta universaalinen moraalilain toteuttaminen kävisi mahdolliseksi. Kantin idea autonomisesta moraalilain lainsäätäjistä perustuu suuresti Rousseauin politiikan kontekstissa kehittelemään vapauskäsitteeseen. Sen mukaan kansalaisella on kaksoisrooli: hän on samanaikaisesti hallitsija mutta myös itse säätämiensä lakien alainen luomassaan yhteisössä. Institutionaalinen ja individuaalinen lankeavat yksiin, kun Rousseau määrittelee yleistahdon kansalaisen

11. ”*Eo maior est libertas, quo magis agitur ex ratione, et eo maior est servitus, quo magis agitur ex animi passionibus. Nam quatenus agimus ex ratione, eo magis sequimur perfectionem nostrae naturae; quo vero magis ex passionibus agimus, eo magis servimus potentiae rerum extranearum.*” (Leibniz 2005, 109; käännös SS.)

12. Koska jokainen aito mahdollisuus *per definitionem* toteutuu joskus, niin se on toteutuessaan välttämätön, katsoi Aristoteles. Duns Scotus esitti ensimmäisenä ajatuksen tarkastella loogisesti tai käsitteellisesti vaihtoehtoisia synkronisia asiain-tiloja. Klassinen esitys modaalikäsitteiden tulkinnasta on Knuutila (1993). Hegel sitä vastoin esittää, että mahdollista on se, mihin sisältyy ristiriita. Kts. Manninen 1987, 249 ja 274–279.

vapaudeksi. Kantista poiketen Rousseau ei kuitenkaan perustanut ihmispersoonan vapautta järjen varaan. Rousseau puhui poliittisesta yleistahdosta (*volonté générale*), mutta Kant eettisestä hyvästä tahdosta (*guter Wille*). (Seigel 2005, 299 ja 304.)

Myös Hegelin vapaus-käsitteen yhtenä lähtökohtana on autonomisen vapauskäsitteksen traditio. Vapauteen sisältyy itse itselle säädetyn lain käsite, joka vastaa Kantin kategorista imperatiivia ja Rousseauun yhteiskuntasopimusta, mutta vapaus merkitsee myös valinnan vapautta. Hegel tarkastelee vapauden käsitettä erityisesti *Oikeusfilosofiassa*, jonka johdannossa hän määrittelee vapaaksi tahdon, ”joka siinä, mitä tahtoo, tahtoo vain itseään”. Vapaan tahdon käsite konkretisoituu oikeuden käsitteenä, mutta konkretisoituminen edellyttää moraalisuuden ulkopuoliseksi perusteekseen. Hengen fenomenologiassa idea merkitsee käsitteen ja todellisuuden ykseyttä – eli aktualisuutta (*ἐνέργεια*) aristoteelisesti ilmaisten. Vapauden idea ei ole toteutunut empiirisessä maailmassa, ja siitä syystä sillä on normatiivinen luonne. Vapauden käsitteen korkein todellistuma on valtio. (Mäki 1995.)

Isaiah Berlin erotteli 1950-luvulla negatiivisen ja positiivisen vapauden käsitteet. Negatiivinen vapaus merkitsee pakon poissaoloa, esteettömyyttä. Tällaista näkemystä kannatti esimerkiksi John Stuart Mill, jonka mukaan jokaiselle on suotava niin paljon vapautta kuin on mahdollista ilman, että se loukkaa toisten oikeuksia. Yhteiskuntafilosofi Robert Nozick (1938–2002) tunnetaan negatiivisen vapauden ja minimalistisen valtion kannattajaksi. Locke radikalisoiden hän esittää, että kaikki muu valtion toiminta paitsi omistusoikeuden, vaihdantatalouden ja fyysisen koskemattomuuden turvaaminen rajoittaa vapautta. Libertarismia edustaa myös Friedrich Hayek (1899–1992), joka tulkitsee kaikki ideologiset pyrkimykset ohjata valtiota yhteisiin päämääriin askeliksi kohti totalitarismia. Markkinatalous sovittaa ihmisten erilaiset intressit yhteen, hän ajattelee, ja sen tueksi tarvitaan vain rehellisyyden ja omistusoikeuden kaltaisia arvoja turvaavia lakeja (kts. esim. Hayek 2011, 199).

Positiivinen vapaus merkitsee autonomisuutta eli mahdollisuutta toteuttaa omia pyrkimyksiä ja siitä seuraavaa vastuullisuutta. Tämä

tulkinta oli tavallinen antiikissa, esimerkiksi stoalaisessa, ja aiemmin Aristoteleen ja Sokrateen filosofiassa. Ateenan demokratiassa vapautteen liittyi keskeisesti mahdollisuus osallistua aktiivisesti *poliksen* asioihin. Rousseau kuuluu luonnollisesti myös mainita tässä kohden. Viime aikoina yhteiskuntafilosofisessa keskustelussa positiivista vapautta kantilaisin periaattein on kannattanut John Rawls.¹³

John Locken ajattelussa ilmenee piirteitä molemmista vapauden käsitteen tulkinnoista. Luonnollisia oikeuksia kannattava Locke korostaa jokaisen syntyvän vapaana ja muihin nähden tasa-arvoisena. Aristoteelista essentialistista metafysiikkaa vastustava Locke kiistää oletuksen kaikille ihmisille yhteisestä hyvän elämän mallista. Okkamilaisen jalanjäljissä Locke kannattaa individualismia mutta myös arvopluralismia. Locken moraalifilosofiaa voi luonnehtia jumalapostulaatilla höystetyksi epikurolaiseksi mielihyvämoraaliksi (kun taas Okkamilainen päättyy velvollisuusetiikkaan). Metafysisestä individualismistaan huolimatta Locke näkee ihmisen autonomiseksi moraaliseksi ja tiedolliseksi toimijaksi. Kaiken kasvatuksen tulee pyrkiä siihen, hän sanoo, että ihmisiä ohjaa oikea järki (*right reason*) auktoriteettien tai fysiologisten impulssien ja intohimojen sijaan. Kasvatettavan tulee kyetä arvioimaan kriittisesti ja rationaalisesti, miten suhtautua hänelle esitettyihin arvostelmiin tai lakeihin. Poliittisessa mielessä Locke tietysti vastusti paternalistista, absoluuttista monarkiaa, missä kansalainen oli alaikäisen holhokin asemassa. Tahtova ihminen eroaa villieläimestä siinä, että kykenee järkensä avulla irrottautumaan vaistojen ja viettien alaisuudesta. Locke näkeekin vapauden kyyvyksi toimia tai olla toimimatta jossakin tilanteessa, tai lykätä päätöksentekoa (*Essay* II.xxi.8) Vapauspyrkimys on velvollisuus mutta myös motiivi, sillä se mahdollistaa onnellisuuden (*Essay* II.xxi.56).

Locken ajatus on tyyppillinen valistukselle, ja esimerkiksi Kantin filosofiassa esiintyy monia lockelaisia teemoja (ihmisen tietokyvyn selittäminen, järkeen perustuva vapaus), kuten esimerkiksi Wayne Waxman (2005) on osoittanut. Locke kasvatti *gentlemanija* – joita

13. Positiivisen ja negatiivisen vapauden käsitteistä kts. Berlin 2007. Mill (1982) tunnetaan sosiaalisen liberalismimin perusteokseksi. Rawls (1988, 5) luonnehtii hyvinvointiliberalismiaan ”luonteeltaan kovin kantilaiseksi teoriaksi”.

monin paikoin sopii verrata antiikin vapaisiin kansalaisiin ja snellmanilaiseen yläluokkaan – vaikka näki kaikki ihmiset synnynnäisiltä kyvyiltään samanlaisiksi: ”valkoiseksi paperiksi vailla kirjoitusta” ja ”muovailtavaksi vahaksi”. Stoalainen Seneca mahdollisesti ensimmäisenä näki vapaiden taiteiden (*artes liberales*) harjoittamisen tehtäväksi vapauttaa opiskelija auktoriteettien alaisuudesta. *Liberalis* tarkoitti Senecan Roomassa ”vapaille sopivaa” erotukseksi orjille sopivasta, *servalis*. Seneca käytti adjektiivia tarkoittamaan sivistystä, joka tuottaa vapaita kansalaisia, jotka eivät ole vapaita ”gentlemanejä” syntyperänsä tai omaisuutensa vuoksi vaan siksi, että ajattelevat itsenäisesti. (*Ad Lucilium*, epist. lxxxviii; Nussbaum 1998, 293.)

Kasvatustilfilosofiassa voimme puhua myös positiivisesta ja negatiivisesta pedagogiikasta. Edellistä edustaa Locke, jonka mukaan yhdeksän kymmenestä ihmisestä on, mitä on, kasvatuksen ansiosta. Lockelainen positiivinen pedagogiikka yhdistettynä sensualistiseen psykologiaan sai jatkoa Ranskassa (Condillac, Helvétius) ja Englannissa (Hartley, Priestley, Catharine Macaulay, Bentham, James Mill), mutta myös 1900-luvun amerikkalaisissa behaviorismeissa. John B. Watson tunnetusti lupasi tehdä kasvatettavakseen annettavista pikkuvauvoista mitä tahansa pyydetään, mutta vähemmän lienee tunnettua, että Locke lausui lähes samat sanat jo parisataa vuotta ennen Watsonia. (Salmela 2011, 284.)

Negatiivisen pedagogiikan tunnetuimmaksi edustajaksi voimme katsoa Rousseauin, jonka mukaan lapsi on syntyjään vapaa, ja lapsen vapaus ilmenee energisyytenä ja uteliaisuutena. Diderot puolestaan huomautti, ettei vastasyntynyt ole *tabula rasa*, eikä ihminen liioin täysin muovailtavissa kasvatuksen avulla. Lisäksi synnynnäiset dispositiot vaihtelevat yksilöiden välillä, ja siksi myös heidän luontainen arvostelukykyisyytensä. Negatiivinen pedagogiikka näkee kasvattajan puutarhuriksi ja kasvatettavan kasviksi (ellei peräti vihannekseksi), jonka latentit kyvyt paljastuvat kasvuprosessin kuluessa. Kasvattajan rooli on suojella luontaista kasvua sitä mahdollisesti uhkaavilta häiriötekijöiltä. Luontaisen kasvun selittämiseksi tulee ymmärtää kasvua säätelevät luonnonlait. Psykologia katsoi niiden selvittämi-

sen tehtäväkseen, ja kasvatopsykologian tiedämmekin nousseen (liian) merkittävään asemaan kasvatustieteen piirissä. Ajatus ei ole uusi. Klassisen positivismin edustajista esimerkiksi John Stuart Mill (1806–1873) edellytti tieteeltä kykyä ennustaa ilmiöitä. Teoksessaan *A System of Logic* (1843) hän esitti, että ihmistieteet (moral sciences, *Geisteswissenschaften*) käyvät mahdollisiksi, kun ne voidaan perustella psykologian yleisillä lainalaisuuksilla (laws of mind). Näin lockelainen assosiaatiopsykologia ja metodologinen individualismi palvelevat ihmistieteiden prinssiippenä. Ihmistieteistä ei kuitenkaan voi johtaa päämääriä eikä normeja, Mill sanoo, vaan psykologismi on tuomittu osoittamaan tietyistä vaikutuksista aiheutuvia seurauksia (Juntunen & Mehtonen 1977, 76–83). Saksassa niin ikään lockelaisen assosiaatiopsykologian varaan oli rakentanut J.F. Herbart (1776–1841).

Mikä on pedagoginen paradoksi?

Platon tarkastelee hyveen opettamisen mahdollisuutta Akatemian alkuaikoina kirjoittamassaan *Menon*-dialogissa. Kysymykseksi nousee vanha sofistinen paradoksi: oppiminen edellyttää tietoa, joka ihmisellä jo on. Dialogin Sokrates yrittää vastata kysymykseen, miten voi etsiä ja löytäessään tunnistaa sen, mitä ei tunne? Platonin vastaus perustuu *anamnesis*-oppiin: tieto hyveestä on ihmisessä unohtettuna, mutta kasvatuksen ja filosofian harjoittamisen avulla sen voi palauttaa mieleen. Yleispätevien ja objektiivisten moraaliarvojen löytäminen on siis mahdollista. Pedagogiikka on maieutiikka eli kättilön taitoa (*μαίευτική τέχνη*). Modernissa keskustelussa pedagogisen paradoksin muotoilu lainataan tavallisesti Kantin *Pedagogiikan luennoista* ja valistuksen olemusta tarkastelevasta artikkelista. ”Kuinka vapautta voi kultivoida pakolla”, Kant kysyy – eli miten positiivinen ja negatiivinen kasvatuskäsitys voidaan sovittaa yhteen. (Platon, *Teokset II*; Kant 2012; Kant 1995)¹⁴

14. Englantilainen Richard Stanley Peters (1963) tarkastelee pedagogista paradoksia moraalikasvatuksen näkökulmasta. Hän korostaa kasvatettavan potentiaalisia autenttisuutta vapauden komponenttina: lapsi on ainakin jollakin tavalla

Paradoksi syntyy siis autonomiaan pakottamisen ristiriidasta. Kantin mukaan ihmisessä on tiedollisesti mutta ennen kaikkea moraalisesti vapaa (potentiaalinen, noumenaalinen, latentti) olemispuoli tai luonto (olemus), jonka toteutuminen edellyttää kasvatusta. Kasvatuksen pyrkimys on saada kasvatettava toimimaan toisin kuin hän muutoin toimisi. Vapaus kuitenkin edeltää valistusta (ja *essentia* edeltää eksistenssiä, saattaisi joku täydentää). Kasvatuksen tehtäväksi paljastuu kasvatettavan muovaaminen (*bilden* – ’muovata’ > *Bildung*) sellaiseksi, mikä hän jo on – eli vapaaksi. Mikäli kasvatettava olisi jotenkin determinoitunut, niin kasvatusta ei kävisi ensinkään mahdolliseksi. Jos hän taas olisi valmiiksi täysin autonominen, niin kasvatusta olisi tarpeetonta. Kasvatuksen legitimoimiseksi kasvatettava on siten oletettava autonomiseksi *potentialiter* vaan ei *actualiter*.

Herbartin käyttämä *Bildsamkeit* vastaa jokseenkin lajityypillisen potentian käsitettä. Se viittaa paitsi kasvatettavan muovaautuvaisuuteen myös tämän tietoiseen, aktiiviseen ja intentionaaliseen luontaiseen pyrkimykseen tavoittaa tietoa ja ylittää siten senhetkinen itsensä. Ajatus esiintyy jo kreikkalaisessa filosofiassa. Protagoras esitti, ettei ihmiseksi tulemiseen riitä pelkkä luontainen kasvaminen, vaan ihmisen on aktiivisesti jalostettava itsensä ihmiseksi. Eläimellä on yksi luonto, mutta ihmisellä niitä on kaksi, Protagoras opettaa. Eläimillekin kuuluvan luonnollisen luonnon lisäksi ihmisellä on keinotekoinen, muovattu luonto eli *plasma* (πλάσμα < πλάσσω – muovata), ja tätä muovaamista sekä sen lopputulosta kutsuttiin *paideiaksi* (παιδεία). Aristoteles tunnetusti näki ihmisen luontaisesti uteliaaksi.¹⁵

halujensa, uskomustensa, arvojen ja aktiensa asettaja. Paradoksi rakentuu kasvatettavan autenttisuuden (rationaalisuuden) ja kasvattajan (eli tradition ja vallitsevien tapojen) paternalistisen indoktrinaation välille. Miten relatiivinen ja konventionaalinen traditio siis voi edistää rationaalista autenttisuutta? Peters hakee ratkaisua jaotteleamalla tavat (habits) yhtäältä enemmän tai vähemmän refleksinomaisiin, automatisoituneisiin reaktioihin, toisaalta järjellä perusteltaviin, rationaalisen kontrollin alaisiin tapoihin. Moraalisäännöt kuuluvat jälkimmäisiin. Esimerkiksi lapsen uskonnollinen käyttäytyminen asenteineen saattaa määräytyä kotikasvatukseen sisältyvistä kausaalista elementeistä, jotka rajoittavat lapsen autenttisuutta. (Ks. Cuyppers 2009, 125–129.)

15. *Paideia* erotettiin antiikissa ammatillisesta sivistyksestä. *Paideia* on vapaata sivistystä (μάθηματὰ ἐλεύθερα, *artes liberales*), mutta työ on epävapaa. *Paideia* kuului suppealle sivistyneistölle (κύκλος - kehä, piiri, ympyrä). Sivistyneistön

Subjektiontologian näkökulmasta pedagoginen paradoksi liittyy transsendentaaliseen idealismiin. Platonista Augustinuksen ja Descartesin kautta Kantiin ja edelleen Husserliin jatkuvassa subjekti-objekti-dualismin perinteessä yksilö on tulkittu vapaaksi ja kykeneväksi saaman tietoa maailmasta itsensä varassa sekä konstituoimaan maailman lisäksi itsensä. Näin ajatellen sivistys (*Bildung*) ja vapaus eivät edellyttäisi kasvatusta (*Erziehung*). Kantin jälkeen Fichte, Hegel ja Herbart hylkäsivät Kantin radikaalin transsendentaalisen vapauden ja korvasivat sen intersubjektiivisesti välittyvällä vapauksikäsitteellä. Niinpä Herbartin *Bildsamkeit* sisältää oletuksen yhteisössä tapahtuvasta sivistyksestä. Fichtelle pedagoginen toiminta merkitsee ”aktiivisuuteen” tai ”refleksioon kutsumista” (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*), eikä subjekti kykene itsetietoisuuteen ilman toiseutta. Hegeliläisittäin kasvatusta on kasvattajan ja kasvatettavan tunnustussuhde. Vapaus on siten intersubjektiivisesti välittyntä. (Uljens 2003, 48–53)

Metafyysisen ongelman lisäksi pedagogiseen paradoksiin liittyy käytännöllinen kysymys. Kasvatuksen avulla yhteiskuntaa – Kantin mukaan koko ihmiskuntaa – voi kehittää paremmaksi. Lapsi on kuitenkin sosiaalistettava vallitsevaan ajallis-paikalliseen kontekstiin eli lapsen kannalta välttämättömään. Onnistuneen kasvatuksen tuloksena vallitseva ja välttämätön ylittyy. Kasvatukseen liittyy kulttuurisen transmission ja sosialisatio- tai assimilaatioprosessin lisäksi innovatiivisuuden pyrkimys.

Snellmanilaisesta kasvatustilasta

Suomalaisen kasvatustilaston lähtökohdat – toisin kuin romantiikkaan suuntautuneessa valistuksen Ruotsissa – ovat saksalaisessa uushumanismissa (edustajinaan esimerkiksi Herder, von Humboldt, Schiller, Hegel), missä vapaus tulkitaan metafyysisesti. Historianfilosofia, valtiofilosofia, sivistysteoria ja ihmisen ontologia oletetaan saman rationaalisen olevaisen järjestyksen ilmentymiksi. Kantille vapaus

taidoista käytettiin nimeä *εγκύκλιος παιδεία* tai *εγκύκλια παιδεύματα*. (Harva 1983, 47–9; *Met.* I.1)

on käytännöllisen järjen postulaatti, mutta Hegel samaisti järjen ja vapauden. Snellmanin filosofassa yhdistyvät Herderin *Bildung*- ja Hegelin Hengen (*Geist*) käsitteet. Hegelin *Bildung*-käsite poikkeaa niin Snellmanin kuin Kantinkin näkemyksistä sikäli, että hän tulkitsee sen poliittiseksi mieluummin kuin kasvatukselliseksi käsitteeksi. Hegel käyttää nimitystä *Bildung* ”tuomioistuinten valistuksellisesta ja kasvattavasta, ’yleiseen intressiin’ alustavasti tutustuttavasta funktioista” (Manninen 1987, 74–75). Mäki lisää, että *Bildung* perustuu kansalaisyhteiskunnan syntyyn, kun omaa etuaan ajavat ja luonnon kahleista emansipoituneet yksilöt ovat työnjaon kehittymisen vuoksi kuitenkin toisistaan riippuvaisia. ”Tämä keskinäinen riippuvuus”, Mäki jatkaa, ”on viime kädessä sivistävä tekijä. Sen vallitessa kunkin on sopeuduttava toisten tekemiseen ja objektiivisiin periaatteisiin sekä hylättävä impulsiiviset ja idiosynkraattiset oikut. Sivistys on tästä näkökulmasta yleispätevien toimintatapojen ja objektiivisten asenteiden omaksumista”. (Mäki 1995.)

Hegeliä seuraten Snellman esittää historian Hengen manifestoitumisen ja itsetietoiseksi tulemisen prosessiksi. Hengestä voi saada tietoa, ja se on kaikkein konkreettisinta tietoa. Tiede hengestä eli filosofia on kaikkien tieteiden perustiede, Snellman näkee. Hengen yleisin luonne on vapaus, ja ihmisen itsetietoisuutena ilmenevä järjen aktualisuus on vapautta. Tahdon vapauden tarkastelun Snellman sijoittaa psykologian eli subjektiivisen hengen filosofian piiriin. Jaottelu muistuttaa uushumanisteille tyypillistä aristoteelisesta skolastiikasta periytyvää kykypsykologiaa (ks. Salmela 2011). Kasvatus kohdistuu pääasiassa tahtoon, mutta opetus perehdyttää tietoon eli operoi älyn kanssa. *Filosofian alkeiskurssinsa* muistiinpanoissa Snellman (2004) esittää seuraavan, Hegelin mallia vastaavan jaottelun:

Subjektiivista eli järjestäviä itsetietoista henkeä tarkastelevat tieteet:
Antropologia: tiede subjektiivisesta hengestä sieluna (joka on henki ilman tietoisuutta)
Fenomenologia: tiede subjektiivisesta hengestä tietoisuutena
tietoisuus

itsetietoisuus

järki

Psykologia: tiede subjektiivisesta hengestä henkenä

intelligenssi

tahtova henki

Snellmanin hengen kykyjen jaottelu muistuttaa hieman aristoteelisen skolastiikan sielun kykyjen (*facultates animae*) eksplikaatioita. Subjektiivinen henki sieluna ei palvele tietoisuuden prinssiippinä siten kuin esimerkiksi *res cogitans* kartesiolaisuudessa, ja havaitsemme tämän täysin aristoteeliseksi käsitykseksi: luontoon (*φύσις, natura*) yksinkertaisesti kuuluu aineettomuutta (Aristoteleen luontoon esimerkiksi substantiaaliset ja kvaliteettien olemismuodot). Näin luontoon saattavat perustua niin fysiikka kuin metafysiikkakin, esittää Snellman Aristotelesta sekä Herderiä kunnioittaen, mutta samalla jyrkästi Kantista poiketen. Hegeliläinen, subjektiivista henkeä tarkastelevien tieteiden jaottelu, ilmentää Hengen kehityksen siirtymistä korkeammalle tasolle. Juntunen ja Mehtonen selittävät antropologian tutkivan sielua ”luonnollisena ja elämyksellisenä, jolloin reflektio ei erota sielua ja ruumista, subjektia ja objektia toisistaan”. Sielu on Hegelin mukaan ”unitilassa”. Fenomenologia keskittyy siihen hengen subjektiivisen olemisen vaiheeseen, jossa henki herää tietoisuuteen unitilastaan. Subjekti tiedostaa itsensä ulkomaailmasta eli objektista erilliseksi minäksi. ”Psykologia”, Juntunen ja Mehtonen jatkavat, ”tarkastelee henkeä liittyneenä objektiviteettiin. Siinä yhdistetään fenomenologian erottama subjekti ja objekti hengen kehityksen korkeammalla tasolla. Huomaamme antropologian, fenomenologian ja psykologian olevan sellaisessa suhteessa toisiinsa, että psykologia on antropologian ja fenomenologian ristiriidan yhdistämistä, kumoamista ja säilyttämistä korkeammalla tasolla.” (Juntunen & Mehtonen 1977, 29)

Saksalaiseen idealismiin sisältyy dualismeja, ja esimerkiksi Kivelä (2002, 47) poimii Kantin filosofiasta seuraavat dikotomiat:

vapaus – luonnon kausaliteetti
puhdas järki – empiirinen järki
järjen julkinen käyttö – järjen yksityinen käyttö
moraalinen toiminta – empiirinen ja viettipohjainen toiminta
yksilöt ylittävä tahto – yksilöllinen tahto
das Ding an sich – das Ding für uns.

Viimeinen dikotomia fenomenaalisen maailman ja olioiden sinänsä välillä sai osakseen paljon kritiikkiä. Fichte esimerkiksi katsoi sen olevan ”dogmaattinen” postulaatti sillä noumenaalisen olemassaolosta ei voi mitenkään saada varmuutta, koska se määritelmällisesti on transsendentti. Schillerin mukaan taas dikotomiasta seuraa aistillisuuden ja rationaalisuuden alituinen konflikti. Kumpaakaan ei hänen mukaansa tule torjua, vaan tarvitaan synteesiä, jonka mahdollistaa taide. Taideteos on aineellisena ja empiirisenä luonnon välttämättömyyksien alainen mutta samalla kuuluu myös järjen universaaliin maailmaan. Hegel puolestaan hylkäsi materiaalisen ja empiirisen määritellesään sen Hengen objektivoitumaksi platoniseksi illuusioksi. Todellisia ovat vain reaaliset ja aineettomat käsitteet, ja on empiirisen maailman ongelma, jos se ei kykene vastaamaan Hengen käsitteitä. (Nordenbo 2003, 33.)”

Dikotomioiden taustalla piilee kreikkalainen näkemys. Kasvattamaton, luonnontilainen *homo barbarus* käyttäytyy epäinhimillisesti ja egoistisesti, mutta sivistyksen (*Bildung, humanitas, παιδεία*) ansiosta hänestä voi muovautua inhimillinen ja hyveellinen *homo humanus*. Sivistyksen tehtävä on johdattaa ihminen aistillisuuden ja itsekkyyden luonnontilasta kohti ihmisen ideaalia, vieläpä saattaa koko ihmiskunta parempaan tilaan, kuten esimerkiksi Kant esittää. *Arvostelukyvyn kritiikissä* Kant olettaa ”regulatiiviseksi ideaksi” rationaalisen olion maailmaan asettaman järjellisen päämäärän, jota kohti olevaisen hierarkkinen arkkitehtoniikka organisoidusti ojentautuu. Regulatiivista ideaa ei voi demonstroida, mutta sen on vallittava, jotta ihmisen tekemiset näyttäytyisivät merkityksellisinä ja jotta moraalinen järki voisi määrätä tahtoa. Tämän aristoteelisen postulaatin lisäksi Kant

oletti rationaalisen subjektin ja maailman isomorfsiksi. (Kant 1987, 288–289/ *KdU* II, 405.)

Hegel liittää vapauden Hengen fenomenologiaan, ja samoin tekee Snellman. Hegel ei kuitenkaan näe vapautta ihmisen tietoiseksi pyrkimykseksi tai empiirisesti demonstroitavaksi tarkoitukseksi, vaan sen voi ymmärtää ainoastaan filosofisen spekulatiivisuuden avulla (Manninen 1987, 50). Tässä kohden Snellmanin voi katsoa poikkeavan saksalaisesta. Pedagogiikan ensimmäisessä luennossaan Snellman huomauttaa, että tietojen ja taitojen eteen ponnisteleminen on itseisarvoista eikä tapahdu vain hyötyä vaan myös kehittyvää ihmiskuntaa varten (Wilenius 1986, 148). Filosofian alkeiskurssinsa *Psykologia*-vihkossa (1837) Snellman esittää: ”ihminen on sekä ruumiillisessa että henkisessä suhteessa täysin ja kokonaan kasvatuksesta tai sivistyksestä riippuvainen, niin ettei ainoastaan sivistymisen kyky, vaan pikemminkin sivistyksen välttämättömyys ihmisen kannalta on se seikka, mikä erottaa hänet eläimestä” (Snellman 2004, 379). Ajatus läpäisee punaisena lankana filosofian historian. Muistamme jo runoilija Pindaroksen kehottaneen: ”Tule siksi, mikä olet!” Kant (2012, 437) aloittaa *Pedagogiikan luennon*-sanoilla ”ihminen on ainoa luomus, jota on kasvatettava”. Samoin Erasmus Rotterdamilainen ja Comeniuskin näkivät, ettei ihminen tule ihmiseksi, ellei häntä siksi kasvateta. *Antropologiansa* viimeisillä sivuilla Kant aristoteelisin sanavalinnoin toteaa ihmisen ”kykeneväksi täydellistämään itsensä itse asettamiensa päämäärien mukaisesti. Tästä syystä ihminen rationaaliseksi tulemaan kykeneväisenä eläimenä (*animal rationabile*) voi tehdä itsestään rationaalisen eläimen (*animal rationale*)” (Kant 2012, 417; ks. myös Kauppi 2001a, 281). Myös fenomenologian, hermeneutiikan ja eksistenssifilosofian traditiossa esiintyy vaatimus tulla itsekseen. Itse on vain yksi olemismahdollisuus. Autenttista eksistenssiä (jota Ahlmanin kielessä edustaa moraalisuuteen perustuva varsinainen minä) edustaa vallitsevan sosiaalisen standardin toteuttaja, ellei peräti välineellistymä.

Snellmanin mukaan vapaassa tahdossa yhdistyvät abstrakti vapaus ja subjektiivinen tahto. Abstraktissa mielessä vapaus on määreetön, sillä tahdolla ei ole välitöntä kohdetta ja se on vapaa ratkaistessaan

kohteensa. Subjektiiivinen vapaa tahto perustuu abstraktiin vapauteen, mutta todellisuudessa subjektiivinen tahto kohdistuu aina johonkin. Yhden halun tyydyttäminen kuitenkin sulkee toisia pois, eikä kaikkia haluja ole mahdollista tyydyttää. Subjektiiivinen vapaus ei siksi ole varsinaista vaan halun sitomaa vapautta. Subjektiiivinen vapaus paljastuu näin ristiriidaksi vapauden ja välttämättömän välillä: yhtäältä tahto on vapaa valitsemaan, mutta ”tahdon määre on annettu” eli subjektin kannalta välttämätön. (Snellman 2004, 414.)

Pedagogiikan näkökulmasta dualismi merkitsee kasvatuksen ja sivistyksen sekä yksityisen ja julkisen erottamista toisistaan. Valistus merkitsee täysi-ikäistymistä, Kant esittää. Täysi-ikäisyys (*Mündigkeit*) merkitsee järjen vapaata käyttöä eli sitoutumista yksilöt ylittävään eli universaaliin. Se on järjen autonomiaa, julkista käyttöä ja merkitsee yksilön alistumista yleisiin moraalinormeihin. Alaikäisyys sitä vastoin ilmenee itsekkyytenä ja riippuvaisuutena luonnon kausaliteetista. Alaikäistä kuljettavat egoistiset vietit ja ruumiilliset halut. Kasvatuksen tehtävä on luoda edellytykset vapaalle ja autonomiselle järjenkäytölle. Kasvatus realisoi tahdonvapauden, joka on sivistyksen edellytys ja mahdollistaa siirtymisen julkisen järjenkäytön puolelle. (Kivelä 2002, 49–50.)

Kant (2012, 443–333; ks. myös Grue-Sörensen 1961a, 386–7; Kivelä 2002, 52) luettelee neljä kasvatuksen (*Erziehung*) tehtävää:

disipliini (*Disziplinierung*) tarkoittaa kuria rajojen asettamisena. Lasta estetään seuraamasta rajoittamattomasti kaikkia mieltijohteitaan. Luonnonlapsi kesytetään ja irrotetaan luonnon kausaliteetin alaisuudesta.

kultivoiminen (*Kultivierung*) käsittää taitojen ja kykyjen opettamista, mutta myös ponnisteleminen totuttamista – mitä klassisessa filosofiassa kutsutaan periksi antamattoman ponnistelun (*industria, φιλοπονία*) hyveeksi. Opetus ei ole leikkimistä (kuten filantropistit esittävät) vaan puurtamista, sillä työ edistää varsinaisesta toiminnasta ulkopuolista päämäärää (mikä ajatus muistuttaa kovin Aristoteleen luonnehdintaa poieettisista eli tuotannollisista

tieteistä). Koulun on harjoitettava pakonomaista kultivointia. Pakko merkitsee yhteiskunnan, kulttuurin ja tradition kasvatettavaan kohdistamaa välttämättömyyttä. Kohdatessaan kulttuurin vastarinnan lapsi oppii, miten vaikeaa on toimia itsenäisesti.

siviloiminen (*Zivilisierung*) merkitsee sovinnaisuuden eli hyvän maun ja käytöstapojen juurruttamista.

moraalin kehittäminen (*Moralisierung*) tarkoittaa yliyksilöllisen velvollisuuden opettamista. Tämän tuloksena syntyy hyvien päämäärien asettamisen kyky, mitä nykyfilosofiassa kutsutaan usein arvorationaalisuudeksi. Onnistuminen edellyttää sokraattista, katekeettista metodia: moraalin järkiperusteet ammennetaan oppilaasta eikä kaadeta oppilaaseen siten kuin esimerkiksi tosiasioita mekaanis-katekeettisen metodin mukaisesti.

Kantin mukaan järjen julkinen käyttö on vapaata. Se merkitsee koko väestön valistamista ja kuuluu oppineistolle. Yksityinen järjenkäyttö kuuluu viran tai yhteiskunnallisen aseman haltijoille. Yksityistä järkeä käyttää esimerkiksi pappi opettaessaan virkansa puolesta, mitä kirkko käskee – eikä hän siis ole vapaa. Julkista järkeä pappi käyttäisi, mikäli hän omissa nimissään omatuntonsa mukaisesti osoittaisi kirkon opetuksissa puutteellisuuksia ja esittäisi niihin korjauksia esimerkiksi lehtikirjoituksessa. (Kant 1995, 89–91)

Analogisesti: opetussuunnitelmaa tai koulutuspolitiikkaa ääneen kritisoiva opettaja käyttää julkista järkeä, mutta yksityistä järkeä hän käyttää virassaan opetussuunnitelmaa orjallisesti seurattessaan. Snellmanin filosofia noudattelee kantilaisia linjoja, joskin hegeliläisin käsittein. ”Subjektiviivisen hengen korkein määritelmä”, Snellman sanoo, on persoonallisuus eli ”järjellisesti tahtova henki”. Järjellinen tahto ei kohdistu tunteelliseen, aistilliseen tai ruumiilliseen, vaan ”järjellisiin määreisiin” eli sivistykseen, joka merkitsee objektivoitunutta henkeä. Ainoastaan tässä yhteydessä hengellä on vapautensa. Vapaus edellyttää siis sivistystä. (Snellman 2004, 417)

Suomessa ja Saksassa – toisin kuin angloamerikkalaisessa maailmassa – *Bildungstheorie* on nähty ratkaisevaksi kansallisvaltion syntymisen kannalta. Hegelin tavoin Snellman olettaa valtion (tarkkoja ollaksemme: kansakunnan) ensisijaiseksi yksilöön nähden.¹⁶ Julkisen pedagogisen toiminnan tehtävä on sivistää kansalaisia (eli saada heidät tavoittelemaan hyvyyden, kauneuden ja totuuden arvoja), jotta kansakunta pääsisi osaksi historian rationaalista ja välttämätöntä dialektista prosessia, joka tuottaa siveellisyuden ylimmäksi muodoksi valtion. Yksilön vapaus merkitsee yleistä edustavan valtion idean sisäistämistä, ja se vapauttaa yksilön itsekkäistä pyrkimyksistä. Myös Hegelille valtion lait merkitsevät yksilön näkökulmasta katsoen välttämättömiä ja vastaan asettuvia Hengen objektivoitumia, joiden omaksuminen ja toteuttaminen häivyttää vapauden ja välttämättömyyden välisen ristiriidan. (Manninen 1987, 50.) Yksilöllisyys ja yleisyys kulkevat käsi kädessä. Vaikka kasvatusta kohdistuu yksilöön, niin yksilössä piilee yleinen sisäisesti potentiaalisena. Sivistys on ensisijaista esimerkiksi talouteen nähden, sillä sivistyksen avulla köyhyys ja kurjuus vähenevät. Suomessa opettajankoulutus on kytketty kasvatustieteeseen, mikä kiinnittää kasvatuksen valtioon.

Snellman korosti kansojen erityislaatuisuutta, ja tätä ajatusta voi jäljittää esimerkiksi Herderin kautta Leibniziin. Leibnizin monadit toimivat sisäisten prinssiippiensä ohjaamina ja siten vapaina ulkoisesta kausaalista determinismistä. Verrattuna Kantin noumenaalisen minän omia lakejaan säätävään moraaliseen vapauteen monadien vapaus paljastuu sikäli passiiviseksi, että monadit eivät itse säädä sisäisiä prinssiippejään, vaan Leibniz sanoo Jumalan asettaneen ne. Herder olettaa Leibnizin tavoin elollisiin olioihin sisäisen siemenen, jonka toteutumista olion oleminen merkitsee. Sisäinen prinssiippi ei

16. Snellman erottaa valtion ja kansalaisyhteiskunnan toisistaan. Ero ei perustu jäsenmäärään – sillä se on sama – vaan jäsenten toimintaan. Kansalaisyhteiskunnan jäsenenä yksilö edistää omia etujaan samalla kunnioittaen toisten vapautta. Valtion jäsenenä yksilö sen sijaan ajaa valtion etua, mutta niin tehdessään tulee huolehtineeksi myös omasta edustaan. Tässäkin voi kuulla kaikuja Rousseauin poliittisesta filosofiasta. Myös Hegelin filosofiassa voi nähdä kolme erilaista mutta toisiinsa kietoutuvaa valtion käsitettä (Manninen 1987, 71–79). Joka tapauksessa valtio on objektiivisen hengen korkein muoto ja käsitteä lain, moraalien ja siveellisuuden (Juntunen & Mehtonen 1977, 31).

kuitenkaan yksin määrittä olion olemista, vaan siihen vaikuttavat myös ympäristötekijät ja ravinto. Koska ympäristötekijät ovat kansoilla erilaiset mutta välittyvät pysyvämpinä saman kansan sukupolvelta toiselle, niin kansojen historiasta tulee orgaaninen vuorovaikutusprosessi, ja ihmiskunta kokonaisuudessaan osallistuu luonnon suureen tulemisprosessiin, jonka periaatteena Herder pitää metafyyisistä ”voimaa” (*Kräfte*). Kant (1997, 205) erotti järjen valtakunnan tarkasti aineellisesta, empiirisestä luonnosta ja rajoitti metafysiikan mahdollisuuden järjen itsekritiikiksi. Herder hylkäsi Kantin dualismin tällä kohden ja esitti, että niin fysiikka kuin metafysiikkakin perustuvat luontoon, jossa operoivat metafyyiset voimat. Tämä merkitsi paluuta Aristoteleeseen. (Seigel 2005, 332–334)

Snellman pitää Herderin teosta *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* ensimmäisenä yrityksenä osoittaa ”että historiassa ilmenee aikakaudesta toiseen kehitystä yhä korkeampaan inhimilliseen kulttuuriin” (Salomaa 1944, 442). Historian kannattaviksi yksiköiksi hän havaitsee kansakunnat, ja kansallisuuden tuntomerkeksi sen sivistyksen. Yleistä sivistystä ei sellaisenaan ole olemassa, vaan humanistinen sivistys relativoituu aina kansallisen sivistyksen muodoksi. Kansakunta toimii yksilöiden avulla, ja yksilö kuuluu ihmiskuntaan kansakuntansa välityksellä. Toimiessaan kansakuntansa järjen mukaan yksilö osallistuu ihmiskunnan järjellisyteen. (Salomaa 1944, 449–450.) ”Yksilö hyörii ja pyörii kaikenmoisisissa sopukoissa. Mutta kansakunta toimii maailmanhistorian pantheonissa. Niin muodoin sivistys on kansakunnan maailmanhistoriallista toimintaa”, Snellman sanoo (Salomaa 1944, 439). Koska sivistys ja kasvatus ovat riippuvaisia ajasta ja paikasta sekä alati muuttuvista yhteiskunnallisista oloista, yleispätevää pedagogista teoriaa ei liioin voi esittää.

Snellmanin filosofiaan kuuluu myös mystisiä aspekteja, jotka palautuvat uusplatoniseen traditioon. Snellmania voinee pitää jonkinlaisena ”kristillisenä humanistina”, kuten Wilenius (1986) tekee. Inhimillinen ja jumalallinen muodostavat Snellmanille erottamattoman ykseyden siten kuin Hegel esitti: ”Koska Jumala on tullut ihmiseksi, ihminen voi kohota jumalalliseen”. Hegelin absoluuttiseen

idealismiin sisältyy oletus, että uskonnon ja filosofian korkein kohde on sama. ”Uskonto vain käsittää sen pelkän ’mielikuvan’ (*Vorstellung*) muodossa ja nimittää sitä ’Jumalaksi’, filosofia vasta käsittää sen vaativammassa ’ajatuksen’ muodossa ja nimittää sitä ’Absoluutiksi’ tai ’aatteeksi””, Manninen (1979, 148) toteaa. Inhimillisellä tiedolla ei ole periaatteellista rajaa, vaan jumalankuva voi tiedostaa yliaistillisia asioita. Thiodolf Reinin tulkinnan mukaan Snellman lähestyy Mestari Eckhardtin ja Angleus Silesiuksen kaltaisten keskiajan mystikkojen ajatuksia – sillä erotuksella, että hän korostaa yksilön itsetietoisuutta ja käsitteellistä ajattelua. (Wilenius 1986, 174 ja 136–7)¹⁷ Uusplatonisia vaikutteita voi lukea myös Herderiltä ja Goethelta. Edellisen mukaan jumalallinen ”virtaa maailman ja ihmisen koko luonnon läpi”, ja jälkimmäinen näkee tutkimattomaksi ja lausumattomaksi jäävän jumaluuden ilmenevän luonnossa. (Harva 1983, 73–4) *Unio mystica* –kokemusta vastaa tajunnan subjektin ja objektin identifioituminen ”syvähenkisessä prosessissa, jolloin ihminen tajuaa Absoluutin” ja järki löytää itsensä (Lehmusto 1953, 31). Objekti ja subjekti, idea ja todellisuus lankeavat yksiin. Henki on tullut täysin tietoiseksi itsensä, ja historia on saavuttanut päämäärä. Jäljelle jää vain ikuinen, yksi ja ainoa Filosofia.

Lopuksi

Snellmanin filosofiaan sisältyy runsaasti aristoteelisia piirteitä, mikä ei ole yllättävää, sillä Hegel viittaa Filosofian eksplisiittisesti. (Manninen 1987, 226–227) Aristoteeliseen tapaan Snellman olettaa historian potentiaalisen aktuaalistumiseksi eli piilevien käsitteiden ja Hengen manifestoitumiseksi. Kaikki asiat kuuluvat lopulta asteittain avautuviin, hierarkkisiin vaikutusyhteyksiin. Aristoteleen tavoin Snellmanin lähtökohta on teleologinen, sillä hän olettaa – kantilaisittain ilmaisakseni – regulatiivisen idean kehitystä ohjaavaksi tarkoitukseksi tai päämääräksi. Ajatuksen kansojen erilaisista luonteista eli eetoksista

17. Hegel puhuu jumalasta ja kaitsemuksesta ja jumalan luomasta maailmasta. Siksi häntä on tulkittu uskovaiseksi. Ks. Manninen 1987, 47–48.

luemme samoin jo Aristoteleelta. Myös ihmiskäsityksissä näiden kahden välillä on yhteneväisyyksiä, sillä molemmat esimerkiksi olettavat ihmisolemuksen, erittelevät subjektiivisen hengen tai sielun kykyjä, ovat rationaalisia deterministejä, näkevät kasvatuksen tavoitteeksi ihmisluonnon täydellistymisen, eivätkä pidä sielua tietoisena ”minänä” vaan luonnon yleisen aineettomuuden tai henkisyuden ilmentymänä. Snellman ei kuitenkaan kannata aristoteelista eudaimonismia eli onnellisuuspoppia, vaan edustaa Hegeliä seuraten deontologista eli velvollisuusetiikkaa.

Snellman korostaa yksilön eli subjektiivisen hengen tietoisuutta toisin kuin Hegel, jolle yksilö jää enemmän tai vähemmän tiedottomaksi ”järjen viekkauksen” pelinappulaksi. Hegelille historia ei koostu ainoastaan yksittäisten ihmisten teoista, Manninen selittää, vaan sitä ohjaa kaitselmus. Korostaessaan järjen ja eettisyyden toteutumista historiassa toimivassa (moraali)subjektissa Snellman saattaa yhdistää siveellisyyden ja historian siinä, missä Hegel turvautuu järjen viekkautteen ja Minervan – tuon taiteita ja tieteitä suojelleen sodan jumalattaren – lintuun, joka ”lähtee lentoon vasta hämärän laskeuduttua”. (Hegel 1994, 65; ks. myös Manninen 1987, 50)

Rajasin käsittelyni Snellmanin filosofiaan. Suomalaisen kasvatustieteiden filosofian vapauskäsityksistä tarkastelunsa ansaitsisivat monet muutkin, esimerkiksi saksalaisesta ja englantilaisesta metafysiikasta ammentanut Jalmari Edvard Salomaa, eksistenssifilosofiasta arvometafysiikkaansa ja kulttuurifilosofiaansa vaikutteita saanut Erik Ahlman, herbartianismia edustanut Mikael Soininen, puhumattakaan Juho August Hollosta ja Urpo Harvasta.

Hiljattain suomennetussa teoksessaan *Not for Profit* Martha Nussbaum ilmaisee aiheellisen huolensa vapaiden taiteiden (liberal arts) asemasta amerikkalaisessa yliopistossa. Perinteisesti opiskelijoiden on täytynyt pääaineestaan riippumatta kahtena ensimmäisenä lukuvuotenaan valita suuri määrä humanististen aineiden opintoja. Nussbaum huomauttaa, että vapaat taiteet liitettiin jo varhaisessa vaiheessa valistuneiden, riippumattomien ja myötätuntoisten demokraattisen kansalaisten kasvattamiseen. Perinne ei ole vielä kuollut,

mutta sen elämää uhkaa taloudellisten arvojen politiikka, Nussbaum (2010, 17–18) sanoo. Myös Snellman näkee sivistyksen olemuksen humanistisessa sivistyksessä. Tieteellis-teknologinen tieto ja osaaminen mahdollistavat vain puoli-ihmisiä, eikä materialistisen katsomuksen pohjalta voi muodostaa mitään käsitystä oikeasta – vaan ainoastaan hyödyllisestä (Salomaa 1944, 437). Sata vuotta myöhemmin) myös Theodor Adorno (1962) puhui ”puolisivistyksestä” artikkelissaan ”The Theory of Half-Education”. *Bildung* ei voi saavuttaa normatiivista asemaa meidän aikanamme, sillä kasvatuksellisista kokemuksista on tullut kulttuuriteollisuuden tuotteita, ihmisyydestä halpa poliittinen fraasi, ja vapaudesta Coca-Cola -mainos.

Viimeaikaisissa ”tieteellisissä” kasvatusteorioissa pedagoginen paradoksi on ”ratkaistu” leimaamalla metafysiikka ja filosofiset ihmiskäsitykset turhiksi väittäen, etteivät ne täytä eksaktin saati positivistisen tieteen kriteereitä. Psykometriikkaan perustuva oppimisteknologia pelkisti kasvatuksen mekaaniseksi kausaaliseksi tapahtumaksi. Konstruktivistisissa kasvatuskäsityksissä valtasuhteista on pyritty eroon. Kuitenkin esimerkiksi Urpo Harva on viisaasti huomauttanut, että ihmiskäsitykseen liittyvä filosofinen kysymys on kasvatuksen käytännön kannalta merkityksellisempi kuin erityistieteiden tulokset yhteensä. ”Ihmistä tutkivat erityistieteet – kuten biologia, psykologia, sosiologia –”, Harva kirjoittaa, ”antavat meille paljon tietoa ihmisen eri puolista, mutta ne eivät voi paljastaa ihmisen syvintä olemusta. Miten tähän [Kantin mielestä filosofian tärkeimpään] kysymykseen [”Mikä on ihminen?”] vastataan, sillä on kasvatuksen käytäntöön valtavasti suurempi merkitys kuin mainituilla erityistieteillä yhteensä.” (Harva 1965, 93.)

Kasvatuksen kannalta on merkityksellistä, että järjen ja itsen käsitteet on tulkittu uudelleen. Klassisessa perinteessä järki on kyky ja taipumus universaaliseen niin ajattelussa kuin toiminnassakin. Järki on teoreettinen ja käytännöllinen kyky. Järjen väärinkäyttö on teoreettisen järjen soveltamista sellaiseen, mikä on ristiriidassa käytännöllisen järjen kanssa. Järjen praktinen käyttö on vaikeampaa kuin sen teoreettinen käyttö. Nykyään järki liitetään älykkyyteen ja tekniseen taitavuuteen,

ja rationaalisuudella ymmärretään kustannustehokkuutta. Tämä on huolestuttavaa, mikäli näemme kasvatuksen tehtäväksi edistää hyveen oppimiseen ja oman järjen käyttämiseen perustuvaa vapautta.

Itseyden käsitteen kohdalla ongelmalliseksi osoittautuu ihmisyyden ideaalista luopuminen. Jos klassiseen sivistyskäsitykseen kuuluva oletus humaniteetista hylätään, niin kasvatukselliset arvot ovat hukassa. Snellman varoittaa haudan takaa, että ”olisi raainta materialismia semmoinen ajatustapa, joka pitäisi aineellista hyvinvointia henkisen sivistyksen pohjana. Asianlaita on päinvastoin.” (Salomaa 1944, 436.) Parin vuoden takaisen ”fantastisen” yliopistouudistuksen seurauksetkin kansallisfilosofimme näki ennalta: ”Filosofisen tutkimuksen laiminlyönti on kenties suurelta osalta syynä siihen pimeyteen, joka peittää sekä Suomen yliopiston että sen kirjailijat” (Wilenius 1986, 127).

Postmodernin järjen käyttöä ei ohjaa mikään ihmisyyden ideaali, josta päämäärät ja arvot voisi johtaa. Sitä vastoin ihmisen ”ideaalin” määrittää kustannustehokkuuden päämäärä. Ihminen kokee itsensä välineeksi. Edesmennyt Tampereen yliopiston filosofian professori Raili Kauppi (2001a, 291–2) kiteyttää: ”Ilman yleispätevää ohjenuoraa ihminen ei tiedä, mitä hänen tulisi tehdä toteuttaessaan itseään. On lähellä ajatus, että ihminen toteuttaa itseään tehdessään mitä tekee, koska hän itse sitä tekee. Yksilöllinen sinänsä tuntuu tavoittelemisen arvoiselta. Jos puuttuu suhde ihmisen ideaan, ei ole mittapuuta yksilöllisten ideaalien arvioimiselle eikä esikuvien valinnalle.” Urpo Harva (1965, 28) lausuu saman ajatuksen pedagogiikan näkökulmasta: ”Kokeellista tietä saadaan vastaus kysymykseen: mitä tuloksia opetuksesta on? Mutta me kysymme myös: minkälaiset tulokset ovat arvokkaita? Ja tähän kysymykseen ei kokeellinen kasvatustiede pysty vastaamaan.” Tärkeimmät kasvatukselliset kysymykset kuuluvat siis filosofian piiriin.

- Adorno, T. 1962.** Theorie der Halbbildung. Teoksessa Pleines, J.-E. (toim.), *Bildungstheorien: Probleme und Positionen*. Freiburg in Breisgau: Herder.
- Ahonen, S. 2003.** *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles, Teokset**, Helsinki: Gaudeamus.
- Aspelin, G. 2007.** *Ajatuksen tiet. Yleinen filosofian historia*. Suom. J. A. Hollo, Juva: WSOY.
- Berlin, I. 2007.** Two Concepts of Liberty. Teoksessa Carter, I., Kramer, M. H. & Steiner, H. (toim.), *Freedom. A Philosophical Anthology*. London: Blackwell. 96.
- Armstrong, A. H., (toim) 1967.** *The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, K. (toim.) 2007.** *The Catholic Encyclopedia, Edition 2*. Teoksessa "New Advent Featuring The Catholic Encyclopedia", CD-ROM.
- Cuypers, S. E. 2009.** Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education Revisited. Teoksessa Siegel, H. (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press. 122–144.
- Dudley, W. 2007.** *Understanding German Idealism*. Stocksfield: Acumen.
- Epiktetos 1978.** *Käsikirja ja keskusteluja*. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Fakhry, M. 2001.** *Averroes (Ibn Rushd). His Life, Works and Influence*. Oxford: Oneworld.
- Grue-Sörensen, K. 1961ab.** *Kasvatuksen historia I – II*. Suom. Kai Kaila, Porvoo: WSOY,
- Harva, U. 1964.** *Ihminen hyvinvointivaltiossa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Harva, U. 1965.** *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1983.** *Inhimillinen ihminen Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja*, Juva: WSOY.
- Hayek, F. A. 2011.** *The Collected Works of F. A. Hayek. Volume XVII: The Constitution of Liberty. The Definitive Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hegel, G. W. F. 1994/1821.** *Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet*, suom. Markus Wahlberg. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Jardine, L. 1988.** Humanistic Logic. Teoksessa Schmitt, C. B. & Skinner, Q. (toim.), *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press. 173–198.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977.** *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

- Kant, I. 1987/1790.** *Critique of Judgment*, transl. Werner S. Pluhar. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. 1995/1784.** Mitä on valistus?, suom. Tapani Kaakkuriniemi, teoksessa Koivisto, J., Mäki M. & Uusitupa T. (toim.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino. 86-95.
- Kant, I. 1997/1783.** *Prolegomena eli johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydyä tieteestä*, suom. Vesa Oittinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 2012.** *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Anthropology, History, and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauppi, R. 2001ab.** *Filosofia. Coincidentia oppositorum. Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 ja 3.2*, Tampere: Tampere University Press.
- Kivelä, A. 2002.** Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 20 (2), 45-60.
- Knuuttila, S. 1993.** *Modalities in Medieval Philosophy*. London: Routledge.
- Lehmusto, H. 1953.** *Kansallisfilosofimme aatemaailma*. Hämeenlinna: Karisto.
- Leibniz, G. W. von 2005.** *Die Philosophischen Schriften. Band VII*. New York: Elibron Classics .
- Locke, J. 1975/1689.** *An Essay Concerning Human Understanding*, edited with a foreword by Peter H. Nidditch, Clarendon Press, Oxford
- Locke, J 1995/1690.** *Tutkielma hallitusvallasta. Tutkimus poliittisen vallan oikeasta alkuperästä, laajuudesta ja tarkoituksesta*. Suom. Mikko Yrjön-suuri, Helsinki: Gaudeamus,
- Lounela, J. 1979.** Logiikan opetus Turun akatemian alkuajoilla. Teoksessa Knuuttila, S., Manninen, J. & Niiniluoto, I. (toim.), *Aate ja maailmankuva. Suomen filosofista perintöä keskiajalta vuosisadallemme*. Juva: WSOY. 48-66.
- Manninen, J. 1979.** Snellman ja myöhäisromantiikka. Teoksessa Knuuttila, S. & Manninen, J. & Niiniluoto, I. (toim.), *Aate ja maailmankuva. Suomen filosofista perintöä keskiajalta vuosisadallemme*, WSOY, Juva 1979, s. 141–173
- Manninen, J. 1987.** *Dialektiikan ydin*, Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, Oulu
- Mill, J. S. 1982/1859.** *Vapaudesta*. Suom. Niilo Liakka. Helsinki: Librum.
- Mäki, M. 1995.** Hegelin oikeusfilosofia. *Niin & Näin* 1.
- Nordenbo, S. E. 2003.** Bildung and the Thinking of Bildung. Teoksessa Lovlie, L., Mortensen, K. P. & Nordenbo, S. E. (toim.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. London: Blackwell. 25-36.
- Nussbaum, M. C. 1997.** *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. 2010.** *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- Parry, G. 2006.** Education. Teoksessa Haakonssen, K. (toim.), *The Cambridge History of Eighteenth-Century Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press. 608-638.
- Perelman, C. 2007.** *Retoriikan valtakunta*, suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Peters, R. S. 1963.** Reason and Habit: the Paradox of Moral Education. Teoksessa Peters, R. S., *Psychology and Ethical Development. A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. London: Allen & Unwin.
- Platon,** *Teokset*, Helsinki Otava.
- Rawls, J. 1988.** *Oikeudenmukaisuusteoria*. Suom. Terho Pursiainen. Juva: WSOY.
- Rousseau, J.-J. 1998/1762.** *Yhteiskuntasopimuksesta eli valtio-oikeuden johdavat aatteet*, suom. J.V. Lehtonen. Hämeenlinna: Karisto.
- Salmela, M. 1999.** Suomalaiset filosofit kansan oppimistareina. Teoksessa Airaksinen, T. & Kaalikoski, K. (toim.), *Opin filosofiaa – filosofian opit*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Salmela, S. 2011.** *Vesitettyä skolastiikkaa? Varhaismodernin subjektikäsitteen aristoteelisesta perustasta. Tuomas Akvinolaisen ja John Locken kognitioteorioiden vertailua*. Tampere: University of Tampere Press.
- Salomaa, J. E. 1944.** *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Sarsila, J. 2001.** *Scripta serenissima. Retorisia esseitä*, 3. korjattu, paranneltu laitos, Tampere: Tampereen yliopisto.
- Seigel, J. 2005.** *The Idea of the Self. Thought and Experience in Western Europe since the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seneca, L. Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales.**
- Snellman, J. V. 2004.** *Kootut teokset 1*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Spinoza, B., 1674.** *Ethica ordine geometrico demonstrata*.
- Uljens, M. 2003.** A Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project? Teoksessa Lovlie, L. & Mortensen, K. P. & Nordenbo, S. E. (toim.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*, London: Blackwell. 37-59.
- Waxman, W. 2005.** *Kant and the Empiricists – Understanding Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilenius, R. 1986.** *Kolme näkijää ja tekijää. Lönnrot, Runeberg, Snellman ja Suomen suunta*, Jyväskylä ja Helsinki: Gummerus.
- Wippel, J. F. 2006.** The Parisian Condemnations of 1270 and 1277. Teoksessa Gracia, Jorge J. E. & Noone, Timothy B. (toim.), *A Companion to Philosophy in the Middle Ages*. London: Blackwell. 65–73.
- von Wright, G. H. 1986.** Katsaus filosofian tilaan Suomessa. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.), *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY.

VAPAAUS KASVATUKSEN YDINKYSYMYKSENÄ

Rudolf Steinerein käsitys eettisestä vapaudesta ja inhimillisestä kasvatuksesta

Jarno Paalasmaa

Kasvatuksen vapauden käsitteen analyysi on oleellinen, kun rakennetaan kasvatuksen vastastrategiaa nykyhetkessä vaikuttavalle tehokkuus- ja talousajattelulle (ks. Värri 2004). Vapauden käsite liittyy olennaisesti kasvatuksen päämääräkysymyksiin, mutta sillä on kytköksensä myös sellaisiin kasvatustieteen olennaisimpiin käsitteisiin, kuten opetukseen, oppimiseen, opettajuuteen, lapsilähtöisyyteen ja sivistykseen. Tämän artikkelin ytimeksi tarkentuu vapauden käsitteen filosofinen tarkastelu vuonna 1894 ilmestyneen Rudolf Steinerein (1979) pääteoksen *Vapauden filosofian* pohjalta. Pyrin vapauden käsitteen avaamiseen ja määrittelyyn kasvatusfilosofisella tasolla, toisaalta valaisen steinerpedagogiikan teoreettista viitekehystä *Vapauden filosofian* avulla. Lähestymistapani on hermeneuttinen eli keskeistä on esiyymmärryksestä lähtevä kehämäinen ja ymmärtämään pyrkivä tulkinta. Tuon esiin vapauden käsitteen merkitysulottuvuuksia ja moniulotteisuutta.

Vapauden ja kasvatuksen perusjännite tulee esiin myös filosofi Immanuel Kantin kuvailemassa pedagogisessa paradoksissa. Kantin (1923, 459) mukaan ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Hän muotoili ristiriidan ytimen muotoon

”Kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka ... alistuminen pak-
koon voi ... palvella vapautta. Miten kultivoida vapautta pakolla?”
(Kant 1923, 453; ks. myös Siljander 2000, 8–9; 2005, 28–29).

Ihmiseksi tulemisen ideaaliin sisältyy ajattelun henkiseen vapau-
teen kasvaminen. Itsenäisen ja vapaan aikuisen kasvattaminen taas
edellyttää lapsen ulkoiseen vapauteen puuttumista eli kasvattamista.
Paradoksi on se, että vapaus edellyttää pakkoa tai toisin muotoiltuna;
lapsen vaikutetaan, vaikkakin lapsilähtöisesti kasvattaen, tavoitteena
kasvatettavan vapaus eli tästä vaikutuksesta vapautuminen (ks. esim.
Kivelä 2004, 29; Paalasmaa 2014, 182–186; Siljander 2000, 8–9;
Väri 2011, 23).

Vapaus on laaja ja vaikea eri filosofian osa-alueet kattava käsite.
Filosofi Hegel (1978, 27) toteaa siitä:

”koska se on korkein sana, siihen nivoutuu äärettömän paljon
väärinkäsityksiä, sekaannuksia, erehdyksiä ja kaikkia mahdollisia
poikkeamisia.”

Oikeastaan kaikki inhimillisessä kulttuurissa liittyy tavalla tai toisella
vapauteen. Steiner (1967, 65) muotoilee filosofian väitöskirjassaan
inhimillisen ajattelun tärkeimmäksi ongelmaksi ”käsittää ihminen
itseensä perustuvana, vapaana persoonallisuutena”.

Vapaudella on viime kädessä mysteerin luonne (ks. esim. Serafim
2007). Vapautemme on rajoitettua, mutta vapaus itsessään on rajaton-
ta. Vapaus on siis jotakin suurempaa kuin tietomme siitä. Serafimille
(2007) vapaus on universaali totuus, kaiken lähtökohta ja perusta.
Sen lisäksi osaa teoista ja valinnoista kutsutaan vapaiksi. Vapaus on
olemassaolon päämäärä, ja toisaalta olemassaolo on vapauden seuraus.

Steiner pitää Serafimin ja monen muun vapausfilosofin tavoin
vapautta hengen itsemääräämisenä. Ihmisellä on valta luoda itseään,
itsensä. Steinerin (1967, 1979) ajattelussa vapaus luovana voimana
lepää ihmishengen syvimmässä ulottuvuudessa, ja henkisyystemme
ydin voi tiedostaa vapautensa. J. E. Salomaa (1950, 5, 24) kirjoittaa,

että ihmisellä on vapaa tajunta ja olemuksessaan vastakohtien mahdollisuus eli vapaus.

Niin ikään Maria Montessori (1940, 21) kuvaa, miten ihmislapsessa piilee vapaan tahdon mahdollisuus. Hänen mukaansa ihmislasta eivät eläinten tavoin ohjaa varmat ja määrätyt vaistot. Kuvatessaan ihmisen ja eläimen sielullista eroa hän vertaa nopeasti kaavaa käyttäen ja koneella sarjavalmisteen valmistettavia esineitä käsityönä hitaasti ja yksilöllisesti tehtyihin taideteoksiin. Montessorille eläin on sarjavalmiste, kun taas ihmiseen sisältyy

”mekanismi, joka on monimutkaisempi kuin minkään muun olennon, mutta se kuuluu vain hänelle, ihminen on oma itsensä. Hänen on tultava lihaksi omasta tahdostaan” (1940, 22).

Näyttää selvältä, että vapauskäsityksemme on yhteydessä ihmiskäsityksemme. Jos ajattelemme ihmisten olevan samanlainen osa luontoa ja aineellista maailmaa kuin kaikki muukin, ei vapaalle tahdolle jää tilaa. Luonnon maailmassa tapahtumilla on syynsä menneissä syissä ja determinismi vallitsee. Ihmisellä on kuitenkin mahdollisuus tehdä toisin. Filosofin Jean-Paul Sartren mukaan inhimillinen vapaus on tietoisuudelle välittömästi ilmeistä.

Toisaalta voi myös ajatella, että pohdinta vapaudesta on turhaa, jos sitä ei ole. Fyysikko Kari Enqvistin (Ahlroth 2009) mukaan on illuusio, että vapaa tahto tai henki nousisi määräämään ainetta. Hän siteeraa 1600-luvun deterministifilosofi Thomas Hobbesia: ”Miltä tuntuisi jos vapaata tahtoa ei olisi. Ja vastasi: emme huomaisi mitään eroa.”

Steinerin (1979, 8–16) mukaan vapaudessa on kyse erityisesti tiedostamisesta eli siitä, olemmeko tietoisia oman toimintamme perusteista. Hänen mukaansa tiedon ja oikeastaan kaiken henkisen toiminnan lähtökohtana ovat havainto ja ajattelu. Teko josta tiedän, miksi sen teen, on eri asia kuin teko, jonka syitä en tiedä. En ole vapaa, jos en ole tietoinen tekojeni syistä. Serafim (2007) tuo esiin materialistin eettisen umpikujan; mihin vastuu loppujen lopuksi perustuisi, jos vapautta ei olisi? Steiner toteaa vapauden mahdollisuudesta:

”Monet tulevat sanomaan: se vapaan ihmisen käsite, jonka tässä kehittelet, on haavekuva, joka ei ole missään toteutunut... En kiistä tätä millään lailla. Mutta on lopetettava kaikki puhe vapaudesta, jos tämä on perimmäinen oivallus... Kuka meistä voi sanoa, että on todella vapaa? Mutta jokaisessa meissä piilee syvempi olemus, jossa vapaa ihminen ilmenee.” (Steiner 1979, 112–114.)

On selvää, että vapauttamme rajoittavat biologinen rakenteemme, painovoiman lait ja monet muut vastaansanomattomat tekijät, mutta Steineria tulkiten syvempi ydinminuutemme on perusluonteeltaan vapaa tai ainakin siinä saattaa piillä vapauden mahdollisuus. Ihminen ei synny vapaana, vaan ihmisenä kasvaminen on kasvamista kohti vapautta.

Olen kirjoissani (Paalasmaa 2009, 43–48; 2011, 118–123; 2014, 175–178) hahmotellut Steinerin vapauden filosofian pohjalta vapauden määritelmiä, jotka ovat tulkittavissa myös vapauden kolmeksi askelmaksi tai kehitysvaiheeksi. Vapaus on näissä hahmotelmissa ymmärretty ns. suhdekäsitteenä eli vapaus on aina suhteessa johonkin ja vapautta jostakin.

Ensinnäkin olemme vapaita suhteessa ulkoiisiin pakkoihin, lakeihin, velvoitteisiin ja sosiaalisiin sääntöihin. Filosofit Thomas Hobbes muotoili 1600-luvulla: vapaa on henkilö, jota ei estetä tekemästä sitä, mitä hän haluaa. Vapaus on siis vapautta tehdä oman halunsa mukaan ilman esteitä. Tällöin ihminen toimii lähinnä mielihalujensa mukaan ja esimerkiksi omat sisäiset egoismin kahleet jäävät helposti huomaamatta. Kasvatuksessa tämän vapaustulkinnan soveltaminen voisi tarkoittaa sellaista vapaata kasvatusta, jossa lapsi saa hyvin pitkälle päättää ja valita omat tekemisensä.

Toisen tason vapauskäsitteen mukaan olemme vapaita suhteessa sisäisiin pakkoihin, mielihaluihin ja luonnollisiin taipumuksiin. Vapaus on sitä, että asettaa yhteiskunnallisen velvollisuuden luonnollisten viettiensä edelle. Esimerkiksi Immanuel Kant ajatteli tähän tyyliin 1700-luvun lopulla. Hänen mukaansa ihminen on vapaa silloin kun hän alistaa omat luonnolliset viettinsä ja taipumuksensa

yleisen moraalilain toteutumiseksi. Tällöin ihminen ei ole sisäisen mukavuudenhalun rajoittama eikä omien nautintojensa orja. Toisaalta tässäkin vapaustulkinnassa voi olla liian ulkoa ohjautuva velvollisuuden periaatetta korostava sävy.

1800-luvun lopussa Steiner pyrki rakentamaan kaksi edellistä vapauden määritelmää yhdistävän vapaustulkinnan. Olemme vapaita sekä ulkoisten pakkojen eli velvoitteiden ja sääntöjen että sisäisten pakkojen eli mielihalujen ja viettien vallasta. Steiner (1979, 97–117) hahmotteli vapauden ideaa seuraavasti: ihminen on vapaa silloin kun hän toteuttaa omaa itsenäistä ja yksilöllistä eettistä oivallustaan ja toimii rakkaudesta tekoon. Toisin sanoen toiminta on vapaata, kun sen motiivit ovat peräisin puhtaasta ajattelusta, jonka taustalla on moraalisen intuition kyky. Steinerille (1979, 130–138) moraalinen intuitio on kuitenkin eri asia kuin sokea vietti. Vietti on lajinomaista, ja sen suhteen yksilö voi kehittää vapautta eli yksilöllistyä. Yksilöllinen on yhteistä tai filosofisesti ilmaistuna ykseys on moneutta siinä mielessä, että elämme yhdessä henkisessä maailmassa. Steiner (1979, 112) kirjoittaa idealistisesti:

”Ero minun ja kanssaihmisseni välillä ei ole siinä, että me eläisimme kahdessa aivan erilaisessa maailmassa, vaan siinä, että hän ammentaa meille yhteisestä käsitemaailmasta toisia oivalluksia kuin minä. Hän elää ja toteuttaa omat intuiionsa, minä omani. Jos me kumpikin todella ammennamme ideamaailmasta emmekä seuraa mitään ulkoisia virikkeitä, kohtaamme välttämättä toisemme samoissa pyrkimyksissä, samoissa tarkoituksissa. Moraalinen väärinymmärrys, erimielisyys, on moraalisesti vapaitten ihmisten kesken mahdottomuus.”

Noudamme yksilölliset oivalluksemme yhteisestä käsitteiden ja ideaalien maailmasta, joten vapaiden yksilöiden toiminnassa ei välttämättä esiinny ristiriitaa. Olemme siis osa suurempaa kokonaisuutta, ja kun saamme toimintamme motiiveja tältä henkiseltä alueelta, lähestymme puhdasta ajattelua. Tällöin emme toimi itsekkäästi, vaan toiminta on

välitön osa ihmisen korkeampaa olemisen tasoa. Steinerin mukaan ihminen on sitä vapaampi, mitä enemmän hän toimii oman eettisen tajuntansa pohjalta. Tässä tulkinnassa aitoa moraalialia ei ole ilman vapautta eikä aitoa vapautta ilman moraalialia.

Steinerin määritelmä on ihanteellinen, mutta sellaisena se toimii kasvatuksen ja opetuksen ylevänä päämääränä. Todellisuus ei ole näin luokiteltavissa, ja käytännön elämässä luultavasti toimimme näillä kaikilla alueella. Ihminen voi toimia vapaasti, vaikka toteuttaisi ensimmäisen luonnehdinnan mukaisesti taipumuksiaan ja toisen mukaisesti velvollisuuttaan. Oleellista on, että teon taustalla on luova oivalluskyky.

Steiner kritisoi Vapauden filosofiassa myös eri todellisuuskäsitysten yksipuolisia versioita. Osansa Steinerin kritiikistä saavat niin materialismi ja dualismi kuin idealismi, spiritualismi ja monismi. Erityisesti dualistinen vastakohtaisuuksien korostaminen saa Steinerin tuomion. (Steiner 1979, 17–23, 77–90.) Kehittyvä ajattelu voi yhdistää ensi alkuun erillisinä näyttäytyvän minän ja maailman. Steinerin vapauskäsite myös edellyttää dualistisen ”ihminen on ruumis ja sielu” -ajattelun lisäksi henkisen yksilöllisyyden eli vapaan minän olemassaoloa. Vapaus on ihmisen henkisyden ydintä.

Jäsenmän vapausteemaa kasvatuksen ja kouluelämän näkökulmasta erottelemalla toisistaan koulun, opettajan ja oppilaan vapaudet sekä itsekasvatuksen näkökulman ja vapauden ideaalina kasvatuspäämääränä.

Vapaa ja itsenäinen koulu

Professori Jouni Välijärvi (2012, 171–175) liittää koulujen ulkoisen arvioinnin, kasvavan kontrollin ja tulosvastuun uusliberalismin esiinmarssiin ensin Englannissa ja sittemmin monissa muissa maissa. Suomessa arviointi on perinteisesti ymmärretty toisin. Meillä on korostettu koulun ja opettajan autonomiaa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa oppimistuloksia ja muuta arviointia on käytetty jo pitkään yksittäisten oppilaitosten toiminnan ohjailuun ja yhdenmukaistamiseen. Välijär-

ven (2012, 193–198) arvion mukaan Suomi on tähän asti onnistunut säilyttämään omaperäisen koulutusjärjestelmän, jossa opettajaa kohdellaan pedagogiikan ammattilaisena. Opettajan autonomia ja pedagoginen vapaus ovat meillä korostuneet.

Professori Stephen J. Ball (2012, 45–58) kuvaa, miten uusliberalismi tuottaa sekä aktiivista alamaisuutta että loputonta tuotteliaisuutta. Hänen mukaansa uusliberalismin tuloksena me haluamme tehdä sitä, mitä meidän halutaankin tekevän. Yritysmaailmasta tulee malli, jota julkinen sektorikin jäljittelee. Kysymykset totuudesta, vapaudesta, oikeudenmukaisuudesta ja moraalisisista arvoista korvataan kysymyksillä hyödystä ja sen mittauksista.

Vapaus on kriittistä asennetta lapsen ulkopuolelta asetettuja tavoitteita kohtaan ja ylipäättään huomion kiinnittämistä kasvatuksen valtasuhteisiin. Kasvatus ja opetus lähtevät lapsesta, eikä yksilöä tarkastella kapeasti elinkeinoelämän vaatimusten ja taloudellisen kilpailukykyyn näkökulmasta. Tähän ulkoiseen vapauden alueeseen voi katsoa sisältyvän niin vapaus koulun perustamiseen kuin opetuksen ja koulun suhteellisen autonomian korostaminen. Steiner kritisoi maailmansotien välisenä aikana saksalaista koulujärjestelmää ja väitti sen tekevän ihmisestä virkavallan sokean seuraajan. Hänen mukaansa kasvatus ei tee vapaata ja itsenäistä ihmistä, koska se ei itse ole vapaa ja itsenäinen. (Steiner 1988, 71.) Lausuntoa on jälkepäin houkutus arvioida auktoriteettiuskoa ja tottelevaisuutta korostaneiden natsien valtaannousun valossa.

Kasvatuksen suhteellisen itsenäisyyden merkitys korostuu niin ikään mm. J.A. Hollon ja Veli-Matti Värriin ajattelussa. Värri (2007, 70–71) korostaa kasvatuksen ”omalakisuutta” ja suhteellista riippumattomuutta muista yhteiskunnallisista instituutioista, kuten taloudesta, politiikasta ja uskonnosta, sekä eri tiedonaloista, esimerkiksi psykologiasta ja sosiologiasta. Hänen mukaansa juuri tässä on se sokea piste, joka yhdistää kasvatusajattelusta vieraantuneita valtavirran kasvatustieteilijöitä, päättäjiä ja virkamiehiä.

Hollon (1927, 34) mukaan kasvatuksen maailmalle pitää suoda” oikeus noudattaa omia lakejansa ja etsiä tarkoitusperäänsä oman

maailmansa alueelta eikä vain alistaa sitä toimimaan muiden elämänsuuntien kuuliaisena palvelijana.”

Vapaus valtarakenteista on myös yhteiskuntakritiikkiä. Steiner kritisoi kärjekkäästi silloista kapitalistista yhteiskuntaa (Steiner 1920, 1988). Steiner (1988, 37) kuvasi kolmea erilaista pakkovaltaa: uskonnollista, poliittista ja taloudellista. Hänen mukaansa ihmiskunnan pikaisena tehtävänä on löytää nämä pakkovallan virikkeiden jäänteet ja naamiot ja sen jälkeen vapautua niistä. Erityisesti henkinen elämä kuten kasvatus ja opetus, tulee pelastaa talouselämältä. (Steiner 1988, 73.)

Ideana ei ole kasvattaa lapsia tulevaisuuden yhteiskuntaa varten, vaan kasvattaa aikuisia, jotka pystyvät rakentamaan yhteiskuntaa ihmistä varten. Paulo Freire (2005, 18–21) tuo selkeästi esiin kasvatuksen poliittisen luonteen; se on sorrettujen vapauttamista ja yhteiskunnan epäoikeudenmukaisten rakenteiden purkamista. Sorrettujen ideana on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. Tällöin ihminen voi tulla enemmän ihmiseksi. (Freire 2005, 44–48.)

Vapaan opettajan ideaali

Steiner korosti pedagogisissa esitelmissään yhä uudelleen opettajan roolia luovana, vapaana ja itsenäisenä opettajapersoonallisuutena. Vapauden filosofiassa (1979, 184) hän toteaa, että ”*idea on kohdattava elävästi kokien, muuten joutuu sen orjuuteen.*” Kasvattajan ja opettajan on kyettävä seisomaan omilla jaloillaan. Pitää pystyä järkevästi perustelevaan oma pedagoginen toimintansa. Vastaavalla tavalla esimerkiksi Celestin Freinet (1987, 173) korostaa tervettä järkeä ja totuuden etsimistä omien kokemusten pohjalta.

Tässä hengessä jokaisen opettajan tulisi kehittää omaa ja itsenäistä pedagogiikkaansa lainsäädännön ja oman koulunsa pedagogisessa viitekehyksessä. Oleellista on sisäinen vapaus omassa pedagogisessa ajattelussa, vapaus omavastuuseen toimintaan ja myös koulun pedagogisen teorian ja käytännön edelleen kehittämiseen. Dialogista ja tutkimuksellista otetta painottamalla vältetään oppien muodostumista,

jäykkyyttä ja traditioon perustuvaa toimintaa. Pedagogiikka pitää tavallaan synnyttää uudelleen jokaisella tunnilla ja jokaisena koulu-päivänä. Vapaa suhde toteuttamaansa pedagogiseen suuntaukseen on osa opettajan vapautta. Steiner (2003, 80) vertaa lainomaisia sääntöjä sisältävää pedagogiikkaa opettajalle vastaavaksi asiaksi, kuin jos joutuisi jatkuvasti astumaan omille varpailleen yrittäessään kävellä.

Vapaus on kuitenkin luonteeltaan suhteellista. Toisaalta opettaja ei voi kokonaan vapaasti tehdä mitä tahansa kokeilevaa pedagogiikkaa, koska on huomioitava esimerkiksi oppilaiden ja vanhempien oikeus-turva. Heillä on oikeus odottaa koulun julkilausuttuihin perusaja-tuksiin nähden johdonmukaista käytännön kasvatus- ja opetustyötä. Opetussuunnitelmien ja muiden normien pitää olla kuitenkin vain työkaluja ja viitteellisiä suuntaviivoja, jotta innovatiivinen tilannetta vastaava pedagogiikka voi syntyä.

Steiner (1989, 1996, 2003) näki opettajan idealistisesti luovana opetustaiteilijana, joka toimii mahdollisimman paljon omasta ihmis-tuntemuksestaan ja yksilöllisyydestään käsin. Opettaja pyrkii saamaan koko oppimistilanteen taiteelliseksi tapahtumaksi. Tämän takia Steiner (2004, 117) korosti, että kaikki opetukseen liittyvät yksityiskohdat on jätettävä opettajan yksilöllisyyden varaan.

”Jos hän todella ymmärtää ihmisluontoa ja sen kehitystä, hän pystyy jokaisessa kasvatustilanteessa itse – eräänlaisena kasvatustai-teilijana – tekemään siihen sopivan teon. Kasvattaja ei voi jäljitellä ketään toista kasvattajaa. Siitäkin syystä Waldorf-koulu on sisäiseltä luonteeltaan vapaa koulu.” (Steiner 1989, 5.)

Vapaus on siis luovuuden edellytys, mutta tuo mukanaan myös vas-tuun. Mitä nuoremista lapsista on kyse, sitä enemmän on kyse esimerkillä kasvattamisesta. Aikuisen arvostukset, asenteet ja innostu-minen tarttuvat lapsiin. Huolestuttavaa kuitenkin on, että lisääntyvä koulutuksen ulkoinen arviointi lujittaa ulkopuolisten toimijoiden val-taa koulussa. Arvioinnin kehittymisellä opettajan työtä kontrolloivaksi ja ohjaavaksi on pääosin negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi opettajan

työn arvostus heikkenee ja ammatin suosio nuorten uravalinnoissa vähenee. (ks. esim. Välijärvi 2012.)

Suomessa ei testata koko ikäluokkaa eikä kontrolloida opettajien työtä. Englannissa luotetaan testeihin, Suomessa opettajaan. Kontrollikuluttuuriin levittäminen saatetaan naamioida erilaisten sinänsä hyvien asioiden, kuten oppilaan oikeusturvan ja yhdenvertaisuuden, tasa-arvon tai laatujärjestelmä- ja kehittämisspuheiden taakse. Luovan sivistysopettajan vapaa liikkumatila vähenee, jos opettajasta tehdään normiohjausta lisäämällä suorittavan työn tekijä tai kaikki ideaalit pelkistetään helposti arvioitaviksi taidoiksi.

Toistaiseksi meillä on kunnioitettu opettajan ammattia. Opettaja on ollut vapaa esimerkiksi valitsemaan opetusmenetelmänsä. Onko suomalaisilla päättäjillä rohkeutta pitää suomalainen opettaja ja koulu-maailma immuunina testi- ja mittaamismanialle? Opettajan vapaudella on vaikutusta siihen, toteutuvatko vapautteen kasvamisen tavoitteet.

Oleellista on myös, että oppitunnin taustalla on luova prosessi eli että opettaja on itse alusta loppuun suunnitellut ja valmistellut oppitunnin. Tämä auttaa myös oppilaita muuttumaan passiivisista tarkkailijoista aktiivisiksi osallistujiksi. (Paalasmaa 2009, 84; 2011, 156–157.)

Deweylle oppimistapahtumassa oleellista on oppivan yksilön oma kokemus. Kasvattajan ei Deweyn mukaan kuitenkaan pidä vetäytyä taustalle ja jättää lapsia työskentelemään keskenään erilaisin materiaalein. Dewey päättelee, että ehdotusten, joiden mukaan oppilaat toimivat, on tultava jostakin. Opettaja on ryhmän toimintojen ohjaaja. (Dewey 1998, 66; ks. myös Hytönen 1988, 20–22.)

Itsekasvatus vapauden ehtona

Steinerin (1983) mukaan kaikki kasvatus on itsekasvatusta, ja me olemme kasvattajina oikeastaan vain itse itseään kasvattavan lapsen ympäristö.

”Ette ole hyviä opettajia, jos katsotte vain siihen mitä teette, ettekä siihen mitä olette... Ihminen ei vaikuta maailmassa vain sillä mitä hän tekee vaan ennen kaikkea sillä, mitä hän on..” (Steiner 2009, 23–24.)

Tärkeimpiä, ellei tärkein opettajan ominaisuus on aito kiinnostus itsensä kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen idean ymmärtämiseen. Steinerpedagogiikassa teoreettisena taustana oleva antroposofia ymmärretään yleensä itsensä kehittämisen tutkimusmetodinä ja harjoittelutienä. Steinerpedagogiikassa opettajan suhdetta antroposofiaan pidetään henkilökohtaisena asiana. Tärkeätä on kuitenkin avoin, tutkiva asenne. (ks. tarkemmin esim. Paalasmaa 2011, 131–132.)

Ellen Key (1912) nimittää uuden kasvatuksen kategoriseksi imperatiiviksi kasvattajille kehotuksen: ”Ole ensisijaisesti, toimi toissijaisesti”. Tällä Key halusi korostaa muun muassa itsekasvatuksen, aikuisen mallin ja aidon läsnäolon merkitystä. Suomalaisista klassikoista erityisen vahva usko henkilökohtaiseen sivistysprojektiin eli itsekasvatukseen tulee esiin esimerkiksi J. V. Snellmanilla, Juho Hollolla (ks. Jantunen 2011, 97–108) ja J. E. Salomaalla. Salomaan (1950, 6) mukaan

”Koko ihmisen elämä on kasvatusta ja itsekasvatusta sekä uuden oppimista. Yksilöllä on henkeä vain silloin kun hän kohoaa omin teoin ja ajatuksin korkeammalle.”

Salomaalle (1950) ihminen on ruumis ja sielu, mutta henkinen olemuspuoli kehittyy itsekasvatuksen kautta. Kasvatus on tilaisuuden luomista itsekasvatukselle. Kasvatuksen ja itsekasvatuksen raja ei ole selkeä, vaan kyse on sivistysprosessista ja ihmisenä kasvamisesta, joka ei pääty.

Myös Montessori (1940, 81–86; 1974, 86–89) tähdentää kasvatustajan velvollisuutta valmistautua sisäisesti. Hänen mukaansa kasvatustajan kutsumukseen valmistautuminen edellyttää johdonmukaista ja

järjestelmällistä itsensä tutkimista ja omien virheidemme ja moraalisten vikojemme tiedostamista.

”Meidän tulee todella kasvattaa itseämme, jos aiomme kasvattaa toisia” (Montessori 1940, 81–82).

Sinänsä itsekasvatusta on sisäänrakennettuna lähes kaikessa kasvatuksessa, koska kasvatusta ei nähdä yksisuuntaisena tapahtumana. Kasvatus edellyttää aktiivisuutta ja toiminnallisuutta myös kasvatettavan puolelta. Lasten kasvatus on siis myös enemmän tai vähemmän lasten itsekasvatusta. (ks. myös Salomaa 1950, 20–21.)

Itsekasvatus on yhteydessä vapauteen. Olemme vapaita senkin suhteen kehitämmekö itsessämme vapautta. Itsekasvatus on vapaa teko. Myös itsekasvatuksen tavoitteena on vapautta kohti kasvaminen.

Kari Uusikylän (2006) mukaan hyvä opettaja on itsenäiseen pedagogiseen ajatteluun kykenevä, itseänsä kehittävä, innostunut, oikeudenmukainen kannustaja, opetustaitoinen rohkaisija, humaani, tunneälykäs persoona ja aikuinen auktoriteetti. Hyvä opettaja on siis kasvattaja eikä pelkkä opetusteknikko. Tässä valossa itsekasvatus asenteena on nähtävissä kaiken hyvän kasvatustoiminnan ehdoksi.

Oppilaan vapaus ja vapaan kasvatuksen harha

1960-luvulla Suomessakin yleistyi puhe vapaasta kasvatuksesta. Ääritulkinnassa lapsi saa tehdä mitä haluaa, eikä rajoja ole. Olisi kuitenkin väärintulkintaa jättää vapaan kasvatuksen nimissä kasvattamatta lapsia. Vapaan kasvatuksen radikaalina edustajana tuodaan usein esiin Alexander Sutherland Neill (1883–1973) ja hänen perustamansa Summerhill-koulu (Bruhn 1973, 163–171; Hellström 2010, 253–254; Hytönen 2008, 48–62). Neill (1968) piti keskeisenä periaatteena oppilaiden vapautta ja itsehallintoa sekä näiden taustalla olevaa ehdotonta luottamusta lapsen hyvyteen. Silti Neillkin (1968, 155; 1969, 7–8) ajatteli, että lapsen vapaus kasvaa ei saa loukata muiden

vapautta. Vapautta on siis silloin liikaa, kun se on mielivaltaa ja toisten vapauden häirintää.

Myös Freinet (1987, 179–186) kehottaa järjestämään opetusmenetelmät niin, että lapsi saa itse valita työnsä ja päättää missä tahdissa sen suorittaa. Valinnanvapaudella ajatellaan olevan yhteys oppimisen motivaatioon. Freinet (1987, 33, 207–208) katsoo, että työn organisointi luo järjestyksen ja kurin uuteen kouluun. Työrauha saa uuden ilmeen kun muodollinen kuri katoaa.

Freinet'n ajattelussa lapset luovat itse kurin. Hänen mukaansa lapsilla pitää olla valinnanvaraa niin, että he voivat valita mieleisensä työn, jonka merkityksen he itse ymmärtävät. Kasvattaja ja lapset tekevät viikoittain yleisen työsuunnitelman, jonka pohjalta lapsi tekee henkilökohtaisen työsuunnitelman. Näin lapsen vapaus toteutuu tietyin rajoituksin, jotka hän on etukäteen harkinnut ja hyväksynyt. (Freinet 1987, 66–67, 207–209.)

Steinerpedagogiikassa erottuu selkeimmin vapauden paradoksiluonne, eli rajoittamalla oppilaan vapautta perusopetuksessä pyritään myöhempään vapauden kehittymiseen ja arvostukseen. Vapauteen on voitava kasvaa vähitellen ja perusopetuksessä korostetaan luonnollisen ja pakottoman auktoriteetin merkitystä. (Steiner 1989, 12–16; ks. myös Paalasmaa 2009, 55–58.) Steiner puhuu auktoriteettiperiaatteesta seuraavaan tapaan:

”Voidaan väittää, että ihminen saavuttaa myöhemmällä iällä sisäisen vapauden ja itsenäisyyden vain, jos hän tässä ikävaiheessa voi kunnioitusta tuntien sisäisesti nojata aikuisuuteen ja siten vähitellen kypsä itsenäiseen sisäiseen elämään. Kasvattaja on tässä vaiheessa lapsen maailma; lapsi kokee maailman kasvattajan luonnollisen, ei pakotetun auktoriteetin kautta. Jos tämä tarve torjutaan, jää tavallaan lujittumatta se varsi, jonka kukintona toteutuu myöhemmin inhimillinen vapaus ja itsenäisyys.” (Steiner 1989, 13.)

Lapsilähtöisyyden idea sisältää vapaamman ja oppilaskeskeisemmän koulun etsinnän. Se ei kuitenkaan tarkoita lapsen mielivaltaa. A. S.

Neillin kehittämä Summerhill toimi yleensä ilman auktoriteettia, mutta edes tämä ei tarkoita, että kumotaan terve järki. Summerhill-pedagogiikassa vapaus on pitkälle vietyä. Lapset ovat vapaita tekemään tai olemaan tekemättä, oppitunnit vapaaehtoisia, on vapaus valita mitä aineita opiskelee. Ideana on, että mikään asia ei ole tärkeä oppia kuin sille, joka haluaa sen oppia. (Neill 1968, 24–25.)

Sekä vapaus että lapsilähtöisyys yksinkertaistetaan valtavirran koulutuspolitiikassa liian helposti valinnaisuuden lisäämiseksi eli lapsen vapaudeksi valita itse mitä opiskelee (ks. esim. Perusopetus 2020 -asiakirja). Oppilaiden valinnaisuutta on perusteltu uusliberalistisen individualismia korostavan koulutuspolitiikan hengessä mahdollisuudella yksilöllisten taipumusten mukaisiin opintoihin, opiskelumotivaatiolla ja kouluviihtyvyydellä. Opetuksen ei kuitenkaan tule rakentua oppilaiden mieltymysten perusteella, vaan kasvatuksen teoriasta ja kehityopsykologisesta näkökulmasta. Koulu voi rajoittaa oppilaan ulkoista vapautta, mutta sen tulee kunnioittaa oppilaan sisäistä vapautta.

Deweyn (1998, 69) mukaan

”ainoa vapaus, jolla on pysyvää merkitystä, on älyllinen vapaus tehdä havaintoja ja suorittaa arviointeja sellaisten seikkojen suhteen, joilla on todellista merkitystä yksilölle.”

Nykyään vapaus on vaikea asia. Liian aikaisin saatetaan antaa liikaa valinnanvapautta. Toisaalta lapsen vapautta saatetaan rajoittaa liikaa ylisuojelevilla asenteilla ja kasvattajia ja opettajia ohjaavilla turvallisuusmääräyksillä. Jo Rousseau (1933, 98) kritisoi tällaista kieltoihin perustuvaa ja lapsen luonnossa liikkumista rajoittavaa kasvatusta. Rousseau puhui vapaudesta viisaasti korostamalla ”oikein järjestettyä vapautta”.

Nähdäkseni Montessori ja Freinet asettuvat Neillin ja Steinerin vapauskäsitysten välimaastoon. Joka tapauksessa lapsen vapauden ja aikuisen ohjauksen välisen tasapainon löytäminen on haastavaa. Tasapainoon pyrkiminen on kasvatuksen jatkuva perustehtävä. Tasa-

painoisen ihmisen kasvattaminen edellyttää tasapainoista kasvatusta- ja opetustyötä. Opettaja ja kasvattaja joutuvat asettamaan rajoja, mutta rajojen taustaeetoksena on ihmisarvoon liittyvä vapauden kunnioitus. Suomessa on tähän asti opettajan kunnioituksen lisäksi suhteellisen yleisesti ymmärretty kunnioittaa myös oppilasta eikä opetusta tulkita vain mitattavuuteen asettuvaksi yksisuuntaiseksi tiedonsiirtotapah- tumaksi.

Vaihtoehtopedagogisessa kasvatustraditiossa (Bruhn 1973, Paalasmaa 2011, 2014) oppilaan vapauteen liittyy painopisteen siirtäminen lapsen ulkopuolisista asioista kohti lasta, lapsen kehitysvaiheiden huomioimista, kriittistä suhdetta yhteiskunnan valtarakenteisiin sekä toiminnallisuutta ja aktivoivaa kasvatusta. Oppilaan vapaus syvem- mässä mielessä edellyttää lapsuuden kunnioitusta. Kyse on samalla oppilaan henkilökohtaisen autonomian korostamisesta ja yksilöllisyy- den kunnioittamisesta. Lapsia ei pidä kasvattaa ennalta määrättyyn standardimuottiin. Lapsuuden ja lapsen kunnioittaminen on lapsen vapauden kunnioittamista eli esimerkiksi oppilaan sisäisyyden kun- nioittamista ja hänen yksilöllisen luonteensa kehittämistä.

Steinerpedagogista vapaustulkintaa selittää osaltaan ikäkausi- pedagoginen ajattelu. Lapsi ei ole pieni aikuinen, eikä lapsuus ole vain välivaihe kohti aikuisuutta. Lapsuus on arvo sinänsä, jotakin itsessään arvokasta. Jo Rousseau rakentaa käsityksensä lapsen luon- taisen hyvyyden ja vapauden varaan. Esimerkiksi ranskalaisen Emile Durkheimin kasvatustajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön, kun taas Rousseau seuraa kasvatustajatteluun yksilöstä yhteiskuntaan -periaatetta (Launonen 2000, 24–25; Rousseau 1933). Myös luon- nonmukaisuuden idea on vahvasti kytköksissä sekä lapsilähtöisyyteen että vapauteen. Rousseau (1933, 12–15) mukaan lapsella on kolme erilaista kasvattajaa: luonto, ihmiset ja olot. Edelleen Rousseau nostaa kasvatuksen päämääräksi luonnon asettaman kasvatuksen. Koska kahteen jälkimmäiseen voimme helpommin itse vaikuttaa, tulee niitä sovittaa ensimmäiseen kasvatukseen lajiin eli luontoon. Rousseau mukaan:

”Lapsilla on oma omituinen tapansa käsittää, ajatella ja tuntea; mikään ei ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemistapaamme” (Rousseau 1933, 126.)

Jo Rousseau edusti kehitysvaiheajattelua ja näki lapsen ja aikuisen erilaisuuden. Steiner (1983, 1989) puhui ja kirjoitti paljon seitsenvuotiskausista ja Montessori (1940, 1989) herkistä kausista. Steinerin mukaan opetusmenetelmät voi lukea lapsen kehityksestä. Steinerpedagogisen ikäkausiopetuksen mukaan on havaittavissa ns. seitsenvuotiskausia. Ensimmäinen ikäkausi syntymästä koulukypsyyteen on tahdon ja toiminnallisuuden kehityksen päävaihetta, jolloin lapsi suurelta osin jäljittelee toiminnassaan aikuista. Kasvun painopiste on fysiologisessa kehityksessä. Koulukypsyydestä murrosikään (eli noin 6/7–13/14 vuotta) on emotionaalisen kehityksen päävaihetta. Opetuksessa suositetaan taiteellista lähestymistapaa ja kasvun painopistealueena on tunne-elämä, empatian ja mielikuvituksen kyky. Kolmannessa kehitysvaiheessa, joka kestää murrosiästä täysi-ikäisyyteen (eli noin 13/14–8/21 vuotta) painottuu omakohtaisen ajattelun kehittyminen. (Steiner 1989, 3–29; Steiner 1996, 11–28; ks. myös Paalasmaa 2009, 55–58.)

Vapaus sivistysprosessina ja kasvatuksen päämääränä

Kasvatuksen ja opetuksen ylevä tavoite on autonomisen yksilön kehittäminen. Rudolf Steineria tulkiten vapaus on ennen kaikkea päämäärä, ei menetelmä. Lapsella on vapaus kasvaa omaksi itsekseen ja luoda oma eettinen arvomaailmansa ja tulevaisuutensa. Steinerin lisäksi esimerkiksi Freinet’illä ja Freirellä vapaan ihmisen luomisessa on kyse myös vapaamman ja paremman maailman luomisesta. Freiren (2005) mukaan kasvatusta aina joko sopeuttaa tai vapauttaa. Freireläisessä sorrettujen pedagogiikassa on kyse valtasuhteiden tiedostamisesta, dialogisuudesta ja vastarinnan prosessista (Freire 2005, Hannula 2000).

Freirelle vapauteen kasvaminen on oman vapauden tiedostamista ja sorrettujen vapautumista epäoikeudenmukaisista olosuhteista.

Vapauteen kasvun rinnakkaistavoitteena on kasvu sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen. Viime kädessä kyse on samasta asiasta. Rudolf Steiner (1979, 108) kutsuu kehittelemäänsä vapauskäsitystä eettiseksi individualismiksi. Siinä yksilöllisyyteen ja vapauteen yhdistyvät sosiaalisuus ja moraalit. Kasvatustavoitteena on eettinen persoonallisuus eli vapaa yksilö, joka toimii epäitsekkäästi laajemman kokonaisuuden hyväksi.

Vapauteen kasvussa on paljon kyse sivistysprosessista, jossa Siljanderin (2005, 36) mukaan vierasmääräytyneisyys vähenee ja itsemääräytyminen lisääntyy. Tämä kuvanee myös sitä, mihin steinerpedagogiikka muun lapsilähtöisen ja kehitysvaiheet huomioivan kasvatustoiminnan ohella pyrkii.

Itsenäisen ja eettisen ihmisen kasvattamisessa on kyse yleisestä ideaalista. Esimerkiksi Suomen kansallisfilosofi J.V. Snellmanilta löytyy ajatus moraalista itsetietoisuudesta toiminnan määrääjänä. Sekä Snellmanin että Steinerin mukaan vapaus toteutuu siinä, että yksilö puhtaasti itsestään käsin toteuttaa sitä, mikä on objektiivisesti oikein. (ks. Savolainen 2006, 983–998.)

Steinerin ajatukset ovat J.V. Snellmanin ajatusten tavoin johdettavissa Hegelin ja laajemmin saksalaisesta idealismin filosofian perinteestä. Molempien filosofiassa elää hegeliläinen pohjavire ja ajatus vapauden tietoisuuden kasvusta (Mansikka 2007). Snellmanin mukaan sivistys historiallisena prosessina johtaa pakon kautta vapauteen. Kasvattajan on varottava omien persoonallisuuspiirteidensä vaikutusta kasvatettavaan ja hienovaraisesti edistettävä lapsen oman yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumista. (ks. esim. Steiner 1989, 3; Snellman 2005.) Koulun ideaalitehtävä on siis auttaa jokaista löytämään oma elämäntarkoituksensa.

Kokoavia näkökulmia vapauteen

Käsitetarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle perusjaottelusta toimintakäsitteiden ja prosessikäsitteiden välille. Siljander (2005, 23) jaottelee esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen toimintakäsitteiksi ja sivistyksen ja oppimisen prosessikäsitteiksi. Tarkastelussani näyttyy vapauden käsitteen monia suuntia saavat merkitysyhteydet. Oppilaan ja opettajan vapaus näyttyy enemmän toimintakäsitteenä, koska se viittaa toimintaan ja tekoihin, joille voidaan periaatteessa määrittää toimija tai tekijä. Vapaus päämääränä taas kuvaa luonteeltaan enemmän prosessia ja tapahtumasarjaa, se ei itsessään ole teko. Lapsilähtöisen kasvatuksen voi ymmärtää kasvattajan toiminnaksi ja vapauden taas tämän seurauksena tapahtuvaksi kehitysprosessiksi. Vapaus on kasvatustavoite, johon pyritään lapsilähtöisellä ja vapauteen tähtäävällä kasvatuksella.

Vapautta on vaikea irrottaa erillisiksi käsitteiksi kasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Kun kasvatusta muutetaan itsekasvatukseksi, se hellittää myös Immanuel Kantin pedagogisessa paradoksissaan kuvaama pakon ja vapauden jännite. (ks. myös Siljander 2005, 28–29.) Tietyissä mielessä kasvatuksen ideana on siis tehdä itsensä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi.

Vapaus on kiinni sivistyskäsitteessä. Sivistys on eräältä puolelta pyrkimystä vapauteen ja itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Sivistys on siis ihmisen ihmiseksi tuleminen eli vapauden ja autonomian kasvua. Toisaalta sivistyminen mahdollistuu vapauden kautta. (Ks. sivistyksestä tarkemmin esim. Ojanen 2008, Siljander 2000.)

Steinerin ajattelussa korostuu lapsen arvostus ja pyrkimys kasvattaa heistä yhtä aikaa vapaita ja sosiaalisesti vastuullisia ihmisiä. Lapsilähtöisyyden ja vapauden keskeisimmät tulkinnat limittyvät erotamattomasti yhteen. Myös Maria Montessori (1940, 78) kirjoittaa:

”Oikea uusi kasvatustapa on siinä, että ensiksi löydetään lapsi ja vapautetaan hänet.”

Steinerpedagoginen kasvatusajattelu asettuu vastavoimaksi lapsen välineellistämisyrittämiselle. Koululla tulee olla vapaus toimia lapsesta käsin eikä yhteiskunnan valtarakenteista tai erilaisista tehokkuus-, talous- tai tuottavuusnäkökulmista käsin. Vapauden analyysia tarvitaan herättämään kysymyksiä kasvatuksen päämäärästä, ihmiskäsityksestä ja arvoista. Millaista on arvokas ihmiselämä? Mitä on ihminen?

Ajatus kokonaisuutena ihmisenä kehittymisestä on yhteinen, mutta käsitys siitä, mitä on ihminen, vaihtelee. Muista 1900-luvun alun pedagogisista suunnista poiketen steinerpedagogiikassa oletetaan ihminen perusolemuksestaan henkiseksi. Tosin esimerkiksi Montessori (1940, 19–25) kirjoittaa myös ihmisen sielullisista ja henkisistä ominaisuuksista:

”Eläin on kuin sarjavalmisteen, jokaisessa yksilössä toistuvat koko lajin yhtäläiset ja määrätyt ominaisuudet. Jokainen ihmisyksilö on erilainen, jokaisessa on oma luova henkensä, joka tekee hänestä luonnon taideteoksen... aikuinen voi alun pitäen vastustaa juma-laista suunnitelmaa ja niin ihminen, sukupolvesta toiseen, kasvaa alusta alkaen vääryyden ohjattuna. Tämä on ihmiskunnan suurin, olennaisin käytännöllinen ongelma.” (Montessori 1940, 22–23.)

John Dewey korosti mielen ja ruumiin tasapainoa. Väkevä (2004) katsoo, että Deweyn laajan tuotannon tärkein yhteinen nimittäjä on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Niin ikään Freinet (1987, 28, 133) vaati yksilöllisiä, sosiaalisia, moraalisia, henkisiä tarpeita vastaavaa kasvatusta. Steinerin (1983, 1989, 1996) mukaan kasvatuksen tulisi kehittää monipuolisesti koko ihmistä eli ajattelua, tunnetta ja tahtoa, ja siten kasvatukseen täytyisi tiedon lisäksi sisältyä paljon taidetta ja toimintaa.

Kyse on myös yhteiskunnallisen muutoksen ajamisesta ja siinä mielessä myös poliittisesta toiminnasta. Steinerin käsityksen mukaisesti myös freinetläisessä ja freinetläisessä ajattelussa kasvatusta ja koulujärjestelmää muuttamalla muutetaan myös yhteiskunta. Steinerpedagogiikka sinänsä saattaa näyttäytyä astetta vähemmän poliittisina

korostaessaan niin vahvasti lapsen olemusta ja sen kasvun vaiheita. Vaikka Steinerin (1920) yhteiskuntatieteellinen kolmijäsennysteoria ei asetukaan perinteiseen poliittisten puolueiden kenttään, tähtää sekin vallitsevan järjestelmän muuttamiseen.

Immanuel Kantin pedagoginen paradoksi on teoreettisesti haastava (ks. esim. Kivelä 2004, 29; Siljander 2000, 8–9; Värrin 2011, 23). Se tuo esiin kysymyksen vapauteen kasvamisesta vapautta rajaamalla eli kasvattamalla. Tiettyyn rajaan asti ihminen tarvitsee kasvatusta ja koulutusta ulkoapäin. Siinä, mihin saakka tuo raja vedetään, on isojakin näkemuseroja. Nämä erot perustuvat kehityspsykologisiin ja ikäkausiteoreettisiin tulkintoihin. Steinerpedagogiikassa kasvatettavan itsetajunnan herääminen tulkitaan suhteellisen hitaaksi prosessiksi ja siksi kasvatusulottuvuus korostuu vahvasti koko perusopetuksen ajan. Kun taas esimerkiksi freinet- ja montessoripedagogiikassa katsotaan lapsen itseymmärryksen alkavan varhaisemmin.

Tietystä näkökulmasta pedagogisen paradoksin jännite on sitä ohuempi mitä radikaalimpana esiintyy käsitys lapsen vapaudesta tehdä mitä haluaa ja olla miten haluaa. Toisaalta vaikuttaa siltä, että mitä varhemmin ja mitä laajemmin lapsi on oman toimintansa ohjaaja, sitä enemmän saattaa vaarantua pedagogiseen paradoksin tavoitteena oleva sivistysprosessi eli vapaan eettisen subjektin kehittyminen. Jyrkän radikaali vapaus kasvatusten menetelmänä ei edesauta vapaan ja eettisen yksilön kasvatustavoitteen toteutumista.

Vapaus asettautuu lapsilähtöisyyden, kasvatuksen ja itsekasvatuksen käsitteiden yhteyteen. Kun kasvatusta muuttuu itsekasvatukseksi, hellittää myös Immanuel Kantin pedagogisessa paradoksissaan kuvaama pakon ja vapauden jännite (ks. esim. Siljander 2005). Toisin sanoen kasvatuksen ideana on tehdä itseänsä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö yhä vahvemmin itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi.

Lähteet

- Ahlroth, J. 2009.** Eno etsii elämän tarkoitusta. Haastattelu Kari Enqvististä. Helsingin Sanomat 24.12.2009
- Ball, S. 2012.** Our days are numbered! Neoliberalism, metagovernance and performativity. Teoksessa J. Kivirauma ym. (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bruhn, K. 1973.** *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Suom. R. Malmberg. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1998.** *Experience and Education*. The 60th Anniversary Edition. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Freinet, C. 1987.** *Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, P. 2005.** *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000.** *Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hegel, G. W. F. 1978.** *Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen johdanto*. Helsinki. Gaudeamus.
- Hellström, M. 2010.** *Sata sanaa kasvatuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hollo, J. 1927.** *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. 1998.** *Lapsikeskeinen kasvat*. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2008.** *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Jantunen, T. 2011.** Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajatteliijoista vaihtohtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehdot*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kant, I. 1923.** *Über Pädagogik*. Gesammelte Schriften IX (Hrsg. der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften). Berlin und Leipzig: Walter de Gruenter & Co.
- Key, E. 1912.** *Barnets århundrade II*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Kivelä, A. 2004.** *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Launonen, L. 2000.** *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Mansikka, J. E. 2007.** *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idehistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken.* Pedagogiska institutionen forskningsrapport 211. Helsinki: Helsingfors universitet.
- Montessori, M. 1940.** *Lapsen salaisuus.* Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Montessori, M. 1974.** *Education for a New World.* Madras, India: Kalakshera Publications.
- Montessori, M. 1989.** *What You Should Know About Your Child. Based on Lectures Delivered by Maria Montessori.* Oxford: Clio Press.
- Neill, A.S. 1968.** *Summerhill, Kasvatuksen uusi suunta.* Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös
- Neill, A.S. 1969.** *Vapautta – ei mielivaltaa.* Suom. H. Forsblom. Helsinki: Weilin+Göös.
- Ojanen, E. 2008.** *Sivistyksen filosofia.* Helsinki: Kirjapaja.
- Paalasmaa, J. 2009.** *Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. (toim.) 2011.** *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. 2014.** *Aktivoi oppilaasi.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.** Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1
- Rousseau, J. J. 1933.** *Emile eli kasvatuksesta.* Suom. J. Hahl. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1950.** *Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita.* Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Savolainen, R. 2006.** *Sivistyksen voimalla. J.V. Snellmanin elämä.* Helsinki: Edita.
- Serafim. 2007.** *Vapaus.* Helsinki: Kirjapaja.
- Siljander, P. (toim.) 2000.** *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2005.** *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen.* (2. painos) Helsinki: Otava.
- Snellman, J. V. 2005.** *Akateemisesta opiskelusta. Om det akademiska studium.* Suom. J. E. Salomaa. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2005.
- Steiner, R. 1920.** *Die Kernpunkte der Sozialen Frage.* Stuttgart: Der Kommende Tag, A.G., Verlag.
- Steiner, R. 1967.** *Totuus ja tiede.* Suom. N. Kaila. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto. Alkuteos *Wahrheit und Wissenschaft* ilmestyi 1892.
- Steiner, R. 1979.** *Vapauden filosofia. Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos.* Suom. R. Wilenius. Jyväskylä: Gummerus. Alkuteos *Die Philosophie der Freiheit* ilmestyi 1894.
- Steiner, R. 1983.** *Lapsen kasvatusta hengentieteen kannalta.* Suom. K. Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

- Steiner, R. 1988.** *Yleispedagogiikkaa*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1989.** *Tasapainoinen kasvu ja kasvatust*. Suom. Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1996.** *Opettamisen taito. Steiner-koulun opetusmenetelmiä*. Suom. I. Järnefelt & A. Ingervo. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura.
- Steiner, R. 2003.** *Kasvatust- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana*. Suom. M. Tapaninen. Helsinki: Kirjokanta.
- Steiner, R. 2009.** *Ihmistutkimus pedagogiikan perustana. Yleinen ihmisoppi*. Suom. U. Ahmavaara & R. Rieckmann. Tampere: Tammes ry.
- Uusikylä, K. 2006.** *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Väkevä, L. 2004.** *Kasvatuksen taide ja taidekasvatust. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa paradigmassa*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68. Oulu. Oulun yliopisto.
- Väljälä, J. 2012.** *Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa*. Teoksessa J. Kivirauma ym. (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värril, V.-M. 2004.** *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Värril, V.-M. 2007.** Kasvatustfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti nro 52, 1/2007. 70–73.
- Värril, V.-M. 2011.** Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

VIKTOR FRANKLIN EETTINEN IMPERATIIVI GLOBAALIN VASTUULLISUUSETIIKAN PERUSTANA

Timo Purjo

Aluksi

Viktor E. Frankl (1905–1997) oli itävaltalainen neurologi ja psykiatri, joka on perustanut logoterapiana yleisesti tunnetun oppinsa. Logoterapiaa on myös kutsuttu psykoterapian kolmanneksi wieniläiseksi koulukunnaksi Sigmund Freudin ja Alfred Adlerin jälkeen. Frankl kiteytti elämäntarinansa esittelyynsä ”juutalainen hermolääkäri Wienistä, teorian testattu Auschwitzissa ja Dachaussa”. Tällä hän halusi korostaa, että hän ei ollut teologi, vaan lääkäri, ei kristitty, vaan juutalainen. Samalla hän toi esille keskitysleirikokemustensa merkittävyyden ajatteluunsa sekä rakkautensa syntymäkaupunkiinsa Wieniin. (Nurmela 2005.)

Vaikka Frankl loi oppinsa ensisijaisesti käytettäväksi lääketieteelliseen sielunhoitoon¹, joka ilmenee myös hänen pääteoksen nimestä *Ärztliche Seelsorge*, toteaa hän logoterapian olevan filosofiaa, joka ylittää psykologismien psykoterapiassa. Hän kutsuu logoterapiaa myös ihmisen henkisestä ulottuvuudesta² käsin toteutettavaksi psykoterapiaksi.

1. On huomattava, että sielu ei tässä yhteydessä viittaa uskonnolliseen merkitykseen, vaan Frankl (2007, 66–71) puhuu ihmisen sielullisesta hädästä tai psyykkisestä kärsimyksestä, joka aiheutuu siitä, että tämä epäilee elämänsä tarkoitusta.
2. Kyse on ihmiselle erityisestä, persoonallisesta henkisestä, tajunnan korkeammasta olemuspuolesta psyykkisen ollessa puolestaan tajunnallisuuden alempi taso. Psykologismissa tehdään Franklin (2007, 46) mukaan kategoriavirhe, kun siinä

(Frankl 2007, 45.) Henkinen ihmispersoonassa on Franklin ajattelussa ennen kaikkea arvottava olemuspuoli, jonka avulla ihmisestä voi tulla eettinen subjekti ja vastuullinen persoona. Frankl oli jo opiskeluvuosiinsa ja lääkärinuransa alussa perustanut nuorisoneuvontapaikkoja (*Jugendberatungsstellen*). Nuoria ei kutsuttu potilaiksi (*Patient*), asiakkaiksi (*Klient*) tai avun anelijoiksi (*Petent*), vaan heitä kohdeltiin persoonina. (Frankl 2005b.) Vastaavasti lääkäri ei kirjoittanut nuorille lääkemääräykseksi elämän tarkoitusta, vaan hän toimi ennemminkin sokraattisen kättilön roolissa. Frankl (2007, 51) kehottaakin noudattamaan Immanuel Kantin neuvoa käyttää filosofiaa lääkkeenä. Ottaen kokonaisuudessaan huomioon Franklin toiminnan laadun häntä voidaan perustellusti pitää nykyaikaisen filosofisen neuvonpidon tai praktiikan uranuurtajana.

Logoterapian levittyä pitkin maailmaa myös sen käyttö laajeni monille eri aloille, kasvatukseen mukaan lukien. Logoterapia, jonka rinnalla käytetään myös nimeä eksistenssianalyysi, on tulkintani mukaan ensisijaisesti arvo- tai moraalifilosofinen ajatussuuntaus. Sen kulmakiviä ovat holistinen ihmiskäsitys sekä henkisiin ja eettisiin arvoihin perustuva ihmisen oman elämän tarkoituksen etsintä. Tästä syystä kutsunkin jatkossa Franklin ajatteluun perustuvaa filosofis-teoreettista oppirakennelmaa *logoteoriaksi* logoterapian ja eksistenssianalyysin sijaan.

Frankl oli hartaan uskonnollinen juutalainen. Vaikka uskolla Jumalaan oli Franklille itselleen suuri merkitys hänen omassa elämässään, sulkeisti hän sen puolen logoteoriastaan. Frankl totesikin logoteorian sopivan yhtä hyvin kaikille uskonnollisille kuin ei-uskonnollisille ihmisille. Logoteorian vahva eettinen värittyneisyys perustuu kuitenkin sellaiseen uskonnolliseen etiikkaan, mihin sekä eri uskontojen edustajat että uskonnottomat voivat sitoutua. Tällaisena ”pienimpänä yhteisenä nimittäjänä” voitaneen pitää niin kutsuttua ”kultaista sääntöä”, joka esiintyy hieman eri muodoissa lähes kaikissa maailman uskonnoissa ja eettisissä opeissa. Kultaisen säännön perusmuotoilut ovat: ”kaikki,

liikutaan mielivaltaisesti tasolta toiselle puhumalla vain *psykkestä*. Henkisen tason ominaisuuksien lainalaisuudet jäävät tällöin vaille huomiota.

minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää se heille” tai “älä tee toisille sellaista, mitä et tahdo tehtävän itsellesi”.³

Kantin kategorinen imperatiivi voidaan käsittää kultaisen säännön modernina, rationaalaisena ja sekulaarina versiona (Küng 2011, 84). Kategorisen imperatiivin tunnetuimmat muotoilut ovat: ”Toimi niin, että tahtosi maksiimi voisi joka hetki päteä samalla yleisen lainsäädännön periaatteena”, ja: ”Toimi niin, että [kohtelet] ihmiskuntaa, sekä oman että kaikkien toisten persoonan muodossa – – joka hetki samalla päämääränä⁴, ei koskaan vain keinona”.

Kultainen sääntö ja kategorinen imperatiivi ovat yleisinhimillisiä periaatteita, jotka kelpaisivat mielestäni erinomaisesti kivijalaksi maailmanlaajuiselle etiikalle. Maailmanneetokselle vaikuttaisi olevan akuuttia käyttöä kaiken aikaa globalisoituvassa maailmassamme. Palaan sen tarpeeseen artikkelini loppuosassa, jossa siirryn pohdinnoissani myös askeleen eteenpäin siitä, mitä Frankl on eksplikoanut. En usko, että ekologiseen tietoisuuteen liittyvistä, ihmisen vastuuta laajentavista ajatuskehityksistäni kuitenkaan seuraa suoranaista ristiriitaa Franklin logoteoreettisen ajattelun kanssa. Franklin suurimpana ansiona, aivan samoin kuin Lauri Rauhalaankin Suomessa, voitaneen pitää pyrkimystä psykoterapian ja muunkinlaisen kasvatus- ja ihmistyön inhimillistämiseen. Käsittäakseni hänellä oli tässä riittävän haasteellinen ja laaja-alainen elämäntehtävä ottaen huomioon hänen aikakautensa – maailmansotien välisen ja toisen maailmansodan jälkeisen – *Zeitgeistin* (ajan hengen). Vaikka kasvatus- ja ihmistyön inhimillistämisenkin on edelleen kesken, vaatii nykyaika vielä paljon laajempaa tarkastelua ihmisen tehtävästä maailmassa. Aloitan kuitenkin logoteorian periaatteilla.

Logoteorian peruspilarit

Logoteoria-käsitteen etuliitteellä *logos* Frankl viittaa tämän kreikan-kielisen sanan merkitykseen *tarkoitus*. Logoteoria on siten tarkoi-

3. Ensimmäinen sanamuoto on peräisin kristinuskon Jeesus Nasaretilaiselta ja toinen juutalaisuskon rabbi Hilleliltä.

4. Voidaan kääntää myös tarkoitukseksi.

tuskeskeisyyden teoria. Franklin mukaan ihmisessä on autenttista ja aitoa hänen henkinen tarpeensa elää elämää, joka on mahdollisimman tarkoituksellista. Logoteorian mukaan ihmisen *tahto löytää tarkoitus elämälleen* on hänen primäärinen elämänvoimansa ja henkisen energiansa lähde. Ihmisen henkinen hyvinvointi tarvitsee tarkoitusta ja mikäli tämä tarve ei toteudu, tarvitsee ihminen apua siitä aiheutuneen henkisen tyhjyytensä täyttämiseen. Logoteorian keinot on luotu juuri tällaisia tilanteita varten, ihmisen auttamiseen löytämään itse ja itsestä elämänsä tarkoitus.

Logoteorian aksioomat ovat *tahdon vapaus ja elämän tarkoitus*. Elisabeth Lukasin (2006, 18) mukaan ihmisen tahdon vapaus kuuluu aksioomana logoterapian antropologisiin perusteisiin ja siihen rakentuu siten myös logoterapian ihmiskäsitys. Kaikissa olosuhteissa säilyvä elämän tarkoitus kuuluu puolestaan aksioomana logoterapian maailmankuvaan eli sen filosofiaan. Ihmisen tahdon vapaus ilmenee käytännössä aina suhteellisenä ja rajoittuneena, mutta se on kuitenkin erittäin paljon suurempaa vapautta kuin deterministisessä lähestymistavassa ja sen mukaisessa reduktionistisessa ihmiskuvassa oletetaan. Vaikka ihmisellä on vapaa tahto, tulee hänen logoteorian mukaan noudattaa tahtoaan tarkoitukseen eli valita tarjolla olevista vaihtoehdoista tarkoituksellisin. Elämän perimmäiseen tarkoitukseen uskominen mahdollistaa puolestaan sen, että maailma voidaan yleisesti kokea mielekkääksi. Tämä luo vahvan perustan myönteiselle elämänfilosofialle.

Kysymys elämän tarkoituksesta kuuluu perustavasti ihmisyyteen joko ääneen lausuttuna tai hiljaisesti pohdittuna. Elämän tarkoituksen kyseenalaistamista ei siksi voida koskaan pitää ilmauksena ihmisen sairaalloisuudesta, vaan se kuvastaa päinvastoin varsinaista ihmisyyttä, kaikkein inhimillisintä ihmisessä. Kaikkien elävien olentojen joukossa ihminen on ainoa, joka voi epäillä oman olemassaolonsa samoin kuin kaiken muunkin olevaisen tarkoitusta. (Frankl 2007, 66–67.)

Elämän tarkoituskysymys voi kaikessa äärimmäisyydessään saada ihmisen täysin valtaansa. Tämä on yleistä varsinkin murrosiässä, jolloin ihmisen olemassaolon todellinen arvoituksellisuus paljastuu nuorelle,

joka kamppailee henkisessä kypsyminenprosessissaan myös monella muulla tavoin. (Frankl 2007, 67.) Kysymys elämän tarkoituksesta voi kuitenkin nousta esille muulloinkin jossain kohtalokkaassa, ihmistä ravisuttavassa tilanteessa. On luonnollista, että ihmisen on vaikea selvittää yksin psyykkisestä hädästään ja henkisestä kamppailustaan hänen menetettyä elämänsisältönsä, kuten syvästi rakastamansa lähimmäisen, jonka rakastavaan palvelemiseen hän on omistanut elämänsä. Tällaisessa elämän murrosvaiheessa, jossa tulevaisuus on epävarma ja elämän tarkoitus epäilyksen alainen, ihminen tarvitsee sellaista apua, joka pystyy välittämään hänelle erityisen vankkaa henkistä tukea psyykkisen tasapainottomuuden vastapainoksi. (Frankl 2007, 69–70.)

Frankl (2007, 107) kritisoi jyrkästi elämän tarkoituksen kysymistä sellaisenaan. Kysymys elämän tarkoituksesta on ensinnäkin mieletön siksi, että se on väärin asetettu, jos kysytään epämääräisesti elämän tarkoitusta yleensä eikä konkreettisesti *oman elämän tarkoitusta*. Toiseksi kysymykselle on tehtävä ”kopernikaaninen käänne”. *Elämä itse esittää ihmiselle kysymyksiä*. Ihmisellä ei ole mitään kysyttävää, hän on pikemminkin elämän kysyttävänä. Hänen vastauksensa voivat olla vain konkreettisia vastauksia konkreettisiin ”elämänkysymyksiin”. Ihmisen tehtävänä on *vastata elämälle – vastata elämästään*.

Vastuullisena olemisen imperatiivi

Logoteorian mukaan vastuullisena oleminen on ihmisen olemassaolon perimmäinen olemus. Tämä kuvastuu logoteorian ”kategorisessa imperatiivissa”: ”Elä niin kuin eläisit jo toista kertaa ja ikään kuin olisit ensimmäisellä kerralla toiminut yhtä väärin kuin aiot toimia nyt!” Frankl (1985, 131–132; 2007, 120) katsoo, että mikään muu ei voisi stimuloida ihmisen vastuuntuntoa enemmän kuin tämä eksistenssianalyttinen maksimi, joka kehottaa ihmistä ensin kuvittelemaan että mennyt on nyt, ja toiseksi, että mennyttä voidaan vielä muuttaa ja korjata. Tällainen ohjenuora saa hänet kohtaamaan elämän rajallisuuden, samoin kuin kaiken sen lopullisuuden, mitä hän kulloinkin tekee

sekä elämästään että itsestään. Näin hän tulee syvällisesti tietoiseksi siitä suuresta vastuusta, joka ihmisellä on elämänsä jokaisena hetkenä.

Frankl (2007, 77–78) kysyy, mitä vastuu sitten on, ja vastaa: vastuu on jotain, mihin meitä vedetään ja mitä me yritämme välttää. Vastuullisuus on arvoituksellista, siinä on samalla jotain kauheaa ja jotain ihanaa. Kauheaa on tietoisuus siitä, että kannan joka hetki vastuuta seuraavasta hetkestä; vastuuta siitä, että jokainen ratkaisu – niin pienin kuin suurinkin – on ikuinen. Jokainen hetki minulla on mahdollisuus joko todellistaa tai jättää todellistamatta yksi vaihtoehto tuhansista. Voin kuitenkin todellistaa vain yhden vaihtoehdon ja samalla olen tuominnut kaikki muut mahdollisuudet ikuisen kadotukseen, olemattomuuteen. Ihanaa on sitä vastoin tiedostaa, että oma tulevaisuuteni ja samalla erilaisten asioiden ja minua ympäröivien ihmisten tulevaisuus riippuu jollain – vaikkakin väin vähäisellä – tavalla jokahetkisistä ratkaisuistani. Kaikki se minkä niiden kautta todellistan maailmaan, pelastan olemassa olevaan todellisuuteen ja varjelen siten katoavaisuudelta.

Tässä kuvatun eksistenssianalyttisen filosofisen pohdinnan tarkoitus on, että ihminen tiedostaa vastuunsa ainutkertaisesta ja ainutlaatuisesta eksistensistään. Jokainen ihmispersoona kuvastaa jotain ainutlaatuista ja jokainen hänen elämäntilanteensa jotain ainutkertaista. Tämän ainutkertaisuuden ja ainutlaatuisuuden perusteella on ihmisen kulloinenkin konkreettinen tehtävä relatiivinen, suhteellinen. Niinpä kullakin ihmisellä voi jokaisena hetkenä olla vain yksi tehtävä. Mutta juuri tästä yksinomaisuudesta muodostuu tehtävän absoluuttisuus, ehdottomuus. Maailma nähdään siis tietystä näkökulmasta käsin, mutta jokaista näköpaikkaa vastaa vain yksi, juuri oikea näkökulma. Siksi absoluuttinen oikeellisuus on olemassa, ei näkökulmasidonnaisesta suhteellisyydestä huolimatta, vaan juuri sen takia. (Frankl 2007, 85–86, 129.) Ymmärrän Franklin korostavan tällä sitä, että kun ihminen kokee elämän tarjoavan hänelle jonain tiettyinä hetkenä jonkin juuri hänelle tarkoitetun tehtävän toteutettavaksi, on hänen vastattava elämälle toimimalla sillä tavalla kuin vain *hän* voi kokea tilanteen *häneltä* vaativan.

Kuten edellä luonnehdittiin, ihmisen eksistenssi on olemista, jossa ihminen ratkaisee jokaisena hetkenä, mitä hän seuraavana hetkenä on. Frankl (2007, 54) toteaa, että ihmisen olemukseen – nimenomaan hänen henkiseen olemuspuoleensa – kuuluu avoimuus maailmaan. Ihmisenä oleminen on kuitenkin myös ”itsensä ulkopuolella olemista”. Ihmisen eksistenssin olemus on siten sen *itsen transsendenssissa*. Ihmisenä oleminen merkitsee aina lisäksi vielä suuntautuneena olemista johonkin tai johonkuhun. Kyseessä voi olla antautuminen jollekin luomistyölle tai omistautuminen jonkun ihmisen rakastamiseen.

Itsen transsendenssi voi myös olla ja useimmiten se onkin jotain paljon pienimuotoisempaa, arjen hetkissä toteutuvaa. Kyse on joka tapauksessa oman itsekkeskeisyyden ylittämisestä, itsensä alttiiksi asettamisesta maailmalle, johonkin muuhun kuin itsen ojentautumisesta ja itsestään antamisesta. Tilanne voi olla vaikkapa sellainen, että olet jollain yleisellä paikalla ja joku lähestyy sinua ja tekee jonkin aloitteen, kuten hymyilee, kysyy jotain tms. Voit joko vastata toisen aloitteeseen, jättää sen huomioimatta tai suorastaan torjua sen esimerkiksi kääntämällä selkäsi aloitteen tekijälle. Jos käännät selkäsi, voi olla, ettet huomaa sillä olevan mitään vaikutusta mihinkään. Tilanne tuntuu sinusta yhdentekevältä. Voi tietysti olla, että olet tehnyt tietoisien ratkaisun ja valinnut jotain muuta, joka on arvokkaampaa.

Vaakakupissa ei ole kuitenkaan asian merkitys itsellesi, vaan jollekin toiselle. Mutta oletkin saattanut vaikka auttaa jotain välittömästi apua tarvitsevaa ihmistä. Olet sen vaihtoehtona hylännyt huomiosi osoittamisen toiselle ihmiselle, joka on hymyillyt sinulle tai sanonut sinulle jotain. Kuvitellaan, että kyseessä on viaton pieni lapsi. Hän odottaa hymyynsä tai kysymykseensä reaktiota sinulta, tuntemattomalta aikuiselta. Tilanteen merkitys voi olla lapselle, että hän iloitsisi siitä, että vastaisit hänen hymyynsä, jakaisit hänen ilonsa hänen kanssaan – tietämättä ja tarvitsemattakaan tietää, mikä häntä hymyilyttää.

Kun lapsi pyrkii kontaktiin kanssasi ja toivoo, että sinä – satunnaisesti valikoitunut ”joku” – kuuntelisit häntä ja vaihtaisit pari sanaa hänen kanssaan, kyse voi kuitenkin olla jostain paljon suuremmasta

ja kauaskantoisemmasta. Reaktiosi merkitys lapselle voi olla jopa sen kaltainen, että hän pyrkii vakuuttumaan siitä, että maailmassa on ylimalkaan ystävällisiä ihmisiä. Parin pienen sanan avulla voisit siten olla *Joku* toiselle ihmiselle. Tätä et voi kuitenkaan tietää. Ratkaisusi auttaa jotain muuta hädässä olevaa ihmistä perustuu siihen, että näet sen arvokkaammaksi kuin lapselle hymyily. Toimit siis parhaan ymmärryksesi mukaisesti ja sen perusteella aivan oikein.

Jos sen sijaan käännät selkäsi ja keskityt vain itseesi, et ole toiminnut vastuullisesti, vaan olet sen sijaan peruuttamattomasti menettänyt mahdollisuutesi toteuttaa sen hetken tarkoituksen, jonkun toisen ilahduttamisen. Olet myös jättänyt tekemättä itsestäsi aavistuksen verran paremman ihmisen, johon elämä tarjosi sinulle mahdollisuuden.⁵ Vapaasti tekemäsi valinnan seuraukset jäävät sinun kannettavaksesi. Olemme siis vapaita tekemään valintoja, mutta emme vapaita niiden seurauksista, vaan vastaamme niistä elämällämme.

Voimme siis todeta, että valintojen vapaus ei johda hyvään elämään, jollei sitä eletä vastuullisena tai jos sitä eletään vain itsensä vuoksi. Vastuullisuus edellyttää elämän vaatimusluonteen hyväksymistä ja siihen vastaamista tavalla, joka edellyttää oman itsekokeskeisyytemme hylkäämistä ja itsen transsendoimista.

Itsen transsendenssi yhdistettynä ihmisen tarkoituksen tahtoon kuuluu mielestäni Franklin merkittävään antiin hengen filosofiaa koskevaan teoreettiseen keskusteluun.⁶ Itsen transsendenssi ja tahto tarkoitukseen kietoutuvat toisiinsa siten, että tarkoituksen tahto toteutuu nimenomaan itsen transsendenssin kautta.

Vaatimukset vastuullisena olemisesta ja itsen transsendenssista eivät ole helppoja. Ihmisen henkis-eettinen kasvu edellyttää kuitenkin valmiutta itsen transsendenssiin. Vain sitä kautta hänen elämästään voi myös tulla arvopitoinen ja tarkoituksentäyteinen – tai toisin ilmaisten ”onnellinen”, kun onnellisuus määritellään kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi hyvästä elämästä (ks. Purjo 2010, 346).

5. Frankl (2005a, 204–205) toteaa, että mikäli ihminen tekee jatkuvasti hyvää, tulee hänestä ennen pitkää myös hyvä ihminen: ”*Aus dem immer wieder Gutes-tun wird schließlich das Gut-sein.*”

6. Kolmas hengen filosofian kannalta arvokas Franklin löydös on *henkinen uhma-voima* (*Trotzmacht des Geistes*), jota en kuitenkaan käsittele tässä artikkelissa.

Frankl (2007, 83) korostaa, että ihminen ei koe *aitoa* iloa tai onnellisuutta jostain muulla tavoin kuin arvoja intentioivalla tunte-elämyksellä. Muussa tapauksessa kyse voi olla vain jonkinlaisesta kiihkossa tai vimmassa (*im Rausch*) kehkeytyvästä olotilasta.⁷ Toisin sanoen aito onnellisuus perustuu arvoihin, se on peräisin suuntautumuksesta ja suhteutumisesta arvojen maailmaan. Se realisoituu vain arvojen kokemisen intentionaalisessa ja tietoisessa aktissa. Onnellisuuteen pyrkiminen muulla tavoin on siten tuomittu epäonnistumaan – oikotietä onneen ei Franklin mukaan ole olemassa.

Arvojen ja tarkoitusten olemus

Frankl (2007, 83) toteaa, että arvot ovat niihin intentioiviin akteihin verrattuna välttämättömästi transsendentteja. Menemättä fenomenologian yksityiskohtiin, merkitsee tämä yksinkertaisesti sitä, että arvojen olemassaolo ei ole riippuvainen siitä, kokeeko kukaan niitä. Toteamuksellaan Frankl asettuu yksiselitteisesti objektivistis-fenomenologisen arvoteorian kannalle, johon myös Max Schelerin arvofilosofia kiinnittyy (ks. Purjo 2010, 135–143). Koska Franklin arvo-opillisten ajatusten taustalla on vahvasti Schelerin arvofilosofia, on luonnollista, että molempien arvoteoreettiset kiinnitykset ovat myös samansuuntaiset.

Arvojen kokeminen ja itse arvot on osattava erottaa toisistaan. Arvojen kokeminen edellyttää kokevaa subjektia ja hänellä tietynlaista tajunnallista tilaa, jossa arvot ilmenevät hänelle. Tämä ei kuitenkaan poissulje arvojen objektiivisuutta, vaan päinvastoin edellyttää sen. Esteettiset ja eettiset arvot ovat kuitenkin koettavissa vain jonkin esineen välityksellä, arvoja itseään emme yleensä voi välittömästi kokea.⁸ Salomaa (1941, 228) kuvailee asiaa seuraavasti: ”Kun alamme

7. Vrt. Rauhala 2002: ”Kokemussisällöillä, kuten ikävystyneisyydellä, onnellisuudella ja ahdistuneisuudella ei ole mitään tiedostettua tarkoitetta. Silti nekin ottavat subjektiivisessa maailmankuvassa jonkin aseman ja tehtävän. Ne ovat merkitseviä maailmankuvassa”. Toisin sanoen, vaikka ilo tai onnellisuus voi olla epäintentionaalista, eivät ne sinänsä ole merkityksettömiä ihmisen itsensä kannalta.

8. Salomaa (1941, 227) puhuu esineistä, ilmiöistä ja tapahtumista, jotka toimivat – paremman sanan puuttuessa – arvoalustoina. Hän toteaa myös, että uskonnol-

pohtia eettillistä ja esteettistä kokemusta, huomaamme, että kaiken tosiasiallisen takana on ideaalinen, joka todella on olemassa ja luovuttaa tosiasialliselle sen kvaliteetin, jonka perusteella sitä ihailemme.” Intentionaalisten aktiemme kohteena on siten transsendentti, objektiivisten arvojen maailma, joka ilmenee meille siinä arvokokemuksessa, mikä välittyy jostain konkreettisesta esineestä.

Frankl (2007, 85) toteaa, että sekä arvotajunnassamme että maailmankuvassamme näemme vain kapean kaistaleen olemassa olevasta todellisuudesta, joka on sidoksissa omaan perspektiiviimme – arvonäkökulmiimme ja tajunnallisiin horisontteihimme. Frankl päättelee, että ehkä on ylimalkaan niin, että kaikki se, miten ihmisen tulisi toimia, ilmenee kulloinkin vain konkreettisissa tilanteissa, siinä konkreettisuudessa, mitä ihmisen tulisi tehdä ”tässä ja nyt”. Arvot ilmenevät päivän vaatimuksissa ja henkilökohtaisissa tehtävissä. Niiden takana olevia arvoja voi intentoida ilmeisesti vain näiden tehtävien kautta. Franklin mukaan ”ei ole poissuljettua”, että se absoluuttisuus, johon ihmisen konkreettinen tehtävä avautuu, ei tule koskaan näkyväksi yksittäiselle, perspektiiviinsä sidonnaiselle ihmiselle.⁹

Frankl kutsuu elämän ihmiselle antamia tehtäviä *tarkoituksiksi*. Hänen mukaansa elämällä on jokin objektiivinen tarkoitus ja jokaisen ihmisen omalla elämällä on myös tarkoituksensa. Ihmisen elämän kokonaistarkoitus muodostuu hänen vastauksistaan hänelle tarjolla oleviin *hetken tarkoituksiin* (*Sinn der Situation*). Frankl (2007, 86) korostaa, että nämä tarkoitukset ovat subjektiivisia siinä merkityksessä, että kyse ei ole kaikille yhteisestä tarkoituksesta, vaan jokaiselle ihmiselle on tarjolla eri tarkoitus. Tarkoitus on myös relatiivinen, joka merkitsee sitä, että se suhteutuu sekä yksittäiseen ihmiseen että yksittäiseen tilanteeseen, johon kyseinen ihminen on asetettu ja kietoutunut.

lisessä tai mystillisessä kokemuksessa voi olla myös arvojen maailman välitöntä kokemista.

9. Tämä johti ennen pitkää siihen, että Frankl lakkasi puhumasta potilaidensa kanssa absoluuttisista tai objektiivisista arvoista. Sitä ei kuitenkaan pidä ottaa ohjeeksi kasvatuksessa, jossa on olennaisen tärkeää välittää lapsille ja nuorille tietoa yleisinhimillisistä ja yleispätevistä arvoista, kuten hyvyys, totuus, kauneus ja rakkaus. Vain sitä kautta voidaan luoda perusta heidän arvotajuntansa kehittymiselle (ks. Purjo 2010, 333, 370–371).

Hetken tarkoitus on tässä merkityksessä todella relatiivinen, koska se on sellaisenaan joka tilanteessa ainutkertainen ja ainutlaatuinen.¹⁰

Ihmisen tehtävänä on tajuttava hetken tarkoitus ja tartuttava siihen, hänen on havaittava tarkoitus, otettava se todesta ja todellistettava se – hänen on siis ”otettava tilaisuudesta vaarin”. Tämä vaarinotto on alisteinen ihmisen subjektiiviselle tajunnalle ja omalletunnolle, jotka ovat inhimillisyydessään erehtyväisiä. Frankl (87) määrittelee omantunnon intuitiiviseksi kyvyksi, jonka avulla ihminen voi tuntea tai aistia jokaiseen tilanteeseen kätkeytyvän ainutkertaisen ja ainutlaatuisen tarkoituksen. Hän kutsuukin omaatuntoa *tarkoitusaistiksi* (*Sinn-Organ*).¹¹

Vaikka omatunto voi johtaa ihmistä harhaankin ja vaikka se jättää ihmisen kuolemaansa asti epävarmaksi siitä, onko hän löytänyt, käsittänyt ja tarttunut elämänsä tarkoituksiin, ihmisen on kuitenkin rohkeasti toteltava tai ainakin kuunneltava sitä. Kyse ei ole sen kummammasta epävarmuudesta kuin muutenkaan elämässä, jossa ihmisellä ei voi olla mistään täyttä varmuutta. Omantunnonkin suhteen on siksi oltava nöyrä ja siedettävä siihen liittyvää epävarmuutta, kunnioitettava sitä ja pyrittävä tulkitsemaan sen sanomaa mahdollisimman hyvin. Tulkinnassa ihmisen on muistettava sekä tahtonsa tarkoitukseen – jonka toteuttaminen on ainoa tie hyvän elämän kokemukseen – että vastuullisuutensa siitä, mitä hän itsestään tekee – hyvän vai huonon ihmisen. Vastuullisuus rajoittuu kuitenkin siihen, että ihminen tekee ratkaisunsa ”parhaan ymmärryksensä ja omantuntonsa mukaan”.¹²

10. Frankl korostaa kuitenkin, että kyse on täysin päinvastaisesta kuin mitä subjektiivisissa ja relativismissa väitetään, koska taustalla on objektiivinen tarkoitus ja koska elämä kysyy ihmiseltä tarkoitusta, joka hänen on löydettävä itsensä ulkopuolelta maailmasta.

11. *Organ* ei viittaa tässä yhteydessä elimeen, vaan ääneen – omalletunnolla on siten ”ääni”, jota ihminen voi kuunnella ja jota hänen pitää kuunnella.

12. Sama sanamuoto on vuodesta 1734 asti muuttumattomana säilytetyssä tuomarinvalassa.

Tarkoituksen konkreettinen etsiminen

Tarkoitus on ihmisen subjektiivinen tapa toteuttaa objektiivisia, yleisinhimillisiä arvoja. Kaikkien tarkoitusten yhteisenä nimittäjänä on itsen transsendenssi, suuntautuminen johonkin, joka ei ole ihminen itse. Siinä vaiheessa, kun ihmisen olemassaolo ei suuntaudu itsensä ulkopuolelle, muodostuu elämästä tarkoitukseton, ennen pitkää ehkä jopa mahdoton. Kyse on toisin sanoen todellisen ihmisyyden välttämättömästä perusehdosta. Selvää on myös, että mitään sellaista, joka ei täytä tätä ehtoa, ei voida pitää arvona. Itsen transsendenssi ei suuntaudu yhteisön senhetkiseen eetokseen – vaikkapa huippuyksilöiden jalostamiseen Suomen kansainvälistä, taloudellista kilpailukykyä turvaamaan. Omantuntonsa mukaisesti toimiva ihminen transsendoi sen sijaan absoluuttisten, pysyvien arvojen maailmaan – tässä tapauksessa hyvän ideaan ja sen päämääriin, yhteiseen hyvään tai yhteisvastuuseen siitä, että maailma olisi hyvä paikka elää.

Tarkoituksellisin, arvopitoisin toimintatapa eri tilanteissa löytyy omaatuntoaan kuuntelemalla. Tämä edellyttää kuitenkin sekä selkeää arvotajuntaa että herkkää omaatuntoa. Käytännön eksistentiaalisiksi suunnannäyttäjiksi ja ratkaisujenteon helpottajaksi Frankl (2007, 91–95) esittää myös kolme universaalien, yleispätevien tarkoitushaasteiden ryhmää, joita hän kutsuu arvokategorioiksi (*Wertkategorien*). Arvokategoriat ovat laajoja, periaatteellisia tarkoitushaasteita. Ne auttavat ymmärtämään, millaisten pääreittien kautta arvoja ja niiden päämääriä kohti voidaan suuntautua sekä löytää ja toteuttaa niihin perustuvia yksilöllisiä ja yksityiskohtaisia hetken tarkoituksia.

Ensimmäinen kategoria on *luominen tai aikaansaaminen* (*schöpfen, schaffen*). Kyseessä voi olla jokin yksittäinen teko, työsuoritus tai jokin ihmisen luomus, niin kutsuttu teos. Luominen tai aikaansaaminen tulee ymmärtää hyvin laajasti ja monipuolisesti kaikenlaisena itsestä antamisena maailmalle. Frankl (2007, 91) käyttää esimerkkinä työntekoa. Hän korostaa, että loppujen lopuksi on yhdentekevää, mikä asema ihmisellä on työelämässä tai minkälaista työtä hän tekee. Tärkeämpää on ennen kaikkea se, *miten* ihminen työnsä tekee, täyttääkö

hän todella sen paikan, mihin hänet on asetettu. Tavallinen ihminen, joka on ”ihminen paikallaan”, joka todella täyttää ne tehtävät, joita hänen ammatinsa ja perheensä hänelle asettavat, voi olla ”pieni suuri ihminen”. Hän voi olla ihmisyydessään paljon korkeammalla tasolla kuin joku ”suuri” valtiomies, joka tekee yhdellä allekirjoituksellaan päätöksiä miljoonien ihmisten kohtalosta, mutta ilman omaatuntoa.

Toinen arvojen todellistamisen päämuoto on *eläytyminen tai kokeminen (erleben)*. Lähtökohtaisesti kyse on jonkin asian tai jonkun ihmisen ainutkertaisuuden ja ainutlaatuisuuden kokemisesta. Frankl (2007, 92) puhuu vastaanottavuudesta maailmalle, kuten antautumisesta luonnon tai taiteen kauneudelle. Kun aikaansaamisen arvon muodostuminen on yhteisösidonnaista – aikaansaamisen kohteena oleva yhteisö antaa yksilön ainutkertaisuudelle ja ainutlaatuisuudelle eksistentiaalisen tarkoituksen (Frankl 2007, 178) – niin Franklin (mt., 145) mukaan eläytymisessä arvo todellistuu henkilökohtaisena yhteisön tuolla puolen ja siitä riippumatta. Frankl katsoo siten, että eläytymisen hyödyllisyydellä yhteisölle ei ole minkäänlaista merkitystä. Ihmisyksilön yksinäisyydessä kokema taiteen tai luonnon arvon aikaansaama täyttymys on olemukseltaan ja perusteiltaan riippumaton siitä, koituuko siitä yhteisölle jotain hyötyä. Vaikka hyväksyn Franklin ajatuksen siitä, että arvojen maailmassa on myös puhtaasti yksilöllisiä arvoja, on hänen näkemyksensä eläytymisen pelkästä individualistisesta merkityksestä ongelmallinen suhteessa siihen, miten tulkitsen hänen eettisen imperatiivinsa ja kaikki siihen liittyvät käsitteiden määrittelyt. Palaan tähän artikkelini seuraavassa luvussa.

Frankl (mt., 145) korostaa kuitenkin, että on myös eläytymällä todellistuvien arvojen laatuja, jotka liittyvät olemuksellisesti yhteisölliseen eläytymiseen. Esimerkkeinä hän mainitsee sekä laaja-alaisia yhteisöllisyyden muotoja, kuten ”toverillisuus” (*Kameradschaftlichkeit*), solidaarisuus jne., että kahdenvälisen eroottisen ihmissuhteen.¹³ Toisessa yhteydessä Frankl (mt., 94) kertoo sairaalassa olevasta potilaas-

13. Eroottisella ihmissuhteella Frankl tarkoittaa yleensä ihastuneiden välistä iloa tuottavaa suhdetta, joka on enemmän kuin pelkkää seksuaalisuuden tyydyttämistä itsekkään mielihyvän tunteen vuoksi. Ihastumisesta seuraava taso on onnellisuutta tavoitteleva rakkaudellinen parisuhde.

ta, joka ylläpiti henkisesti piristäviä keskusteluja potilastovereidensa kanssa; keskustelut virkistivät samalla myös heitä ja antoivat heille rohkeutta ja lohdutusta.

Kolmas Franklin (2007, 93) nimeämä arvokategoria on *asennoituminen tai suhtautuminen (einstellung)*. Ihmisen elämässä on tilanteita, jolloin luomisen edellytykset eivät ole otollisia eikä eläytymiseen ole runsain mitoin mahdollisuuksia. Juuri silloin astuu kuvaan arvojen löytäminen sen avulla, miten ihminen suhtautuu hänen elämänsä rajoituksiin. Kun ihmisen mahdollisuudet ovat kaventuneet ja hänen olemassaolonsa köyhtynyt jonkin väistämättömän kohtaloniskun seurauksena, ihmiselle avautuu hänen asennoitumisensa kautta uusi, omalla tavallaan rikas arvojen maailmaa. Frankl katsoo, että ihmisen suhtautuminen on viimeinen, mutta samalla suurin mahdollisuus tavoittaa korkeimpia mahdollisia arvoja. Kyse on siis tilanteista, joissa ihminen joutuu silmätysten kohtalon kanssa, ja joissa hänellä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin ottaa taakkansa kannettavakseen. Asennoitumisessa on kyse siitä, *miten* hän ”ristinsä” kantaa.

Frankl (2007, 93, 150) kuvailee asennoitumista urheutena kärsimyksissä ja arvokkuutensa säilyttämisenä tappion ja epäonnistumisen keskellä. Omakohtaisena ääriesimerkkinä tällaisesta tilanteesta hän kuvailee kokemuksiaan keskitysleirissä.¹⁴ Mitä tahansa ihmiseltä otetaan pois ensimmäisen tunnin aikana leiriin joutumisen jälkeen, kukaan ei voi ottaa häneltä pois viimeiseen hengenvetoon säilyvää vapautta suhtautua kohtaloonsa itse tahtomallaan tavalla. Frankl toteaa, että jokaisessa keskitysleirissä on ollut yksilöitä, jotka ovat voittaneet apatiansa ja vaijaneet mielenkiihtymyksensä. Juuri he ovat olleet niitä hahmoja, jotka ovat itsestään luopumiseen ja itsensä uhraamiseen asti pyyteettömästi kuljeskelleet leirin kokoontumispaikoissa ja parakeissa milloin lausahtaen jotain hyvää, milloin luopuen viimeisestä leivänpalastaan. Tällä esimerkillään Frankl haluaa korostaa, että elämä säilyttää tarkoituksensa kaikissa olosuhteissa. Ihmisen tehtävänä on vastata omasta suhtautumisestaan niihin.

14. On syytä korostaa, että lähes jokainen ihminen joutuu elämänsä aikana tilanteisiin, joissa hänen olisi tärkeää kyetä turvautumaan asennoitumisensa tarjoamiin mahdollisuuksiin. Logoteorian eräs tehtävä on valmentaa ihmistä kohtaamaan tällaisia tilanteita.

Mitä on eettinen toiminta?

Olen suurimmaksi osaksi samaa mieltä Franklin kanssa ja arvostan suuresti hänen filosofiaansa erityisesti sen eettisen kehittyneisyyden vuoksi. Minua on kuitenkin alusta lähtien häirinnyt kaksi asiaa, Franklin ajattelun ihmiskeskeisyys ja eläytymisen tarkoituksen yhteensopimattomuus hänen muihin periaatteisiinsa. Aloitan viimeksi mainitusta.

Kysyn yksinkertaisesti, mitä aidosti eettisesti arvokasta tai vastuullisuutta osoittavaa on esimerkiksi luonnon ihailemisessa silloinkaan, kun ihminen todella antautuu kokemaan kaiken siihen sisältyvän kauneuden? Frankl (2007, 92) puhuu eläytymisen yhteydessä vastaanottavaisuudesta maailmalle, kuten antautumisesta luonnon kauneudelle. Tulkitseen kuitenkin, eläytymisen ja kokemisen kohdallakin lähtökohtana on itsen transsendenssi eli ihmisen kurkottautumisesta tai ojentautumisesta kohti jotain itsensä tuolla puolen olevaa, joka ei ole hän itse, vaan esimerkiksi luonto ja sen kauneus. Tavoitteena on siten passiivisen vastaanottamisen sijaan omalla aktiivisella antautumisella luonnon tarjoamalle esteettiselle kokemukselle luoda yhteys kauneuden universaaliin arvoon. Kauneuden arvo voi ilmetä meille luonnossa koko luomakunnan ja koko maailmanjärjestyksen harmoniana, tasapainona ja ykseytenä. Koemme olevamme osa luontoa, kuuluvamme luontoon ja luonnon olevan osa meitä, olevamme yhtä luonnon kanssa. Tällaisen kokonaisvaltaisen ja syvän luontokokemuksen kautta ihminen lumoutuu kohtaamastaan kauneudesta.

Kaikesta tästä huolimatta Frankl (2007, 92–93) kiteyttää eläytymisessä olevan kyse siitä, että maailma rikastaa meitä, kun antaudumme eläytymismahdollisuudelle. Ihmisen velvollisuutena on hänen mukaansa iloita tällä tavalla maailmasta. Mutta mitä iloa, arvokasta ja hyvää tai jaloa ja ylevää, siitä on maailmalle? Eikö kyse ole jostain enemmästä kuin vain harmonian ja tasapainon kokemisesta ihmisen omassa maailmassa olemisessa sellaisenaan – eikö kyse ole sen sijaan lukuisien uusien näkymien avautumisesta ja ihmisenä olemisen horisontin laajenemisesta ja muuttumisesta *kanssaolemisen* suuntaan? Eikö

siksi myös tässä yhteydessä tulisi pelkän vastaanottamisen sijaan olla kyse edes vastavuoroisuudesta, jollei jostain eettisesti enemmästäkin *toisilleen olemisesta*? Eikö esteettisestäkkin kokemuksesta tulisi seurata jotain konkreettista toimintaa sen kyseisen ”esineen” hyväksi, joka tämän kokemuksen ihmiselle tarjoaa? Jollei näin ole, silloin ei mielestäni voida aidosti puhua vastuullisesta ihmisyydestä.

Eettisyys samaistuu käsittääkseni hyvään tahtoon tai tahtoon tehdä hyvää jollekin toiselle vain ja ainoastaan tämän toisen itsensä vuoksi. Hyvä ei eettisessä mielessä ole siis sitä, että minulla on jokin tietty arvokkaana pitämäni asia tai esine. Tämän on ilmaissut eri tavoin mm. Aristoteles, Kant sekä myös Frankl. Frankl korostaa tahtomisen lisäksi voimakkaasti myös tekemistä ja toimintaa, aktiivista ponnistelua hyvän tavoitteen suuntaisesti, jotta hyvä toteutuu myös käytännössä. Frankl puhuu erityisesti suuntautumisesta arvoihin ja tarkoituksiin.

Ihmisen oma eettisyys on vapaaseen tahtoon perustuva valinta. Eettisyyteen ei voida pakottaa ketään kontrollipoliittisin tai sen kaltaisain keinoin. Ihminen siis joko pyrkii tietoisesti tekemään hyvää ja onnistuu siinä hyvin tai huonosti, tai sitten hän ei välttämättä ajattele asiaa lainkaan, jolloin lopputulos on sattumanvarainen. Lisäksi osa ihmisistä tekee tietoisesti sellaista, minä hän joko tietää tai ainakin omassatunnossaan jossain vaiheessa ja jossain määrin aavistaa olevan vähemmän hyvää tai huonoa tai jopa jonkinasteisesti paha.

Keskeinen kysymys kaiken kaikkiaan on, minkä kaiken katsomme kuuluvan hyvän tekemisen velvoitteemme piiriin ja ennen kaikkea kenen tai minkä vuoksi. Onko vastuullista ihmisyyttä se, että teemme parhaamme toisten ihmisten vuoksi, teemme hyvää myös muille kuin ihmisille ihmiskunnan vuoksi vai täytyykö eettisen vastuullisuuden kriteeri vasta silloin, kun tahdomme tehdä hyvää muullekin olevalle sen itsensä vuoksi? Kysymys on siis siitä, kuuluuko aidon vastuumme piiriin vain ihmiset vai kaikki tiluuaatuumme¹⁵ kuuluva eli kaikki ne

15. Viitataan tässä Lauri Rauhalan situationaalisuuden käsitteeseen, joka on hänellä yksi ihmisen olemassaolon perusmuodoista ja sellaisena kansainvälisestikin merkittävä innovaatio, joka avaa merkittäviä mahdollisuuksia ihmisen eettisyyden arviointiin. Yritän analysoida sitä osana väitöskirjaani (Purjo 2010) Rauhalan koko tuotantoon perehtymiseni perusteella. Jonkinlaisen yleiskuvan Rauhalan ihmiskäsityksestä saa hänen teoksestaan Rauhala 2005.

asiat, esineet ja ilmiöt, joihin olemme tavalla tai toisella suhteissa ja joihin suhtautumiseen meidän on siinä tapauksessa otettava kantaa.

Franklin filosofiaa voidaan hyvin perusteiden avulla eettisesti vahvana ja olemukseltaan altruistisena. Franklin mukaan ihminen ei voi saavuttaa hyvää elämää tai onnellisuutta ilman, että hän pyrkii toimimaan jonkin arvokkaan asian tai jonkun toisen ihmisen hyväksi. Franklin korostaa kuitenkin vahvasti ihmisen ainutlaatuisuutta muiden olevaisten joukossa ja hänen näkökulmansa on sen mukaisesti ihmiskeskittynyt.¹⁶ Jokin asia on arvokas silloin, kun se on yleisesti arvokas *ihmisille*, ihmisten yhteisöille ja ihmiskunnalle. Tämän mukainen eettis-moraalinen perusasenne, jossa ihminen haluaa ottaa toiset huomioon ja huolehtia heidän hyvinvoinnistaan, on harvinainen tämän päivän maailmassa. Kutsumme suuriksi sellaisia hyväntekijöitä, jotka kantavat huolta kaikista hapuilevista, harhailevista ja kärsivistä lähimmäisistä riippumatta siitä, kuinka läheisiä he heille sinänsä ovat.

Globaali etiikka

Yhä useampi kantaa tänä päivänä huolta ihmiskunnan tulevaisuudesta. Esimerkiksi Hans Küng (2011, 46) on jo vuonna 1990 peräänkuulluttanut yhteistä maailmanlaajuista etiikkaa, maailmanlaajuista, ehtona sille, että ihmiskunnalla on ylipäätään minkäänlaisia selviytymisen mahdollisuuksia maailmassa. Küng (2011, 51–52) ehdottaa *globaalista vastuullisuusetiikkaa* menestys- ja katsomusetiikan (*Erfolgs- und Gesinnungsethik*) tilalle. Vastuullisuusetiikka on menestusetiikan vastakohta, sellaisen toiminnan, jossa tarkoitus pyhittää keinot ja jossa hyvää on sellainen, mikä toimii sekä tuottaa voittoa, valtaa tai mielihyvää. Küng ei kannata myöskään katsomusetiikkaa, sellaista ”absoluuttista” etiikkaa, jossa suuntaudutaan enemmän tai vähemmän todellisuudesta irrallisiin ideoiksi katsottuihin arvoihin (oikeudenmukaisuus, rakkaus, totuus). Hän tarkoittaa etiikkaa, joka ei ole kiinnostunut muusta kuin pelkäs-

16. Samaa voidaan sanoa Rauhalasta.

tä toimijan sisäisestä tahdosta välittämättä päätösten tai toiminnan seurauksista, konkreettisen tilanteen vaatimuksista tai vaikutuksista.

Sen sijaan vastuullisuusetiikalla voisi Künigin mukaan olla menestymisen mahdollisuuksia. Tällainen etiikka ei ole ”katsomusvapaa”, mutta kysyy kuitenkin aina realistisesti ennakoitavissa olevia toimintamme ”seurauksia” sekä ottaa niistä vastuun. Vastuullisuusetiikka ja katsomusetiikka eivät näin ollen olekaan toistensa täydellisiä vastakohtia, vaan ne täydentävät toisiaan. Tulkitsen Künigin näkemysten olevan hyvin samansuuntaisia Franklin arvoteoreettisten kiinnitysten kanssa, kun otetaan huomioon objektiivisten, yleisinhimillisten arvojen ja subjektiivisten, henkilö- ja tilannekohtaisten hetken tarkoitusten välinen kytkentä.

Küng’kin (2011, 52–55) tuottaa kuitenkin pettymyksen ihmiskeskeisyydessään. Hän puhuu vain maailmanyhteisön vastuusta *omasta* tulevaisuudestaan. Huoli nykymaailmasta, ympäröivästä maailmasta ja jälkimaailmasta kiteytyy pelkkään kysymykseen ihmisen hengissä säilymisen perusehdoista, maailmasta, joka on ihmiselle asuinkel-poinen ja jossa hän voi muokata itselleen inhimillisesti tyydyttävän yksilöllisen ja sosiaalisen elämän. Etiikan päämääränä ja kriteerinä on siten ainoastaan ihminen ja hänen pelastumisensa.

Küng peräänkuuluttaa ihmisen inhimillistymisen, ihmistymisen välttämättömyydestä. Hän puhuu myös humanin pääoman puolesta aineellisen pääoman sijaan sekä Kantin kategorisesta imperatiivista, jonka mukaan ihmisestä ei koskaan saa tehdä pelkkää välinettä.

Künigin käsitys itseä ja maailmaa koskevasta vastuullisuudesta vastuuna kanssaihmisistä, yhteisöstä ja luonnosta on kuitenkin jotain paljon vähemmän kuin mitä itse ymmärrän vastuullisella ihmisyydellä. Oma ajatukseni varsinkin luontoa koskevasta vastuusta perustuu luontoon itseisarvona eikä pelkkänä kysymyksenä luonnonvarojen riittävydestä tai ehtymisestä.

Situationaalisuuden käsitteen mukaisesti ihminen on osa luontoa ja luonto on osa ihmistä. Franklin eettinen imperatiivi – vastuullisena oleminen ja itsen transsendenssi – kytkettynä situationaalisuuden idean täysimääräiseen huomioonottamiseen, saavat ainakin minun tekemään

se johtopäätöksen, että ihmisen tulee kohdella luontoa samankaltaisella kunnioituksella, rakkaudella ja arvostuksella kuin kanssaihmiään. Kantin maksiimin soveltamisalaa pitää sen mukaisesti laajentaa. Uusi muotoilu voisi olla: ”Toimi aina niin, että kohteet kaikkea itsessään arvokasta samalla päämääränä, ei koskaan vain välineenä.” Tätä ohjeuoraa tulee soveltaa samalla tavalla kuin Kung ja Frankl kehottavat toteuttamaan vastuullista maailmassa olemista. Kunakin hetkenä on erikseen punnittava, miten periaatetta tulee toteuttaa siten, että erilaiset, keskenään ristiriitaiset arvot toteutuvat mahdollisimman sopusointuisella tavalla. Kysymys ei ole siis esimerkiksi siitä, käyttääkö ihminen ravinnokseen eläimiä ja kasveja, vaan *miten* hän sen tekee – luontoa varjelevalla ja hoitavalla vai sitä raa’asti tuhoavalla tavalla. Toisin sanoen, kysymys on ihmisen vapaudesta toimia aina toisin kuin hän on siihen saakka tottunut toimimaan vallitsevien uskomustensa ja asenteidensa perusteella.

Ennen edellä mainitun periaatteen soveltamista käytäntöön, ihmisen on pohdittava omaa subjektiivista arvojärjestelmäänsä. Ennen kaikkea on kysyttävä, mikä minusta on itsessään arvokasta ja jollain tavalla hierarkkisesti myös, missä määrin. Monimutkaisessa eettisessä päätöksentekotilanteessa olisikin kohdallisempaa puhua kategorisen imperatiivin sijaan ”hypoteettisesta imperatiivista”, joka sallii kompromissien teon erilaisten arvojen mukaisten päämäärien välillä.¹⁷ Samalla voidaan Carl von Linnén hengessä ottaa huomioon vastavuoroisuuden periaate: ”Yksikään olio ei ole vain itsensä vuoksi, vaan jokaisen täytyy lisäksi palvella jotain muuta oliota, kuten ketjussa oleva lenkki, niinpä, jos yksikin olio puuttuisi, koko järjestys järkkyyisi (Oksanen 2012, 150–151).”

Markku Oksanen (2012) tarkastelee ihmisen ja luonnon välistä suhdetta erilaisten vaihtoehtoisten maailmankatsomuksellisten ajattelutapojen näkökulmasta. Länsimaissa hallitsevan antroposentrisen, ihmiskeskeisen ajattelutavan mukaan pidetään oikeutettuna ihmisen pyrkimystä alistaa luonto ja hyödyntää sen antimia kaikkien mielihalujensa tyydyttämiseksi. Ihmisen erityisasema luonnossa korostuu

17. Stephen Jay Gould on Oksanen (2012, 290–291) mukaan suosinut tällaista käsitettä.

myös länsimaisen etiikan perinteessä, missä on keskitytty lähinnä ihmisten välisten ongelmien ratkaisemiseen. Tästä lähtökohdasta käsin ei aitoja ympäristöeettisiä ongelmia ole edes olemassa. (Oksanen 2012, 141–142).

Peruskysymys on siis, onko luonnon, eläinten ja kasvien olemassaolon tarkoitus niiden kyvyssä tyydyttää ihmisen tarpeita, kuten Aristoteles päätteli teleologisen luontokäsityksensä perusteella (Oksanen 2012, 148 mukaan). Tästä seuraa, että kesyttämättömällä ja muokkaamattomalla luonnolla – luonnontilassa olevalla maalla, luonnonniityillä ja villinä kasvavilla puilla – ei ole mitään arvoa (Oksanen 2012, 157–158).¹⁸ Tulkinnan oikeellisuus riippuu tietysti siitä, katso taanko koskemattoman maiseman kautta saatavan rauhan ja kauneuden kokemuksen tyydyttävän jotain tarpeita, vai ajatellaanko tarpeilla vain aineellisia, hinnalla mitattavissa olevia realisoituneita hyötyjä.

Moraalinen merkityksellisyys (moral considerability) on ympäristöetikkojen käyttämä käsite, jonka kautta he pohtivat olioiden tai asioiden moraalista arvoa ja ihmisen moraalisia velvollisuuksia niitä kohtaan (Oksanen 2012, 174, 176). Kriteeri on erittäin mielenkiintoinen Franklin etiikan kannalta, koska kaikki moraalisesti merkityksellinen voi olla tarkoituksellisen toiminnan kohteena. Jollekin, joka on moraalisesti merkityksellinen, voidaan tehdä moraalisesti merkityksellisiä, toisin sanoen tekijän kannalta tarkoituksellisia tekoja. Jos luonto tai jokin sen osa katsotaan moraalisesti merkitykselliseksi, on selvää, että ihmisen ei pidä tyytyä vain vastaanottamaan siltä jotain hänelle itselleen merkityksellistä, vaan hänen on oltava valmis myös antamaan luonnolle jotain sille merkityksellistä. Näin ollen ihmisen velvollisuus olisi jatkaa arvojen todellistamista, joka on ensin tapahtunut luonnon kauneudelle *eläytymisenä*, siirtymällä seuraavassa vaiheessa *luomaan* jotain, joka lisää luonnon moraalista arvoa ja merkityksellisyyttä entisestään.

Biosentrisen, elämäkeskeisen näkemyksen mukaan kaikki elolliset olennot ovat moraalisesti merkityksellisiä. Biosentrisyyden historiallisena edeltäjänä voidaan pitää perinteisiin intialaisiin uskontoihin kuuluvaa periaatetta, jonka mukaan ”kaikilla elävillä olennoilla näh-

18. Oksanen viittaa lockelaiseen ajatteluun, mutta nähdäksesi johtopäätös pätee myös Aristoteleen käsitykseen.

dään olevan yhtäläinen *olemisarvo*, koska ne kaikki ovat olemassa tai matkalla kohti samaa [elämän] päämäärää, [kuolemaa]”. Jainalaisuudessa elämän kunnioittamisen moraalivaatimus kaiken elollisen suojelemisena on näkynyt mm. ruokavaliossa, jossa ravinto koostuu maidosta, hedelmistä, pähkinöistä yms. aineista, joita saadaan eläimiä tai kasveja tappamatta. (Oksanen 2012, 206.)

Arthur Schopenhauer ja Albert Schweitzer ovat (Oksanen 2012, 206) mukaan tunnetuimmat uuden ajan ajattelijat, jotka ovat omaksuneet itäisiä vaikutteita oman biosentrisen näkemyksensä muodostukseen. Schweitzerin mukaan ihmisen tulee osoittaa harrasta kunnioitusta kaikkia olioita kohtaan, joilla on *elämäntahto*, jolla hän tarkoitti kaikkea elollista yhdistävää elämän perusvoimaa. Elämäntahto ei siten rajoitu ”sielullisiin” tai rationaalisiin olioihin, joten kunnioittamisen vaade koskee kaikkia eläviä eliöitä. Schweizerin mukaan ihminen on eettinen vain, kun elämä sinänsä, yhtä hyvin kasvin ja eläimen kuin ihmisenkin, on hänelle pyhä. Tällainen kaikki elävät oliot moraalisesti huomioon ottava ihminen pitää hyvänä ”elämän säilyttämistä, elämän edistämistä [sekä] kehityskykyisen elämän saattamista korkeimpaan arvoonsa”. (Oksanen 2012, 207–208.)

Toinen keskeinen moraalisen merkityksellisuuden kriteeri on *oma hyvä*. Kaikki ne oliot, joilla on oma hyvä, jota ne pyrkivät suojaamaan ja toteuttamaan, ovat moraalisesti merkityksellisiä. Tunnetuimmat ympäristöfilosofiset analyysit omasta hyvästä ja kukoistamisesta ovat esittäneet Robin Attfield ja kantilaiseen ajatteluun nojautuva Paul W. Taylor. Kummankin mukaan kaikkien elollisten olioiden osalta on mahdollista ja järkevää puhua omasta hyvästä ja kukoistamisesta. Taylorin mukaan oliolle, jolla on oma hyvänsä, ”voidaan tehdä – viittaamatta mihinkään muuhun oloon – hyvää tai pahaa. – – Se mikä on oliolle hyväksi, tekee ’hyvää sille’ siinä mielessä, että se lisää tai suojelee sen elämää tai hyvinvointia. Se mikä on pahasta oliolle, on vahingollista sen elämälle ja hyvinvoinnille.” (Oksanen 2012, 208–209.) Attfield korostaa, että omaan hyvään ei välttämättä liity kokemusta omasta hyvästä eikä ilmaisua kukoistamisesta, vaan sitä arvioidaan ”kolmannen persoonan näkökulmasta”. Kukoistus on siten

myös riippumaton ihmisistä ja olion välineellisestä arvosta ihmisille. (Oksanen 2012, 209–210.)

Taylorin ”luonnon kunnioittamisen etiikka” on ympäristöetiikassa merkittävin biosentrisen etiikan puolustus. Hänen mukaansa ihmisten rinnalla myös ei-inhimilliset eliöt, eläimet ja kasvit, ovat moraalisesti merkityksellisiä, minkä vuoksi niitä pitää lähtökohtaisesti kohdella hyvántahtoisesti. (Oksanen 2012, 241.) Eräät ympäristöetikot menevät vielä pitemmälle ja puhuvat ”etiikan kehän laajenemisesta” niin, että se ulottuu lopulta käsittämään ihmisen suhteen ”maahan ja sen pinnalla eläviin eläimiin ja kasveihin” tai ”eläimiin, kasveihin ja muihin elämänmuotoihin, kiviin, ekosysteemeihin, planeettaan ja maailmankaikkeuteen”. (Oksanen 2012, 224–225.) Tätä kutsutaan ekosentrismiksi. Radikaaleimmat ekosentrikot katsovat, että ihmisen tekojen moraalisen arvon, oikeuden tai vääryyden, äärimmäinen mitta on bioottisen yhteisön hyvä. Ekosentristen ajatusten liian kirjaimellisella seuraamisella on kuitenkin vaaransa ja varsinkin ihmisen kannalta sitä voidaan pitää jonkinlaisena ympäristöfasismina. (Oksanen 2012, 243–244.)

Lopuksi

Artikkelini tavoitteena on ollut perustella Franklin filosofian eettinen vahvuus ja sen altruistinen olemus. Olen kuitenkin myös pyrkinyt osoittamaan, että antroposentrismi, ihmiskeskeisyys, ei ole eettisesti kestävä periaate enää tulevaisuudessa. Ihmiseen rajoittuvaa altruismia voidaan pitää lajisisäisenä itsekkyytenä. Varsinkin Franklin ajatusta arvojen todellistamisesta eläytymällä tai kokemalla tulee laajentaa.

Bryan G. Norton puhuu (Oksanen 2012, 239–240) ”heikosta antroposentrismistä”. Sen mukaan luonnolla, vaikkei sen moraalista merkityksellisyyttä tunnustettaisikaan, on transformatiivista arvoa ihmiselle. Itse asiassa millä tahansa kohteella on potentiaalia muuttaa arvottavaa henkilöä ja hänen kokemusmaailmaansa, maailmankuvaansa. Luonnon monimuotoisuuden potentiaali on sen tuottamisissa

luontoelämyksissä, jotka kehittävät ihmisen haluja, toiveita, maailmankatsomusta ja persoonallisuutta. Uskon, että myös Franklin ajatus on ollut tämänsuuntainen. Olen kuitenkin halunnut myös pukea sanoiksi sen, mitä hän ei ole eksplisiittisesti todennut: eläytymällä kehkeytyvän luonnon arvon aikaansaaman täyttymyksen varsinainen tarkoitus on johtaa myötätuntoon ja hyväntahtoisuuteen luontoa kohtaan. Toisaalta mitä syvällisemmin situationaalisuus sisäistetään ihmisen olemuspuoleksi, sitä holistisemmaksi ihmisen eettinen ajattelu kehittyy.

Lähteet

- Frankl, V. E. 1985.** Man's Search for Meaning. New York: Pocket Books.
- Frankl, V. E. 2005a.** Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Frankl, V. E. 2005b.** Was ist Jugendberaterung? Teoksessa: V. E. Frankl (hrsg. v. Vesely-Frankl, G.) Frühe Schriften 1923–1942. Wien: Wilhelm Maudrich, 105–108.
- Frankl, V. E. 2007.** Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Küng, H. 2011.** Projekt Weltethos. 13. Auflage. München: Piper.
- Lukas, E. 2006.** Lehrbuch der Logotherapie. 3. erweiterte Auflage. München: Profil.
- Nurmela, R. 2005.** Lukijalle. Teoksessa: V. E. Frankl. Logoterapia – vain mielekkääseen elämään. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti, 10–15.
- Oksanen, M. 2012.** Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Purjo, T. 2010.** Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 1565. Tampere: Tampere University Press.
- Purjo, T. 2012.** Viktor Franklin logoteoria – tie arvopitoiseen ja tarkoituksetäyteiseen elämään. Loppi: Porrum.
- Rauhala, L. 2002.** Minikurssi mentaalisten ongelmien ymmärtämiseksi. Tieteessä tapahtuu 20 (6), 21–26.
- Rauhala, L. 2005.** Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salomaa, J. E. 1941.** Filosofisia probleemeja. Porvoo: WSOY.

OSA III

TIETO JA KÄYTÄNTÖ

”ÄLÄ KATSO, VAAN AJATTELE”

Heikki Mäki-Kulmala

Mitä on ajattelu?

Jos aloittevilta opettajaharjoittelijoilta kysyy, mitä he erityisesti haluaisivat opettaa, niin vastaus on lähes poikkeuksetta: ajattelua – he haluaisivat opettaa oppilaansa ajattelemaan. Mutta kun heiltä sitten tiedustelee, mitä tuo ajatteleminen on, niin tuskin koskaan saa vastaukseksi muuta kuin hieman hämillistä hymyä.

Tilanne on paradoksaalinen, mutta ei mitenkään yllättävä. Sitä paitsi on perusteita uskoa, että useimmilla ihmisillä, siinä luvussa myös opettajaharjoittelijoilla, on omat käsityksensä ”ajattelun olemuksesta” ja että nuo käsitykset ovat kaiken lisäksi varsin yhteneviä. Niinpä voidaan puhua vallitsevasta tai ”kansanpsykologisesta” käsityksestä, joka on suurin piirtein seuraavan kaltainen: *Ajatteleminen on aivojen tai mielen suorittamia operaatioita.* Mikäli kyse on tietoisesta tai kurinalaisesta ajattelusta, eikä vain spontaaneista ”mielen liikkeistä”, *nuo operaatiot suoritetaan selkeiden sääntöjen mukaisesti. Operaatioiden kohteiksi vallitseva käsitys mieltää taas oliot, joita kutsutaan käsitteiksi – tai vaihtoehtoisesti ideoiksi, mielikuviksi, mentaaliseksi tiloiksi jne.* Mitä täsmällisemmin säännöt ja ”pelimerkit” on määritelty, sitä kunnianarvoisampana (tieteellisempänä, ankarampana, loogisempana jne.) ajattelua pidetään.

Vallitseva käsitys tulee ani harvoin julki lausutuksi. Se on kuitenkin hiljainen ajatustaipumus, joka istuu tiiviisti modernin kulttuurin (valistuksen) perusteissa. Tosin viime vuosikymmeninä kiinnostus sitä kohtaan on kasvanut kognitiotieteen, tekoälytutkimuksen sekä niihin läheisesti liittyvän komputationaalisen psykologian (*computational psychology*) kasvaneen suosion ja merkityksen myötä. Näiden tutkimusalojen myötä tavanomaista käsitystä on pyritty eksplikoimaan eri tavoin, mikä on synnyttänyt myös erilaisia keskenään kilpailevia koulukuntia taο paradigmoja. Näihin ei kuitenkaan tulla jatkossa puuttumaan, vaan vallitsevaa käsitystä havainnollistetaan vain Hilbertin todistusteorian pääperiaatteiden avulla.¹

Ajattelen, siis lasken?

Vallitseva käsitys (tai sen ainakin ”henki”) vastaa varsin pitkälle myös sitä, mitä Martin Heidegger kutsui laskeväksi tai kalkyloivaksi ajatteluksi (*das rechnende Denken*). Sille oli ominaista mieltää ajatusprosessi operaatioiksi, jotka suoritettiin ennalta löytyjen sääntöjen ja merkitysten asettamissa puitteissa. Tällaisten että operaatioiden tarkoitus oli ratkaista jokin ennalta asetettu ongelma. Ajatus ei voinut näin liiukuskella vapaana – vaikkapa ”hakoteillä” (*Holzwege*)²

Vallitsevan käsityksen tai laskevan ajattelun ominaispiirteet kuuluvat hyvin selkeinä läpi niin Descartesin *Metodin esityksestä* ja *Järjen käyttöohjeista*, Hobbesin *Leviathanin* ensimmäisestä osasta tai Locken inhimillistä ymmärrystä koskevan tutkielmasta – puhumattakaan Leibnizin fragmenteista, joista löytyy myös se tunnettu huudahdus: *calculamos – laskekaamme*.³

1. Komputationaalisesta psykologiasta ja tekoalysta enemmän esimerkiksi kokoomateoksissa Hautamäki A., Nyman G (toim.) 1992 ja Haaparanta L., Hyvönen E. et al (toim.) 1995.
2. Heidegger 1984, Heidegger 1991, erit. 26–27.
3. “... quando orientur controversiae, non magis disputatione opus erit inter duos philosophos, quam inter duos Computistas. Sufficiet enim calamos in manus sumere sedereque ad abacos, et sibi mutuo (accito si placet amico) dicere: c a l c u l e m u s.” (Leibniz 1890, 200). Hobbes aloittaa *Leviathanin* ensimmäisen osan viidennen luvun (Järjestä ja tieteestä) toteamalla:

Uuden ajan klassikkojen filosofia oli keskeisesti tietoteoriaa. Se pyrki lausumaan julki ne säännöt tai periaatteet, joiden mukaisesti yksilöt saattoivat itsenäisesti ajatella ja toimia niin sanotusti tilanteessa kuin tilanteessa. Näin heidän käsityksensä ajattelemisesta oli korostetun siis individualistinen ja formaali, kontekstista ja sisällöstä riippumaton. Tällaista filosofiaa voidaan luonnehtia ”oman päänsä varaan” asettautuneiden tai asettautuvien yksilöiden itsenäisyyden tai riippumattomuuden julistukseksi. Uusi ihmistyyppi ei kuitenkaan tyytynyt pelkästään seisomaan oman päänsä ja siellä asuvien ”selvien ja tarkkojen ideoiden” varassa. Se halusi myös muuttaa (tai ”järkeistää”) maailman niiden mukaiseksi.

Tietoteorian ohella myös etiikka alkoi muuttua perinteisestä hyve-etiikasta formaaliksi sääntöetiikaksi, jonka selkeäpiirteisin edustaja oli Immanuel Kant ja hänen velvollisuusetiikkansa kategorisine imperatiiveineen. Toisen, ja ehkä vielä vuolaamman, uuden ajan etiikan virtauksen muodostivat erilaiset seurausetiikat hyöty- ja haittalaskelmineen. Selvääkin selvempää on, että tässä perinteessä kehkeytyi myös käsitys ihmisestä omaa etuaan maksimoivana *homo economicuksena*.

Georg Henrik von Wright sivusi esitelmässään *Ihminen, matematiikka ja koneet* kysymystä, kuinka ”inhimillisiä” tietokoneet voivat olla ja – erityisesti – kykenevätkö ne ajattelemaan. Hänen mukaansa:

Kysymykseen, mitä ajattelukyky on, voitaisiin vastata seuraavasti. Se merkitsee kykyä elää ihmisyyhteisön jäsenenä, omaksua toimintamallit ja osallistua laitoksiin, jotka ihminen on kehittänyt historian kuluessa ja joista tärkein on kieli. Jonkin olennon elämän ja ih-

”Kun ihminen järkeilee, hän ei tee muuta kuin ajattelee summaa, joka saadaan kun lasketaan osia yhteen, tai ajattelee erotusta, joka saadaan kun yksi summa vähennetään toisesta. Jos tämä tehdään sanoin, silloin ajatellaan sarjaa kaikkien osien nimistä kokonaisuuden nimeen tai kokonaisuuden ja yhden osan nimestä toisen osan nimeen. (...) Ylimalkaan kaikissa asioissa, missä on sijaa yhteenlaskulle ja vähentämiselle on sijaa myös järjelle, ja missä näillä ei ole sijaa, siellä järjellä ei ole mitään tekemistä.” (Hobbes 1999, 57.)

miselämän samankaltaisuus ratkaisee, missä määrin tällä olennolla on katsottava olevan tietoisuutta ja ajattelukykyä. Määräviä eivät ole anatomiset eivätkä fyysiset samankaltaisuudet tai erilaisuudet. Otaksukaamme, että avaamme kuolleen ihmisen pääkallon ja hämmästyseksemme toteamme sen täysin tyhjäksi. Jos hän silti on elänyt yhtenä meistä, emme voisi kieltää, että hän on ollut tajuinen ja ajatteleva olento.⁴

Tällainen vastaus oli suurelle osalle osaa kuulijoista varmasti yllättävä, eikä se varmaankaan kaikkia tyydyttänyt. Moni varmaan olisi halunnut von Wrightin sanovan jotain täsmällisempää. Mutta olivatko he tai ovatko useimmat meistä tällä kohtaa juuri tuon tavanomaisen käsityksen vankeja eli olisimme toivoneet akateemikon tuovan selkeästi ne operaatiot, joita aivot tai mieli suorittaa silloin, kun me ajattelemme.

Hieman Hilbertistä

Yhtenä laskevan ajattelun ja samalla tavanomaisen käsityksen monumentaalisimpana ilmentymänä (tai jopa apoteosina) tieteen piirissä voidaan pitää maineikkaan saksalaisen matemaatikon ja loogikon David Hilbertin (1862–1943) todistusteoriaa. Hän halusi saattaa matemaattisen ja loogisen ajattelun, tai ainakin todistamisen ehdottoman varmalle perustalle niin, ettei siellä tarvinnut (eikä saanut!) vedota missään kohtaa sen enempää näkemykseen, intuition, ilmeisyyteen tms. Näin Hilbertin todistusteorian mukainen matemaattis-looginen todistus oli täysin mekaaninen proseduuri. Siinä muodostettiin merkkijonojen eli kaavojen jonoja, joka täyttivät karkeasti ottaen seuraavat ehdot:

- 1) *Merkkien kokoelma* oli tiukasti rajattu samaan tapaan kuin esimerkiksi aritmetiikassa käyttämämme numerot.

4. von Wright 1998, 447.

- 2) *Muutosäännöt* sanovat mitkä merkkijonot eli kaavat ovat ”hyvin muodostettuja” ja mitkä eivät. Jos esimerkiksi muodostamme numeroista luonnollisia lukuja, jono ei voi alkaa nolalla – jos desimaalilukuja, jonossa ei voi olla kahta pilkkua jne.
- 3) *Muunnossäännöt* sanovat, kuinka joku hyvin muodostettu kaava voidaan muuntaa toiseksi tai korvata toisella – esimerkiksi ” $1 + 1$ ” voidaan muuntaa muotoon ” 2 ” tai päinvastoin.
- 4) On olemassa rajattu joukko hyvin muodostettuja kaavoja, joita kutsutaan *aksiomiksi* (joita pidetään aksiomeina), esimerkiksi $(a+b) = (b+a)$
- 5) *Todistus* on kaavojen jono, jonka jokainen jäsen on joko aksioma tai saatu muunnossääntöjen avulla jonon edeltävistä jäsenistä.
- 6) Jonoa, joka täyttää kohdassa (5) mainitut ehdot ja jonka viimeinen jäsen on kaava K (esimerkiksi ” $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$ ” tai ” $\&\#\%A$ ”) sanotaan *kaavan K todistukseksi*.

Tällaisten jonojen rakentaminen on paitsi mekaanista myös täysin ”päivänvaloon asetettua” toimintaa, kuten jo Leibniz aikoinaan toivoi. Sen kannalta on myös täysin yhdentekevää, mitä merkit merkitsevät tai merkitsevätkö ne mitään, kunhan kaikki vain tapahtuu tiukasti sääntöjen mukaan. Niinpä on mahdollista ajatella, että tätä työtä tekee kone, johon konstruktiosäännöt on ohjelmoitu. Ohjelmointia voidaan viedä täydentää siten, että kone vertaa jokaista samaansa uutta kaavaa K :hon ja se lopettaa uusien kaavojen tuottamisen heti, jos kyseinen kaava on K – sama tapahtuu myös, jos kaava on K :n negaatio.⁵

Hilbertin ja ”hilbertiläisten” hanke oli yhtäältä suurenmoinen menestystarina – toisaalta se näytti kariutuvan miltei alkuunsa niin sanottuihin Gödelin epätäydellisyyslauseisiin. Niiden mukaan nimittäin oli olemassa kaavoja, joiden todistusjonoja rakentaessaan kone ei tulisi milloinkaan päätyään sen enempää K :hon kuin se negaatioonkaan – periaatteessa tämän koneen toimintaa ei pysäyttäisi edes maailmanloppu.

5. von Wright 1998, 219–230. Kenties perusteellisin esitys Hilbertin todistusteoriasta suomen kielellä on yhä Oiva Ketosen *Todistusteorian perusaatteet*. (Ketonen 1938, 28–108.)

Kolmekymmentäluvun puolivälissä joukko Hilbertin innoittamia matemaatikkoja (Alonzo Church, Stephen Kleene, Alan Turing) pyrkivät määrittelemään sen, mitä ilmaisulla ”mekaanisesti pääteltävä” tai ”algoritmisesti laskettava” voitaisiin täsmällisesti ottaen tarkoittaa. Lähtökohdiltaan hieman erilaisissa kehitelmissään he päätyivät kuitenkin samaan, niin sanottujen osittaisrekursiivisten funktioiden luokkaan. Myöhemmin myös mm. Emile Post ja A.A. Markov esittivät vielä oman, mutta samaan funktioluokkaan päätyvän ehdotelmansa.

Tunnetuin ja vaikuttavin näistä ehdotelmista oli Alan Turingin idea koneesta, joka oli periaatteessa hätkähdyttävän yksinkertainen: sillä oli esimerkiksi vain muutama alkeistoiminto (siirtyy nauhalla oikealle, vasemmalle, pysähtyy, kirjoittaa ruutuun merkin jne.). Se kuitenkin pystyi ratkaisemaan minkä hyvänsä osittaisrekursiivisen funktion. Hilbertin hankkeen pohjalta syntynyt Turingin koneiden teoria loi pohjan myös 1900 -luvun yhdelle kaikkein tärkeimmälle tekniselle innovaatiolle, ohjelmoitavalle tietokoneelle. Jo tässä katsannossa voi Hilbertin ohjelmaa pitää, vaikka se ei alkuperäisiä tavoitteitaan koskaan saavuttanut, vaikuttavana menestystarinana.

Churchin, Turingin ja kumppaneitten saavutuksista huolimatta täytyy muistaa, että sellaiset käsitteet kuin ”mekaanisesti pääteltävä” tai ”algoritmisesti laskettava” ovat edelleen intuitiivisia, kun taas ”osittaisrekursiivinen funktio”, ”Turing-laskettavuus” jne. ovat matemaattisesti määriteltyjä käsitteitä. Nämä kaksi käsitteiden ryhmää ovat sillä tavoin ”eri maailmasta” ja yhteismitattomia, ettei niitä koskaan voida todistaa identtisiksi. Niinpä niin sanottu Churchin (Church-Turingin) teesi on siis nimenomaan teesi – ei matematiikan lause tai teoreema:

Churchin teesi: Jos funktio on algoritmisesti laskettava, se on Turing-laskettava.

Joissakin teesin muotoiluissa puhutaan algoritmisen laskettavuuden sijasta ”mekaanisesta laskettavuudesta”, ”efektiivisestä laskettavuudesta” tai jopa vain laskettavuudesta. On myös huomattava, että teesi voidaan kuitenkin osoittaa paikkansa pitämättömäksi yksinkertaisesti

niin, että löydetään algoritmisesti laskettava funktio, jota Turing -kone ei pystykään suorittamaan. Toistaiseksi tällaista ei ole löytynyt ja löytymismahdollisuuksia pidetään lähes olemattomina.⁶

Oman aiheemme, ajattelua koskevan vallitsevan käsityksen tarkastelun kannalta, voisimme esittää tästä teesistä väljennetyn version, vaikkapa:

Jos jokin ”älyllinen operaatio” voidaan yksikäsitteisesti ja tyhjentävästi kuvata, voidaan tietokone ohjelmoida suorittamaan se.

Ilmeisesti on niin, että tällekin teesille ei ole ilmaantunut kovin merkittäviä vastaesimerkkejä. Tosin ”teesi” on nyt kehämäinen, koska ohjelmoitavuutta voidaan pitää kuvauksen yksikäsitteisyden ja tyhjentävyyden kriteerinä.

Välitulos: Tietokone ajattelee, jos...

Jos ajattelu halutaan ymmärtää vallitsevan käsityksen mukaisesti tarkkojen sääntöjen mukaan suoritettavina operaatioina, niin siinä tapauksessa tietokone todella ajattelee. Ja vieläkin enemmän: se ajattelee ihmistä paljon johdonmukaisemmin, kurinalaisemmin ja ennen muuta nopeammin. Näin siis ajattelu, joka usein on johdonmukaisuudessaan ja ankaruudessaan ollut kaikkein juhlallisimman auran ympäröimä, osoittautuikin konemaiseksi, sellaiseksi joka voidaan ”antaa koneen tehtäväksi”.

Toisaalta tällainen johtopäätös ei ole mitenkään yllättävä, sillä mitä muutakaan koneet ovat kuin artefakteja, jotka ihminen on tehnyt suorittamaan jotain määrättyjä operaatioita: laskemaan laskuja, muuttamaan energiaa muodosta toiseen, muokkaamaan puuta tai metallia, nostelemaan tai siirtelemään taakkoja jne. Kone vailla tarkoitusta tai tehtävää on taas absurditeetti.

6. Penrose 1990, 40–97.

Elämästä, peleistä ja perheyttäisyydestä

Miten ”ajattelun olemusta” on sitten lähestyttävä, jos kaikki yritykset löytää jotkin selkeät ajattelupelin säännöt (ajattelun logiikka, mielen kieli jne.) johtavatkin Turingin koneisiin tai sen kaltaisiin systeemeihin? Matkan voisi aloittaa siitä, mitä Wittgenstein on sanonut peleistä:

Tarkastele esimerkiksi tapahtumia, joita sanomme ”peleiksi”. Tarkoitan lautapelejä, korttipelejä, pallopelejä, otteluita jne. . Mikä on niille kaikille yhteistä? – Älä sano: ”Niillä *täytyy* olla jotakin yhteistä, muuten niitä ei sanottaisi ’peleiksi’” – vaan *katso*, onko niillä kaikilla jotain yhteistä. – Jos näet ja katsot niitä, et tule näkemään mitään, mikä on *kaikille* yhteistä, vaan tulet näkemään yhtäläisyyksiä, sukulaisuuksia, vieläpä kokonaisen sarjan sellaisia. Kuten sanoin: Älä ajattele, vaan katso! – Katso esimerkiksi lautapelejä ja niiden moninaisia sukulaisuussuhteita. Siirry sitten korttipeleihin: Siellä tapaavat useita vastaavuuksia tuon edellisen peliluokan kanssa, mutta monet yhteiset piirteet katoavat, toisia tulee taas näkyviin. Kun siirrymme sitten pallopeleihin, moni yhteinen piirre säilyy, mutta monet piirteet häviävät. – Ovatko ne kaikki *’hwittavia’*? Vertaa shakkia myllypeliin. Vai onko kaikissa peleissä voittamista ja häviämistä tai pelaajien välistä kilpailua? Ajattele pasiansseja. Pallopelissä on kysymys voittamisesta ja häviämisestä, mutta kun lapsi heittää palloa seinään ja ottaa sen taas kiinni, tämä piirre on hävinnyt. Katso mikä osuus on taidolla ja onnella. Ja miten erilaista taito onkaan shakkipelissä ja tenniksessä. Ajattele sitten piirileikkejä: Niissä on huviementti, mutta miten monet muut luonteenpiirteet ovatkaan kadonneet! Tällä tavoin voimme käydä läpi yhä uusia peliryhmiä. Nähdä yhtäläisyyksien putkahtavan esiin ja katoavan näkyvistä.

Tämän tarkastelun tulos on: Näemme monimutkaisen päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkoston. Yhtäläisyyksiä niin suurissa kuin pienissä asioissa.⁷

7. Wittgenstein 1999, *Filosofisia tutkimuksia*. (tästä lähtien lyhenne FT), § 66.

Monet tutkijat ja ajattelijat ovat nähneet aikojen saatossa suunnattomasti, kun he ovat yrittäneet löytää yhteisiä nimittäjiä sellaisille esimerkiksi sellaisille ilmiöpiireille kuin tiede, taide, uskonto, lyriikka, musiikki tai vaikkapa filosofia. Tätä kaikille yhteistä nimittäjää he ovat halunneet pitää Aristoteleen tapaan kyseisen ilmiöpiirin olemuksena. Aristoteellinen tiede pyrkiikin löytämään eri oliolajien muuttumattomat tai yleiset olemukset ja muotoilemaan niille tyhjentävät määritelmät. Vaikka aristotelismi on sittemmin saanut suurelta osin väistymää uudemman, ”galileisen” tieteen tieltä, niin kuitenkin ”ilmiöiden pelastamisen” perinne, eli pyrkimys palauttaa niiden moninaisuus joihinkin harvoihin ja muuttumattomiin periaatteisiin, lakeihin tai invariansseihin elää yhä vahvana.⁸

Wittgensteinin pyrkimykset näyttävät olevan miltei päinvastaisia: hän haluaa monessa kohdin palauttaa tai purkaa olemuksen ykseyden ilmiöiden moneudeksi. *Filosofisten tutkimusten* seuraavassa kohdassa Wittgenstein sitten esittää yhden koko myöhäisfilosofiansa kantavan käsitteen, perheyhtäläisyyden:

En osaa luonnehtia näitä yhtäläisyyksiä paremmin kuin sanalla ”perheyhtäläisyydet”, sillä perheenjäsenten väliset erilliset yhtäläisyydet menevät päällekkäin ja ristikkäin samalla tavalla: Vartalo, kasvopiiirteet, silmien väri, kävelytapa, temperamentti jne. jne.. – Tulen sanomaan: ’Pelit’ muodostavat perheen.⁹

Sivuhuomautuksena voi mainita, että idean tähän perheyhtäläisyyden käsitteeseensä Wittgenstein on saanut Oswald Spengleriltä, joka on

8. Eino Kaila määritteli teoksessaan *Inhimillinen tieto* (1939) koko inhimillisen tiedonpyrkimyksen vaikuttavaan tyyliinsä: ”Jos kysytään, mitkä ovat inhimillisen tiedonpyrkimyksen päämäärät, siihen voidaan vastata yhdellä sanalla, ne ovat invarianssit.. (...) Kaikki tiede, oli se sitten fysiikkaa tai psykologiaa, (...) etsii näitä samuuksia, yhtäläisyyksiä.” Hänen mielestään eivät vain yleiset luonnonlait (esimerkiksi mekaniikan lait) eivät olleet invariansseja, vaan myös fyysiset kappaleet (kivet, puut, talot jne) olivat sellaisia, koska ne olivat kohtalaisen muuttumattomia ilmiöiden tai aistittavien ominaisuuksien ”kimppuja”. Aineelliset kappaleet olivat kuitenkin alemman tason invariansseja verrattuna yksinkertaisimpiin luonnonlakeihin. (Kaila 1939, 13–15.)

9. FT, 67.

puolestaan paljon Goethelle ja tämän pyrkimykselle tarkastella eri ilmiöitä morfologisesti, ei-mekaanisina vaan organismien kaltaisina ja kokonaisvaltaisia ”hahmolakejaan” noudattavina.

Wittgenstein ei kuitenkaan halunnut purkaa kaikkia määritelmiä. Niinpä alkeisgeometriassa tulevat aina olemaan välttämättömiä sen kaltaiset määritelmät kuin ”ympyrä on niiden pisteiden ura, jotka sijaitsevat annetun janan etäisyydellä annetusta pisteestä” ja mekaniikassa tulee aina olemaan paikallaan määritelmä, jonka mukaan ”nopeus on kappaleen aikayksikössä kulkema matka”. Mutta tällaiset tarkasti määriteltävissä olevat käsitteet ovat, kuten esimerkiksi G.H. von Wright toteaa, filosofisesti täysin mielenkiinnottomia. Niinpä ei olekaan yllättävää, että juuri ne käsitteet, joiden parissa filosofit ovat eniten askaroineet – sellaiset kuin havainto, järki, laki, tiede, uskonto, vapaus, oikeudenmukaisuus tai ajattelu – ovat ”pelin” kaltaisia. Halki vuosisatojen on kuitenkin yritetty määritellä niiden olemus ja usein on kuviteltu, että näissä tehtävissä on jopa onnistuttu.

Wittgensteinin luonnehti tällaisia yrityksiä ajattelun tai hengen kouristumina (*Geisteskrämpfe*). *Sinisessä kirjassa* hän mainitsee yhdeksi niiden ”todelliseksi lähteeksi” tieteellisen menetelmän vääränlaisen ihannoinnin tai takertumisen siihen:

Tarkoitan menetelmää, jolla luonnonilmiöiden selitys palauteaan mahdollisimman harvoin alkeellisiin luonnonlakeihin; ja matematiikassa eri aihepiirien käsittelyn yhdistämistä yleistysten avulla. Filosofit näkevät mielessään tieteen menetelmän ja heillä on vastustamaton kiusaus esittää kysymyksiä ja vastata niihin samalla tavalla kuin tieteessä. Tämä pyrkimys on metafysiikan todellinen lähde ja se johtaa filosofin täydelliseen pimeyteen.

Tällainen ajattelutapa ei voinut tietenkään sietää ajattelun ja kielen monimuotoisuutta. *Sinisen kirjan* äskeinen kappale jatkuu vielä:

Haluan sanoa, että tehtävämme ei voi koskaan olla minkään palauttaminen mihinkään tai minkään selittäminen. Filosofia on todella puhtaasti kuvailevaa.¹⁰

Filosofisista tutkimuksista löytyy taas seuraavat rivit:

Filosofia ei saa millään tavoin loukata kielen tosiasiallista käyttöä, se voi loppujen lopuksi vain kuvata sitä.
Se ei näet voi myöskään perustella sitä.
Se jättää kaiken entiselleen.¹¹

Tilanteen tragiikka (tai tragikomedialla) on usein nyt siinä, että filosofoiva ihminen koettaa päästä eksyttävästä labyrintistaan ulos tarrautumalla entistä lujemmin tuohon tieteen yleistävään ja abstrahoivaan menetelmään. Näin tehdessään he sotkeutuvat vain entistä pahemmin ”metafyysikan lukinseitteihin”, kuten von Wright asian ilmaisi. Wittgenstein mukaan he olivat kuin kärpäset kärpäslasissa – eli pysyivät vankeina, koska luulivat olevansa matkalla vapauteen. Oman filosofiansa tavoitteen ja mielen hän saattoikin tiivistää sanoihin: ”auttaa kärpänen ulos kärpäslasista”.¹²

Paitsi pelkkää kuvailuna ja tietoisena entiselleen jättämisenä, filosofiaa voitiin Wittgenstein mukaan pitää eräänlaisena terapiana, jonka tarkoitus oli parantaa mainittuja ajattelun kouristumia ja saada ”kärpäset” oivaltamaan, että tie vapauteen löytyi aivan toiselta suunnalta. Terapian keskeinen tärkein tai kenties ainoa ”metodi” oli tunnistaa oikein ongelmia aiheuttaneiden sanojen kielioppi ja palauttaa sitten ”sanat niiden metafysisestä käytöstä takaisin niiden jokapäiväiseen käyttötapaan”.¹³

10. FT, 50.

11. FT, 124.

12. FT, § 133, 309, von Wright 1992, 117.

13. FT, 116. Kohdassa 90 hän luonnehtii tarkastelujaan kieliopilliseksi.

Se, mitä edellä sanottiin peleistä ja niiden moninaisuudesta, pätee *mutatis mutandis* myös ajatteluun. Myös sen muotojen ja funktioiden moninaisuudessa meidän on opittava näkemään ja hyväksymään ”monimutkaisen päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien” verkosto. Tässä vain muutama esimerkki:

- Ajatella vaihe vaiheelta Pythagoraan lauseen todistusta (Piirtää suorakulmainen kolmio, sen kateeteille ja hypotenuusalle vastaavat neliöt...)
- Ajattele, sain viime viikolla melkein tuhat euroa lotosta!
- Ajatella omia lapsiaan
- Olen ajatellut usein sen paikan erikoista tunnelmaa.
- Ajatukseni karkaavat tämän tästä viime kesään, jolloin...
- Isäksi tulo pysäytti Matti Miettisen ajattelemaan koko siihenastista elämäänsä.
- Meidän pitäisi ajatella ilmastonmuutoksen seurauksia.
- Ajattelen, ehdinkö sittenkään käydä tervehtimässä Kallea, koska minun on vielä...
- Ajattelen usein, miltä tämä seutu on näyttänyt kaksisataa vuotta sitten.
- Kokeillaanpa telepatiaa. Ajattele nyt intensiivisesti jotain korttipakan korttia!
Jne.¹⁴

”Päällekkäisyyksien ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkosto” kasvaa sitten aivan uusiin mittoihin, jos ulotamme tarkastelun sellaisiin ajattelulle läheistä sukua oleviin toimintoihin kuten tuntea, kokea, katsoa, nähdä, pitää (jotakin jonakin), muistella, arvailla, aavistella jne. Näillä kaikilla merkityksillä ja merkitysvivahteilla on paikkansa koko elämän moninaisuudessa.

14. Lars Herzberg käsittelee radioesitelmässään Wittgensteinista havainnollisesti tämän ”ajattelun” kielioppia http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/ludwig_wittgenstein_14828.html#media=14831

Individualismista ja ajattelun ”yksityisyydestä”

Alussa lainatussa tekstikatkelmassa von Wright pohti myös erästä Wittgensteinin Varmuudesta -teoksen kohtaa mukaillen, mitä olisi sanottava ihmisestä, joka olisi elänyt meidän joukossamme normaalia elämää, mutta jonka kallo hänen kuolemansa jälkeen osoittautuisi tyhjäksi. Ettei hänellä olisi ollut lainkaan aivoja! Wrightin kuten myös Wittgensteinin mukaan meidän olisi pidettava häntä tämänkin jälkeen inhimillisenä ja ajattelevana olentona. Hän oli elänyt elämänsä ”yhtenä meistä”.¹⁵

Kumpikaan filosofeista ei tietenkään halua väittää, että tällainen elämä ilman aivoja olisi todellisuudessa mahdollista. Esimerkillään he haluavat vain kohdistaa huomionsamme siihen, mitä pidämme ajattelukyvyyn ja oikeastaan koko ihmisyyden kriteerinä ja erityisesti, että noita kriteereitä etsitä mielen eikä varsinkaan aivojen ”sisäisistä” ominaisuuksista. Oleellista on ulkoinen, havaittava käyttäytyminen. Tavanomaisella käsityksellä ajattelussa oli kuitenkin vahva taipumus mieltää ajattelu – paitsi selväpiirteiksi operaatioiksi – myös mielen tai jopa aivojen ”sisäisiksi prosesseiksi”.

Myös tämä taipumus oli hyvin oleellinen osa sitä individualistista ihmiskäsitystä, joka oli alkanut muodostua jo keskiajan jälkipuoliskolla ja joka oli saanut ”klassisen muotonsa” uuden ajan merkittävimpien ajattelijoiden – erityisesti Hobbesin, Descartesin, Leibnizin ja Locken – näkemyksissä. Heidän kaikkien (erityisesti Hobbesin ja Locken) yhteiskuntien syntyä kuvaavissa luomiskertomuksissa ”alussa” olivat ajattelevat, autonomiset tai mahdollisesti keskenään sotivat yksilöt, jotka sitten loivat keskinäisin sopimuksin yhteiskunnan ja sen eri laitokset jonkin aikaa myöhemmin.

Filosofisten tutkimusten yksi keskeisin ja koko teoksen ensimmäisen osan läpikäyvä teema on tämän käsityksen kyseenlaistaminen – tai oikeammin sanoen: sen osoittaminen perin juurin vääräksi. Ajattelua, vaikka tunnustammekin sen ilmenemismuotojen moninaisuuden ja yhteisnimitäjättömyyden, ei voi olla olemassa ilman minkäänlaista

15. V § 4.

kieltä ”kommunikaatiojärjestelmää”. Tarvitsemme sellaisen siinäkin tapauksessa, että mietiskelisimme vain itseksemme. Ratkaiseva kysymys Wittgensteinin mukaa on, voiko olla ”yksityisiä kieliä” olla olemassa. Hänen vastauksensa oli ehdottoman kielteinen: kieli voi olla olemassa vain ihmisten välisenä instituutiona, kommunikaatiojärjestelmänä.

Vastaus saattaa kuulostaa aluksi omituiselta tai jopa virheelliseltä. Mikä estää meitä tarkkailemasta itseämme ja aistimuksiamme ja antamasta niille nimiä sekä pitämästä kaikesta tästä systemaattista havaintopöytäkirjaa. Descartesin metodisen epäilyn idea oli juuri tämän tyyppinen: tavoittaa tai kaivaa esiin ja nimetä ne mielessä olevat ne perusideat, jotka olivat vastaansanomattoman selviä ja tarkkoja. Empiristit tavoittelivat puolestaan niitä aistiensa kautta saamiaan impressioita ja niitä vastaavia ideoita. Mikä estäisi meitä pitämästä tätä havaintopöytäkirjaa myös sellaisella koodikielellä, jota vain itse ymmärrämme.

Wittgensteinin argumentti oli, että kaikki tällaiset pyrinnot edellyttivät jo jonkinlaista kieltä, jossa tuollaisille ideoille, impressioille ynnä muille oli jo olemassa omat paikkansa. Yleinen ja tai yhteisön kieli (kommunikaatiojärjestelmä) oli siis ensin – ja mahdolliset ”yksityiset kielet” voitiin rakentaa vain sen perustalle. Ne eivät kuitenkaan olleet yksityisiä kieliä tuon sanan varsinaisessa merkityksessä – kuten tarina Robinson Crusoesta ja siitä, kuinka hän alkoi viettää saarellaan sivilisoitunutta elämää, ei ollut tarina sivilisaation synnystä vaan vain sen yksittäisen siirännäisen muodostumisesta.¹⁶

Wittgensteinin yksityisen kielen kritiikki on ilmeisesti yksi kulu-
neen vuosisadan merkittävimpiä filosofisia avauksia, jonka merkitystä ei vielä olla vielä läheskään ymmärretty. Tutkielmassaan *Wittgenstein and Tradition* G.H. von Wright toteaaakin:

Wittgensteinin filosofinen antropologia merkitsee radikaalia murrosta siinä individualismin ja subjektivismen perinteessä, joka on ollut vallalla Descartesin päivistä lähtien. Tämä radikaali murros on ollut, niin ajattelen, syynä siihen, miksi Wittgensteinin ajattelu on yhä niin vaikea pala tämänkin päivän filosofeille. Nämä vaikeudet tulee

16. FT, § 243.257, Rhees 2003.

nähdä myös yhteydessä niihin itseään vaalivan narsismin tai libertanisin kohtuuttomuuksiin, jotka ovat tyypillisiä myöhäismodernille yhteiskunnalle. Ne olivat ilmentymiä ”länsimaiden perikadosta”, jota Wittgenstein uskoi olevansa todistamassa ja joiden vuoksi hän tunsii olevansa ulkopuolinen omassa ajassaan.¹⁷

Mutta Wittgensteinin antropologia saattoi von Wrightin mukaan olla myös oire tai enne tuon subjektivistisen ja individualistisen tradition perustavampaa laatua olevasta murtumisesta, jolloin ihmiset ymmärtäisivät itsensä aristoteliseen tapaan poliittisiksi ja yhteiskunnallisiksi olennoiksi – ja kenties jopa osaksi jotain vielä suurempaa, biosfääriä tai kosmosta.

Eräs esimerkkitapaus

Koska tarinamme alkoi opettajajarjoittelijoista, on luontevaa myös päättää se muutamiiin koulua ja opettamista koskeviin pohdintoihin. Tällä hetkellähän on meneillään perus- ja lukiokoulutuksen uusien opetussuunnitelmien perusteiden valmistelutyö. Sen yhtenä lähtökoh-tana on ollut ajatus laaja-alaisista kompetensseista, joista opetusneuvos Irmeli Halinen toteaa:

Kompetenssit ovat mielenkiintoinen yritys hahmottaa kokonaisval-taisesti yhteiskunnassa ja yleensäkin elämässä tarvittavaa osaamis-ta. Lähtökoh-tana on oivallus, että perustaitojen kuten kirjoitus-, luku- ja laskutaidon lisäksi tarvitaan muitakin taitoja, jotka ovat ainakin osittain riippumattomia tiedonalakohtaisista sisällöistä. Kompetenssi on laaja-alaisempaa ja yleisempää kuin pelkkä taito tai jonkin oppiaineen sisältö.¹⁸

Kompetenssiajattelua on kehitelty OECD:n DeSeCo -hankkeen (*De-finition and Selection of Competences Project*) piirissä. Sen tavoitteena oli määritellä ne kompetenssit, joita ”yksilöt tarvitsevat menestyäkseen

17. von Wright 1999, 42.

18. http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf, s.72.

ja elääkseen vastuullista elämää” ja joita yhteiskunnat ”tarvitsevat kohdatessaan tämän päivän ja huomisen haasteita”.¹⁹

Paljon tutkija- ja virkamiestyöaikaa vaatineen harkinnan jälkeen nuo avainkompetenssit on päätetty jakaa kolmeen kategoriaan sen mukaan liittyvätkö ne

1. teknologisten ja kielellisten välineiden vuorovaikutukselliseen käyttöön
2. toimintaan ja vuorovaikutukseen heterogeenisissä ryhmissä
3. autonomiseen ja reflektiiviseen toimintaan.²⁰

Kukaan tuskin epäilee sitä, etteikö nykyihminen ole pakotettu tai oikeutettu olemaan elinikäinen oppija, joka joutuu tämän tästä ylitämään totunnaisia tiedonalojen, taitojen tai oppiaineiden rajoja. Puhe laaja-alaisista kompetensseista sisällään lupauksen jonkinlaisesta tiedon ja taidon yleisavaimista, joiden avulla avautuisivat ongelman kuin ongelman lukot. Irmeli Halinen kirjoittaakin:

Kompetenssi määritellään esimerkiksi OECD:ssä tehdyn pitkäjänteisen kehittämistyön pohjalta muodostuvaksi viidestä eri ulottuvuudesta – tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä kyvystä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Toimintakyky puolestaan rakentuu motivaatiosta ja pystyvyyden tunteesta. Kompetentissa toiminnassa on siis kysymys siitä, miten innostavaksi ja haasteelliseksi tilanteen koemme, mistä tekijöistä nousevat toiminnan motiivit ja miten uskomme mahdollisuuksiimme suoriutua tilanteesta. Toiminta myös aktivoi arvot ja asenteet, joiden kautta tilanteeseen liittyvä eettinen orientaatiomme rakentuu. Jotta voimme toimia tilanteessa kompetentisti, meidän on osattava käyttää hallussamme olevia tietoja ja taitoja. Otetaan esimerkiksi hyvän vuorovaikutuksen kompetenssi:

19. <http://www.deseco.admin.ch/>

20. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Hyvässä vuorovaikutuksessa tarvitaan tietoa mm. kielestä tai kielistä, teknologian tarjoamista viestintäkeinoista sekä siitä asiasta, jota vuorovaikutus koskee. Tarvitaan taitoa käyttää kieltä tai kieliä sekä eri viestintävälineitä, tarvitaan kuuntelun ja ilmaisun taitoja jne. Tarvitaan myös hyvää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta edistäviä arvoja, kuten esimerkiksi ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja jokaisen ihmisarvon tunnustaminen, kulttuurisen ja muun erilaisuuden hyväksyminen sekä totuuden arvostaminen. Vuorovaikutuksessa tarvitaan ystävällistä ja kuuntelevaa asennetta, kiinnostusta, koheliaisuutta ja tilannetajua.

Lisäksi tarvitaan halua toimia vuorovaikutuksessa, luottamusta omiin vuorovaikutustaitoihin ja kykyä käyttää koko kapasiteettiaan tilanteen edellyttämällä tavalla.²¹

Opetusneuvoksen puhe on sujuvaa ja suostuttelevaa ja kaikki hänen mainitsemansa yksittäiset asiat ovat sinänsä kannattamisen arvoisia. Arveluttavaa on vain itse kompetenssin käsite, joka tässä merkityksessään lienee peräisin Noam Chomskyn generatiivisesta kieliopista. Sillä hän tarkoitti ideaalisen kielenpuhujan taitoa tuottaa tiettyihin rajattoman määrän erilaisia kiелensä lauseita. Tämä perustui taas kielenpuhujan mielessä olevaan, erilaisten abstraktien sääntöjen muodostamaan koneistoon (”generatiiviseen kielioppiin”), jonka Chomsky uskoi olevan ihmiselle lajityypillinen ja biologisesti määräytynyt.²²

Yleisessä kielitieteessä Chomskyn teoriat kielestä tai erityisesti kielellisestä kompetensista ovat laajalti hyväksytyjä, mutta myös kiistanalaisia. Mutta kärkevimmänkin kriitikon on pakko myöntää, että hänen teoriansa ovat eksaktisti muotoiltuja ja niiden pätevyyttä voidaan testata ja testataan kaiken aikaa laajoilla empiirisillä aineistoilla. Samaa ei voida sanoa näistä OECD:n piirissä kehitellyistä laaja-alaisista kompetensseista. Kaikki se aineisto, jonka olen onnistunut saamaan, on ollut luonteeltaan puhtaasti normatiivista – ajatuksen kehittelijöiden toiveita siitä, millaisia valmiuksia ihmisille pitäisi ke-

21. http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf, s. 77.

22. Vonken 2004, Chomsky 1985, 3–9.

hittyä. Sen mukaisesti myös Irmeli Halinen puhui nimenomaan ”tarvittavasta osaamisesta”. Mitään sellaista teoreettista – puhumattakaan empiirisesti koetelluista teorioista – jossa tämä kompetenssiajattelu olisi osoittautunut toimivaksi, en ole tavannut, eikä sitä ilmeisesti myöskään ole. Kuitenkin se on ilmeisesti omaksuttu yhdeksi koko opetussuunnitelmauudistuksen johtoajatukseksi.

Kaiken kaikkiaan ajatus laaja-alaisista kompetensseista on melkein kouluesimerkki menettelystä, jonka Wittgenstein sanoi jottavan ”täydelliseen pimeyteen”. Kuten edellä todettiin, siinä koko monenkirjava todellisuus – tietojen ja taitojen ”pällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien” ja myös eroavaisuuksien hiuksenhienot verkostot – yritetään keinotekoisesti ja luonnontieteitä kömpelösti jäljitellen palauttaa joihinkin harvoihin abstrakteihin lakeihin tai tässä tapauksessa laaja-alaisiin kompetensseihin.

On tietenkin niin, että erilaisten tietojen ja taitojen opiskelu ja harjoittelu – olipa sitten kyse kaurapuuron valmistamisesta, riittävän laskurutiinin hankkimisesta, Euroopan pääkaupunkien ja tavallisimpien alkuaineiden kemiallisten merkkien päähän pönttäämisestä tai lentokuperkeikan leiskauttamisesta – on joskus työlästä ja puuduttavaa, eikä se aina tunnu myöskään mielekkäältä. Mutta se oli kuitenkin tuttua, kodikasta ja konkreettista verrattuna siihen, mitä tulee olemaan harjaantuminen laaja-alaisiin kompetensseihin – jos se nyt tulee olemaan ikinä yhtään mitään.

Filosofisista tutkimuksista löytyy vielä yksi kohta, joka tiivistää ytimekkäästi, mutta samalla hätkähdyttävän lyyrisesti monia tämän kirjoitelman teemoja. Wittgenstein kritikoi siinä monien filosofien (mukaan luettuna nuori L.W.) yrityksiä luoda se kirkas, ja lopullisen selkeä ideaalikieli ja sitä hybristä mikä näihin pyrkimyksiin aina liittyi:

Loihdimme esiin kuvan, joka näyttää yksiselitteisesti määrävän mielen. Todellinen käyttötapa näyttää jotenkin epäpuhtaalta sen

käyttötavan rinnalla, jonka kuva meille hahmottelee. (...) Meille nämä ilmaisumuodot ovat tietenkin kuin messupuku, jonka kyllä puemme yllämme, mutta jolla emme voi paljoakaan tehdä, koska meiltä puuttuu todellinen voima, joka antaisi tälle puvulle sen merkityssisällön ja tarkoituksen.

Ilmaisujen todellisessa käyttötavassa teemme ikään kuin mutkia, kuljemme sivukujien kautta. Näemme kyllä suoran ja leveän kadun edessämme, mutta emme voi käyttää sitä tietenkään hyväksemme, koska se on pysyvästi suljettu.²³

Puheet laaja-alaisista kompetensseista, yleisistä ongelmanratkaisun, oppimaan oppimisen, tehokkaan ajattelun yms. taidoista ovat kuin messupukuja, jotka voidaan pukea ylle erilaisissa seminaaritilaisuuksissa. Mutta todellisissa oppimis- tai opetustilanteissa ei niillä voi paljoakaan tehdä.

Lähteet

- Chomsky, N. 1985.** *Logical Structure of Linguistic Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- DeSeCo. 2011.** Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Federal Statistical Office, Neuchâtel 2011. <http://www.deseco.admin.ch/>
- DeSeCo. 2005.** Pisa and the Definition of Key Competencies. Julkaisussa *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. OECD. Key DeSeCo publications. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Haaparanta, L. & Hyvönen, E. & Seppänen, J. & Silvonon, J. (toim.). 1995.** Älyn ulottuvuudet ja oppihistoria. Matka logiikan, psykologian ja tekoälyn juurille. Suomen Tekoälyseuran julkaisuja, Symposiumsarja, no 13.
- Halinen, I.** Tulevaisuuden laaja-alaisen osaamisen tulee näkyä opetus suunnitelmissa ja opetuksessa. Julkaisussa Liisa Jääskeläinen & Tarja Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16 Maailmankansalaisena Suomessa

23. FT, 426.

- hanke. Opetushallitus. Ulkoasiainministeriö.76-81. http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maaailman.pdf
- Hautamäki, A. & Nyman, G. (toim.).** 1992 *Kognitiotiede ja tekoäly*. Helsinki: Suomen Tekoälyseura.
- Heidegger, M. 1984.** *The Metaphysical Foundations of Logic*. Käänt. Michael Henry Heim. Studies in Phenomenology and Existential Philosophy Ser. Indiana University Press.
- Heidegger, M. 1991.** *Holzwege. Auflage*. Frankfurt am Main: Klostermann 1991.
- Herzberg, L. 2002.** Radioesitelmä Ludwig Wittgensteinistä. 30.5.2002. http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/ludwig_wittgenstein_14828.html#media=14831
- Hobbes, T. 1999.** *Leviathan, eli Kirkollisen ja valtiollisen yhteiskunnan aines, muoto ja valta*. Vastapaino: Tampere 1999.
- Kaila, E. 1939.** *Inhimillinen tieto*. Otava: Helsinki.
- Ketonen, O. 1938.** *Todistusteorian perusaatteet. Ajatus. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Vuosikirja. Fasc. VIII, 1938.*
- Leibniz, G. 1890.** *Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*. In C. Gerhardt (Ed.). Volume VII. Berlin: Olms.
- Penrose, R. 1990.** *The Emperor's New Mind - Concerning Computers, Minds, and the Law of Physics*. Oxford: Book Club.
- Rhees, R. 2003.** *Wittgenstein's On Certainty: There – Like Our Life*. Toim. D. Z. Phillips. Blackwell Publishing.
- Vonken, M. 2004.** Being competent or having competences. In: Lindgren, A.; Heikkinen, A.: *Social Competences in Vocational and Continuing Education*. Bern u.a. (Peter Lang), 83–99. Reihe Studien zur Berufs- und Weiterbildung, hrsg. von Philipp Gonon und Anja Heikkinen.
- Wittgenstein, L. 1999.** *Filosofisia tutkimuksia*. Suom. Heikki Nyman. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- von Wright, G. H. 1992.** *Minervan pöllö*. Helsinki: Otava.
- von Wright, G.H. 1998.** *Logiikka ja humanismi*. Otava: Helsinki.

FRONESIS OPETTAJANKOULUTUKSEN TAUSTAFILOSOFIASSA

Kertomus käytännöllisen viisauden hukkaamisesta uudella
ajalla¹ ja pyrkimyksestä palauttaa se kasvatustietoa ja
-toimintaa kokoavaksi käsitteeksi

Markku Niinivirta

Nykyaikainen suomalainen opettajankoulutus, jota hyvästä syystä arvostetaan ehkä Euroopan parhaaksi, perustuu eurooppalaiseen sivistystraditioon. Voidaan sanoa yleisesti, että kehittymään pyrkivä opettajankoulutus kamppailee kahdella suunnalla juuri tuon tradition kanssa. Ensimmäinen kamppailu käydään teorian ja käytännön vastakkainasettelun voittamiseksi ja toinen kamppailu käydään välineellistä järkeä vastaan. Nähdäkseni molempia asioita yhdistää sama filosofis-historiallinen väärinkäsitys, jonka pyrin osoittamaan artikkelissani.

Artikkelin aluksi esittelen lyhyesti teorian ja käytännön vastakkainasettelua sekä välineellisen järjen problematiikkaa opettajankoulutukseen liittyen. Näiden kahden ongelmakentän ymmärtämiseksi ja uudelleen tulkitsemiseksi palaan fronesis-käsitteen juurille ja tarkastelen Aristoteleen käytännöllistä järkeä tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Aristoteleen jälkeen tarkastelen filosofis-historiallista kehityskulkua keskiajalta uudelle ajalle, jolloin käytännöllinen järki marginalisoidaan ja jonka jälkeen edellä mainitut ongelmat muodostuvat. Tarkemmin keskityn käytännöllisen järjen toiminnan/toimin-

1. Lainaan tässä ajatusta Toulminin kirjan otsikosta *Kosmopolis, Kuinka uusia aika hukkasi humanismin perinnön*.

tavalmiuden näkökulmaan, joka etenee Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta suomalaisen kasvatustieteeseen keskusteluun.

Tämän työn tarkoitus on tarkastella yleisellä tasolla edellä mainittua kehitystä sekä muodostaa perusta Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen taustafilosofian ja sisältöjen tutkimukselle. Artikkelin liittyy tekeillä olevaan väitöstyöhöni, jossa tutkin Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kokemuksia froneettisen tiedon ja toiminnan kehittymisestä. Yhdistävänä tekijänä aristoteelisen käytännöllisen filosofian ja Snellman-korkeakoulun taustafilosofian välillä nähdään Wileniuksen *Kasvatuksen ehdoissa* esittämät keskeiset ajatukset päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuuden kehittämishaasteista opettajankoulutuksessa.

Fronesis tarkoittaa käytännöllistä järkeä tai käytännöllistä viisautta ja käytänkin näitä kolmea käsitettä tässä kirjoituksessa toistensa synonyymeinä.

Teoria ja käytäntö vastakkain

Yksi opettajankoulutuksen ihanteista liittyy teorian ja käytännön hyvään ja hedelmälliseen vuorovaikutukseen. Usein jää kuitenkin epäselvä käsitys siitä, minkälaisena tieteenä kasvatustiede nähdään ja minkälainen suhde sillä on kasvatuksen käytännön kanssa (Saugstad 2002, 373). Useiden opettajankoulutusta käsittelevien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten keskeinen johtopäätös on, että opiskelijat ovat tyytymättömiä teorian ja käytännön välisen yhteyden puutteeseen opettajankoulutuksessa. Näiden tutkimusten valossa tieteellisestä tiedosta ei siis näyttäisi olevan opettajan vahvan ammatti-identiteetin rakentajaksi (Niemi 2000; Värri 2002, 55). Opettajat kaipasivat jonkinlaista perustavaa näkemystä siitä, mikä on olennaisinta ihmisen elämässä, kokemuksessa ja kehityksessä. Tutkimuksessa opettajat painottivat sitä, että ”kokemuksesta oppimista ja näkemyksellisyyttä” ovat rajoittaneet ahtaat ”tieteelliset” vaatimukset, jotka ihmisen toiminnan ymmärtämisen kannalta ovat monesti olleet ehkä sittenkin ”epätieteel-

lisiä”. Ainakaan ne eivät aina ole lisänneet ymmärrystä kasvatuksesta ja oppimisesta kuin ehkä marginaalisesti. Opettajat valittivat myös, että eivät enää luota omaan kokemukseensa ja että tämä tekee heidän toimintansa epävarmaksi. (Turunen 2000, 33.)

Nykyisiä käsityksiä kasvatuksen teorian ja käytännön suhteesta ei voida enää pitää toisiaan vastaavina. Tutkijoille ja opettajille on muodostunut kaavoittuneita käsityksiä teorian ja käytännön vastakkainasettelusta: teoria on universaalia, ajatonta, ajatteluun liittyvää ja teoriaa tuotetaan tutkimalla asioita tarkoin, huolellisen tutkimusprosessin kautta. Käytäntö on sen sijaan partikulaarista, ajankohtaista, toimintaan liittyvää ja sen huoli kohdistuu lähinnä siihen, mitä pitäisi tehdä. Teorian ja käytännön vastakkainasettelu näyttää perustuvan siihen, että kasvatustieteellinen tutkimus on ajautunut erilleen filosofisista ja historiallisista juuristaan. (Carr & Kemmis 2002, ix–2.)

Seuraavaksi yritän luonnosmaisesti kuvata sitä, mistä teorian ja käytännön vastakkainasettelussa on kyse filosofis-historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Välineellisen järjen valta

Väitöstyönsä *Kasvatustieteen tiedontahto* aluksi Saari (2011, 17) esittelee ajankohtaisen huolen siitä, että kasvatustieteellistä tietoa näyttää luonnehtivan kaikenläpäisevä välineellinen järki. Tieteenalan pyrkimyksenä pidetään sellaisen tiedon tuottamista, joka mahdollistaa koulutuksen mahdollisimman taloudellisen hallinnan ja vielä kärjistäen ilmaistuna ”koulutusjärjestelmän pyrkiessä toimimaan tehokkaan tuotantokoneiston tavoin kasvatustiede tuottaa sen huoltamiseen sopivaa insinööritietoa”. Myös von Wright (1985, 180) on esittänyt tutkielmassaan *Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta* syvän huolensa siitä, että nykyculttuuria on alkanut vallita se rationaalisuuden muoto, jota voidaan nimittää tekniseksi instrumentalismiksi ja joka tarkoittaa päämäärien käsittämistä aina keinojen kannalta. von Wrightin mielestä tämä on *paha* (vahingollinen) suuntaus.

Kirjassaan *Välineellisen järjen kritiikki* Horkheimer (2008, 16) esittää näkemyksensä, että jos kadunmieheltä lähdetään kysymään, mitä käsite järki tarkoittaa, niin hän epäröityään ja oltuaan hämillään sanoo kuitenkin lopulta, että järkevät asiat ovat hyödyllisiä asioita ja että jokaisen järkevän ihmisen pitäisi kyetä ratkaisemaan, mikä häntä hyödyttää. Tätä järjen lajia voidaan kutsua *subjektiiviseksi järjeksi*. Subjektiivinen järki ei pane paljoakaan painoa sille, ovatko päämäärät järkeviä, kunhan keinot, jotka johtavat subjektiiviseen hyötyyn, ovat. Horkheimer painottaa, että miten naiivilta ja pinnalliselta tämä järjen määritelmä vaikuttaakin, se on merkittävä oire länsimaaisessa ajattelussa viimeisten vuosisatojen aikana tapahtuneesta perustavasta muutoksesta.

Järjestä vallitsi pitkään täysin päinvastainen käsitys. Sen mukaan järki on olemassa voimana paitsi yksilötietoisuudessa myös objektiivisessa maailmassa – niin ihmisten ja yhteiskuntaluokkien välisissä suhteissa ja yhteiskunnallisissa laitoksissa kuin luonnossa ja sen ilmentymissä, siis *objektiivisena järkenä*. Platonin ja Aristoteleen ajattelun ja skolastiikan sekä saksalaisen idealismin tapaiset suuret filosofiat perustuvat järjen objektiiviseen teoriaan, joka pyrkii luomaan kaikesta olevasta – myös ihmisestä ja hänen tavoitteistaan – kattavan järjestelmän. Sopusointuisuus tämän totaliteetin kanssa määrittää ihmisen elämän järkevyydestä. (Horkheimer 2008, 17.)

Nämä kaksi käsitystä järjestä eivät ole vain vastakkaisia, vaan järjen subjektiivinen ja objektiivinen puoli ovat olleet läsnä historiallisesta alusta saakka, ja on pitkän kehityksen tulosta, että edellinen on lyönyt laudalta jälkimmäisen (Horkheimer 2008, 19). Järki *logoksena* tai *rationa* on aina ollut olennaisesti kytköksissä yksilöön, hänen ajattelukykyynsä tai kuten Thesleff ja Sihvola (1994, 47) muotoilevat Herakleitoksen ajatuksen: ”Kaikella on osuutensa Kaikkeuden logoksessa, mutta sitä ei ihmisten enemmistö ymmärrä”.

1600-luvulla alkanut tieteellinen vallankumous synnytti uuden paradigman, jossa moderni epistemologia tulee hallitsevaksi ja joka artikuloi ja puolustaa teknistä järkeä. Teknisen järjen voittokulussa asetetaan etusijalle teknisen rationaalisuuden standardit: **1.** Objektii-visuus (näin poistetaan subjektiiviset kokemukset ja ennakkoluulot).

2. Yleistettävyyys (ei suvaitse paikallista ja partikulaarista kontekstia). 3. Toistettavuus ja kontrolli (ei hyväksytä poikkeamia tai ei-ennakoitavaa tuloksissa). 4. Läpinäkyvyys ja julkisuus (ei luoteta henkilökohdaksi kykyihin tai intuitioihin). 5. Selvät kriteerit, joilla arvioidaan menestystä ja vakiinnutetaan luottamusta (ei moniselitteisiä tuloksia ja loputtomia väittelyitä). Näiden teknisen järjen houkutusten valossa käytännöllinen järki oli haavoittuvainen sellaisille syytöksille kuin epäluotettava, muuttuvainen, selittämätön ja elitistinen ja siten näytti järkevältä, että se pitäisi korvata tai toisin sanoen käytännöllinen pitäisi absorboida teknisen järjen palvelukseen. (Dunne 2003, 196.)

Teknisen järjen voittokulussa on ollut kaksi kehitysvaihetta: Ensimmäisessä vaiheessa uusi tiede tuotti rakenteellisen selityksen, joka mahdollisti materian uudenlaisen valjastamisen ja muuntamisen. Toisessa vaiheessa muodostui yritys laajentaa ja soveltaa samanlainen teoria ihmisiin ja kulttuuriin. Etsittiin samankaltaisia lainalaisuuksia ihmisen toiminnasta ja tästä johtuen samankaltaista ennakoitavuutta ja kontrollia kuin oli löydetty materiaalisesta maailmasta. (Dunne 2003, 196.) Ongelman ytimeksi muodostui se, että tekninen järki pyrkii ohittamaan varsinaisten päämäärien harkinnan, koska harkinta on liian inhimillistä. Tämän vuoksi on keskitytty keinojen taloudellisuuden ja tehokkuuden laskemiseen eli siihen, mikä voidaan tietää varmasti ja tarkasti. Tähän liittyy myös von Wrightin (1982, 180) kommentti teknisestä instrumentalismista, joka houkuttelee meidät erottamaan perimmäiset päämääriä koskevat kysymykset kokonaan rationaalisuuden piiristä.²

2. von Wright (1987, 17–18) tiivistää Frankfurtin koulukunnan panoksen debattiin rationalisoidusta ja teknifoidusta teollisuusyhteiskunnasta seuraavasti: ”Sellainen rationaalisuus... merkitsee ennen kaikkea erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien *välineiden* hallintaa. Se on instrumentaalista tai teknistä, tavoitteiden rationaalisuutta, joka vaatii tavaroiden tuotannolta ja virkojen järjestelyltä, yhteiskunnan palveluilta, suurempaa tehokkuutta. Se ”virtaviivaistaa” elämämme. Mutta se on kyvytön niiden arvopremissien edessä, jotka legitimoivat yhteiskunnallisen toiminnan *päämääriä*. Eräänä seurauksena tästä on että yksityiseen ihmiseen kohdistuva huomio (”ihmisarvo”) vähenee ja että uudet sorrot ja vapaudettomuuden muodot käyvät mahdollisiksi yhteiskunnassa, jossa valta on niiden käsissä jotka johtavat ”valtakoneistoa”, kuten hämäävä nimitys kuuluu. Siten vapautuminen vanhentuneista olosuhteista johtaa uuteen sidonnaisuuteen moderneissa olosuhteissa. Teknisen rationaalisuuden pakkopaitaan köytetty ihminen ajautuu

Värri (2011, 48) tulkitsee Horkheimerin ajatusta, jonka mukaan järki on relativisoitunut ja tullut subjektiiviseksi, koska inhimilliset pyrkimykset ja mahdollisuudet on leikattu irti objektiivisesta totuuden ideasta. Tästä johtuen järjen subjektivoituminen ei ole vaikuttanut vain moraalien ja politiikan ohjaaviin käsitteisiin, kuten vapauteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen, vaan myös kaikkiin erityispyrkimyksiin kaikilla elämänalueilla, siis myös kasvatuksen päämääränmuodostukseen. Artikkelissaan *Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää* Atjonen (2008, 133) toteaa, että instrumentalisoitunut kasvatustiede lähtökohtaisesti synonyymisti kasvatuksen koulutukseen ja redusoi kasvatuksen utilitaristisia ja taloudellisia päämääriä palvelevaksi toiminnaksi. Äänet kasvatuksesta eettisenä, moraalisesti tavoiteltaviin ja sosiaalisesti transformatiivisiin päämääriin tähtäävänä toimintana ovat hiljenneet.

Edellä olen kuvannut kasvatukseen ja opettajankoulutukseen liittyviä ongelmia, jotka nousevat eurooppalaisesta traditiosta. Seuraavaksi palaan fronesis-käsitteen juurille ja pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan uudelleen käytännöllistä järkeä tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Kaksi ensimmäistä näkökulmaa auttavat ymmärtämään käsillä olevaa kokonaisuutta sekä muodostavat perustan myöhemmin tarkasteltavalle ja tämän artikkelin kannalta keskeiselle froneettisen toimintavalmiuden ja toiminnan näkökulmalle.

Back to the rough ground³ eli Aristoteleen näkemys fronesiksen asemasta tieteiden kokonaisuudessa

Aristoteles jakaa tieteet teoreettisiin, käytännöllisiin ja tuotannollisiin. Teoreettiset tieteet koskevat ihmisen toiminnasta erillistä todellisuutta.

järjettömyyden ja primitiivisten vaistojen ohjaamaan yhteiskuntaan, missä mahti ja väkivalta ovat syrjäyttäneet humaniteetin ihanteen.”

3. *We have got to slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of what, we are unable to walk. We want to walk: so we need friction. Back to the rough ground!*” Tämä Wittgensteinin ajatus 107 (Filosofisia tutkimuksia 1999, 86) on lainaus Joseph Dunnen teoksesta *Back to the Rough Ground* (1993) – ‘Phronesis’ and ‘Techné’ in modern Philosophy and in Aristotle. Myös Wilenius esittää saman ajatuksen Kasvatuksen ehdot (1987a) kirjan sivulla 47.

Käytännölliset ja tuotannolliset tieteet liittyvät taas puolestaan ihmisen toimintaan ja tekemiseen (Knuuttila 2001, 30). Teoreettisen tieteen telos eli tarkoitus ja päämäärä on saavuttaa totuus ja tietoa tiedon itsensä vuoksi kontemplaation kautta. Tai kuten Copleston (1956, 287) muotoilee asian ”*highest Wisdom does not aim at producing anything or securing some effect – it is not utilitarian – but at apprehending the first principles of Reality*”. Aristoteles peri Sokrateelta ja Platonilta sellaisen tiedonkäsitteensä, joka vaikutti myös toiminnan ja tuottamisen piirissä. Esimerkiksi hyvän kansalaisen ja valtiomiehen toimintaan tai suutarin tekemiseen liittyy vastaava älyllinen oivaltaminen oikeasta päämäärästä (Joachim 1955, 1). Praktinen tiede on siis tiedettä, joka on tekemisissä eettisen ja poliittisen elämän kanssa ja jonka telos on käytännöllinen tieto ja käytännöllinen viisaus. Produktiivisen tieteen merkitys on jonkin tekemisessä ja sen telos on jokin tuotos, artefakti (Carr & Kemmis 2002, 32).

Platon ja Aristoteles ajattelivat, että ihminen eroaa muista kuun alapuolisen maailman olioista järkensä johdosta. Järkeä he pitivät kykynä, joka voi aktualisoitua niin kuin muutkin kyvyt. Järjen kyvyn aktualisoituessa ihminen alkaa nähdä maailmassa pysyvää järjestystä. Kun Aristoteles siis erottelee viisauden (sofia) ja käytännöllisen viisauden (fronesis), niin Platonille nämä vielä yhdessä muodostavat ykseyden ja korkeimman filosofisen elämän ihanteen (Knuuttilan 1998, 9.) Sokrates puolestaan määrittelee fronesiksen sielusta välittämiseksi ja vielä tarkemmin välittämiseksi siitä, mikä on tietoa arvoista (Jaegerin 1986, 39). Aristoteles perii fronesiksen käsitteen edeltäjiltään ja sisällyttää siihen liittyvät parhaat piirteet, mutta antaa sille uuden ja keskeisen merkityksen hyveenä, joka toimii itsekasvatuksen ja kasvatuksen sosio-eettisellä kentällä. Näin hän tietoisesti vahvistaa käytännöllisen tieteen asemaa ja merkitystä. Aristoteles ymmärsi erottaa teorian intellektuaalisen käsittämisen (episteme), taidon ja tekniikan hallinnan ja viisauden, jota tarvitaan panemaan tekniikka käytäntöön konkreettisissa, todellisissa ongelmatapauksissa (fronesis). Aristoteles hyväksyi Platonin toiveen löytää lopulta totuudet, jotka kattoivat yleisellä tasolla ja kokonaisesti sekä ihmisen että luonnon.

Mutta hän ymmärsi myös, että mahdollisuutemme toimia viisaasti käytännön kentällä riippuu valmiudestamme, ei vain laskelmoida intellektuaalisten kaavojen ajattomia vaatimuksia, vaan myös tehdä päätöksiä kuten asian haarat vaativat (pros ton kairon). (Toulmin 1998, 354–355.)

Aristoteleen näkemys fronesiksesta hyveenä

”Prudence is not only itself a virtue, it is a keystone of all virtue”
MacIntyre (1995, 74)

Aristoteleen näkemyksen mukaan ”... onnellisuus on sielun toimimista täydellisen hyveen mukaisesti” (NE 1102a5). Aristoteleen esittämä kuvaus ihmissielun rakenteesta⁴ muistuttaa jonkin verran Platonin oppia sielun kolmesta aspektista: himosielusta, intosielusta ja järkisielusta (*logos*). Aristoteles jakaa ihmissielun rationaaliseen ja irrationaaliseen osaan. Irrationaalinen sielunosa jakaantuu kasvisieluun, jonka tehtävä on ravinnonotto ja lisääntyminen ja eläinsieluun, jonka tehtävä on haluaminen, liikkuminen, aistiminen (*aisthesis*) ja mielikuvitus (*fantasia*). Irrationaalinen sielunosa voidaan ymmärtää dynaamiseksi, ihmistä liikuttavaksi, keskukseksi. Ihmisen (rationaalisen sielunosan) erityispiirre on järki, jonka avulla hän voi hallita halujaan ja toimintaansa. (Sihvola 1994, 45.) Aristoteles (NE 1140b–30) painottaa, että sielun rationaalinen osa jakaantuu kahteen osaan, teoreettiseen ja käytännölliseen ja että käytännöllinen järki on mielipiteitä muodostavan osan hyve, sillä mielipide koskee sellaista, mikä voi olla toisin, ja samoin tekee käytännöllinen järki. Mutta se ei ole pelkkä järkiperäinen valmius, ja tästä on osoituksena se, että sellainen valmius voidaan unohtaa, mutta käytännöllinen järki ei unohdu.

Sielun jäsennyksen pohjalta on helppo ymmärtää, miksi Aristoteles (NE 1103a15; Knuutila 2005, 219) jäsentää hyveet intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin. Intellektuaalisen hyveen syntyminen

4. Wittgenstein (1999, 280) seuraa Aristotelesta toteamalla, että ihmisruumis on ihmisen sielun paras kuva.

ja kehittyminen perustuu pääasiallisesti opetukseen ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyveet taas syntyvät tavoista, kuten sen nimikin (*ēthikē*) juontuu vähin muutoksin sanasta tapa (*ethos*). Aristoteleen näkemys on, että vain kasvatuksen avulla irrationaalisen sielunosan halut ja tunteet voidaan kiteyttää hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, jotka toteutuvat vain silloin ja siten kuin järki haluaa (Sihvola 1994, 45).

Tämän artikkelin kannalta on olennaista se, että pyrimme ymmärtämään Aristoteleen hyveajatusta yleisellä tasolla sekä erityisesti hänen esittämänsä pääjaon intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin⁵. Näin voimme asettaa fronesiksen keskeiseksi hyveeksi, joka yhdistää intellektuaalisia hyveitä ja luonteen hyveitä. Artikkelini kannalta tärkeä Aristoteleen ajatus on, että fronesis on keskeinen ja tärkein näistä yksittäisistä hyveistä, ”*sillä, kun käytännöllinen järki on läsnä, kaikki muutkin hyveet ovat läsnä*” (NE 1145a).

Aristoteleen kasvatustajattelun voi kiteyttää siten, että meidän tulee kasvattaa kansalaisista hyveellisiä (virtuous), sillä ilman hyveitä (*arete*) sosiaalinen elämä valtiossa (*polis*) ei ole mahdollista. Hyveet ovat ihmisen toimintakykyjä tai inhimillisiä ominaisuuksia, mutta sisältävät myös inhimillisen *teloksen*, ihmisen tarkoituksen. Jokaisella olennolla on oma teloksensa. Siemenen telos on tulla kasviksi. Ihmisen telos on elää onnellista, ”elämisen arvoista elämää” (Kakkori ja Hutunen 2007, 17–18.) Hyvä elämä on siis elämistä hyveiden mukaan. Aristoteles viittaa Nikomakhoksen etiikassa (NE 1177b29) ihmisen telokseen seuraavasti:

5. Seuraan Simo Knuutilan Nikomakhoksen etiikan suomennoksessa tekemää osuvaa linjausta ja käytän ”luonteen hyveen” käsitettä moraalisen hyveen sijasta. Myös MacIntyre (2007, 59–60) toteaa: ”Latinassa, kuten antiikin kreikkassakaan, ei ollut sellaista sanaa, joka vastaisi meidän sanaamme ”moraalinen”. Tarkemmin sanottuna latinassa ei ole sellaista sanaa, ennen kuin meidän sanamme ”moraalinen” käännetään takaisin latinaan. On tietenkin selvää, että ”moraalinen” on latinan sanan *moralis* etymologinen jälkeläinen. Mutta *moralis*, aivan kuten sen kreikkalainen edeltäjä *ēthikos*, tarkoittaa ”luonteeseemme kuuluvaa”; ihmisen luonteeksi ymmärretään se taipumusten joukko, jonka vuoksi hän käyttäytyy systemaattisesti pikemminkin yhdellä tapaa kuin jollakin toisella tapaa eli elää elämäänsä tietyllä tavalla. (Cicero kehitti aikoinaan sanan *moralis* saadakseen vastineen kreikan *ēthikos*-sanalle teokseensa *De fato*)”.

Jos järki on jotakin jumalallista verrattuna ihmiseen, samoin on sen mukainen elämä verrattuna ihmiselämään... Meidän on tehtävä itsemme kuolemattomiksi siinä määrin kuin se on mahdollista ja tehtävä kaikkemme elääksemme sen mukaan, mikä meissä on korkeinta... Olisi outoa, jos ei valittaisi omaa elämää, vaan jonkin muun elämä... se mikä on ominaista jollekin, on luonnostaan sille parasta ja nautinnollisinta. Ihmiselle sitä on elämä järjen mukaan, koska järki ennen muuta tekee ihmisen ihmiseksi. Tämä elämä on siis onnellisinta.

Aristoteleen etiikassa 'teoreettisen' onnellisuuden ja hyvän käytännöllisen elämän välinen suhde jää jännitteiseksi, eikä hän täysin tyydyttävällä tavalla ilmaise, miten *vita contemplativa* ja *vita activa* suhtautuvat toisiinsa hyvän ihmisen elämässä (Knuuttila 2005, 210). Tähän kiistanalaiseen kysymykseen MacIntyre (2007, 193) tarjoaa ratkaisuksi sen, että Aristoteleen etiikka pyrkii ohjamaan halujen ja tunteiden kasvatusta sellaiseen suuntaan, jonka teoreettinen järki tunnistaa *telokseksi*, ja sellaiseen toimintaan, jonka käytännöllinen järki tiettyinä aikana tietyssä paikassa katsoo oikeaksi.

von Wright (2001, 233) toteaa, että Aristoteleen hyveen tie eli kultainen keskitie (*via media aurea*) kahden äärimmäisyyden välillä on hieno käsitteellinen oivallus, eikä sillä ole mitään tekemistä poroporvarillisen keskinkertaisuuden kanssa. von Wright pohtii, että *hyveen tietä ei ole etukäteen viitoitettu*, joten hyveellisen ihmisen tulee itse ratkaista, mistä se kussakin erityistapauksessa menee. Ajatus kultaisesta keskitiestä hyveen tienä on tärkeä opettajankoulutuksen kannalta. Kyse on ihmisen itsetuntemuksesta ja sielunelämän tasapainoa etsivästä pyrkimyksestä, sisäisestä kompassista tai vaa'asta, jotka liittyvät opettajan persoonalliseen ja professionaaliseen kasvuun.

Käytännöllisen järjen kolme kehitysaskelta

Tarkastelen seuraavaksi käytännöllisen järjen kolmea kehitysaskelta, jotka etenevät Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta suomalaisen kasvatustilanteeseen keskusteluun. Aristoteleen käytännöllinen filosofia muodostaa toimintavalmiuden perustan, jolta von Wright ja Wilenius kehittävät näkemyksiään toiminnan filosofiasta⁶. Froneettinen toimintavalmius sisältää käytännöllisen päättelyn, ihmiskäsityksen sekä teleologisen ajattelutavan näkökulmat ja arvotaustana ja toimintaympäristönä on aina kulloinenkin yhteiskunta. Aristoteleen froneettista toimintavalmiutta käsittelevän luvun jälkeen sivuan myös lyhyesti sitä, mitä tapahtui käytännöllisen järjen kehitykselle keskiajan skolastisen aristotelismin ja renessanssin humanismin jälkeen.

Aristoteles ja fronesis toimintavalmiutena

Aristoteles paljastaa *Nikomakhoksen etiikka* -kirjan filosofisen luonteen toteamalla, että ”emme tutki nyt hyvettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyväksi”.⁷ Aristoteleen (NE 1141b14) mukaan käytännöllinen järki ei siis koske vain yleisiä (universaaleja) totuuksia, vaan sen tulee tuntee myös yksittäiset asiat, sillä toiminta liittyy yksittäisiin asioihin.⁸ Myös Saugstad (2002, 381) painottaa,

6. Wilenius (1987a, 21) toteaa, että toiminnan filosofiaa on kehitetty eräiden Wittgensteinin huomausten pohjalta 1950-luvulta lähtien (esim. Anscombe, Winch, von Wright), mutta että viime kädessä se palautuu Aristoteleen filosofiaan. Sillä on yhtymäkohtia Hegelin ja Marxin ajatteluun ja myös Steinerin Vapauden filosofia -teos ennakoit tätä keskustelua.
7. Rationaalisen sielunosan hyve on viisautta (sofia), joka koostuu tieteellisestä tiedosta (episteme) ja intuitiivisesta järjestä (nous). Toinen rationaalisen/harkitsevan sielunosan hyve on käytännöllinen järki (fronesis) eli rationaalinen toimintavalmius. Se on hyvälle ihmiselle kuuluva pitkän harjaantumisen kautta saavutettu valmius löytää kussakin tilanteessa toiminta, joka on hyvän elämän kannalta paras. Rationaaliseen/harkitsevaan sielunosaan kuuluu myös tuotannollisen järjen tekemismatki, sen hyve on taito (tekhne). (Aristoteles 2005, NE 1103a; Knuutila 2001, 30; Sihvola 1994, 69).
8. Aristoteles näyttää seuraavan Herakleitosta, joka ensimmäisenä filosofina esittelee fronesiksen idean ja nostaa sen viisauden tasolle. Herakleitokselle ῥῶνησις on tietoa, joka liittyy toimintaan (...”logos can give a new life of conscious knowledge. It affects every sphere of human action.”) (Jaeger 1973, 180, 460.)

että fronesis pystyy yhdistämään ja käyttämään universaalia ja partikulaaria tietoa ja että tällä on erityisen tärkeä merkitys nykyaikaisessa kasvatuksessa. Knuutila (2005, 210) toteaa Nikomakhoksen etiikan selityksissä, että kasvatuksen aikana kiteytyneiden luonteen hyveiden ja käytännöllisen järjen yhteistoiminnan kautta ihmisen olemus toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla hyvän ihmisen käytännöllisessä elämässä. Luonteen hyveet ovat emotionaalisia valmiuksia toimia kussakin tilanteessa juuri oikean arvostelman mukaisesti, jonka käytännöllinen järki esittää, siitä mitä hyvän elämän toteutumisen kannalta tuossa tilanteessa pitäisi tehdä (Knuutila 2005, 220).

Tämän artikkelin kannalta tärkeä kysymys kohdistuu päämääriin ja keinoihin sekä siihen, miten harkinta liittyy niihin, jos liittyy. Nikomakhoksen etiikassa Aristoteles toteaa yksiselitteisesti: ”Emme harkitse päämääriä vaan keinoja”. Vastauksensa perusteeksi hän antaa esimerkkejä siitä, että ”*[L]ääkäri ei harkitse parantaisiko hän⁹,... valtiomies sitä, yrittäisikö hän saada aikaan hyviä lakeja*. Hieman aikaisemmin hän on todennut: ”*Kukaan ei harkitse ikuisia asioita, esimerkiksi maailman-kaikkeuden järjestystä tai nelion sivun ja lävistäjän yhteismitattomuutta*. Aristoteles kommentoi myöhemmin, että käytännöllinen järkevyyden näyttää liittyvän siihen, että kykenee harkitsemaan hyvin, mitkä asiat ovat hyviä ja hyödyllisiä, eikä vain jollakin erikoisalueella, kuten terveys tai kunto, vaan ylipäänsä hyvän elämän suhteen (NE 1140a25). Aristoteleelle päämäärät ovat annettuja ja ne liittyvät kiinteästi hänen ihmiskäsitykseensä sekä teleologiseen järjestelmäänsä.

Olennaista tälle Aristoteleen teleologiselle järjestelmälle on erotelu sen välillä, millainen–ihminen–sattuu–olemaan ja sen, millainen–ihminen–voisi–olla–jos–hänen–perimmäinen–luontonsa–toteutuisi (MacIntyre 2004, 74). Taylor (1989, 72) tulkitsee fronesiksen juuri muutokseen liittyvänä hyveenä. Tämä ”järkevyyden muutos” antaa ajatuksen, että Aristoteleen esittämät hyveet voidaan ehkä parhaiten ymmärtää juuri ihmisen kasvua monipuolisesti edistävinä itsekasvatuksen ja kasvatuksen muutosprosesseina. MacIntyre korostaa, että etiikka on tiede, jonka avulla ihmiset voivat ymmärtää, kuinka

9. Tähän esimerkkiin von Wright toteaa, että päämäärän asettaa hänen ammattinsa lääkärinä.

edellisestä tilasta siirrytään jälkimmäiseen ja kuinka se on mahdollista käytännöllisen järjen opastuksen ja kokemuksen avulla toteutuu. Tässä teleologisessa järjestelmässä on siis kolme osaa: 1. käsitys ohjaamattomasta ihmisluonnosta, 2. käsitys käytännöllisen järjen opastuksesta ja siihen liittyvistä etiikan ohjeista, ja 3. käsitys ihmisluonnosta–sellaisena–kuin–se–voisi–olla–jos–sen–telos–toteutuisi. (MacIntyre 2004, 74–75.)

Aristoteleen käytännöllisen tieteen tunnetuin yksittäinen aihe on praktinen syllogismi, joka muotoilee filosofisen teko- ja toimintateorian perustan. Tämän teorian mukaan tarkoituksellisessa toiminnassa henkilö tavoittelee jotakin, mitä arvostaa, ja hän myös uskoo, ettei saavuta sitä, ellei hän tee jotakin. Henkilön toiminta seuraa ikään kuin johtopäätöksenä näistä premisseistä (Knuutila 2008, 68). Aristoteles (NE 1140b–30) toteaa, että käytännöllinen järkevyyden ei ole tieteellistä tietoa eikä taitoa, vaan se on totuudenmukaiseen päättelyyn kykenevä toimintavalmius niiden asioiden suhteen, jotka ovat ihmiselle hyviä.

Fronesis Aristoteleen jälkeen

Keskiajalla kristitty Tuomas Akvinolainen, juutalainen Moses Maimonides ja islamilainen Ibn Rushd eli Averroës liittivät aristoteelisen teleologisen järjestelmän teistiseen uskomusten viitekehykseen (MacIntyre 2007, 75). Keskiajalla myös fronesis muuttuu *prudentiaksi* ja Tuomas Akvinolainen (2002, 656) mainitsee sen yhtenä neljästä kardinaalivyövästä oikeamielisyyden, maltin ja rohkeuden rinnalla.

Dante esittää *De Monarchia* -teoksessaan, että ihminen eroaa sekä alemmista luonnollisista lajeista että enkeleistä siksi, että vain ihminen pystyy täydellistymään intellektuaalisesti. Danten teoriassa intellektuaalinen kyky suuntautuu universaaleja kohti, joten hän pitää Aristoteleen tavoin teoreettista järkeä järjen parhaana funktiona. Mutta intellektuaalinen kyky voi kohdistua myös partikulaareja kohti ja tämän johdosta spekulatiivinen järki voi tulla käytännölliseksi järjeksi. Samassa yhteydessä todetaan, että toiminnan päämäärät ja

tuotanto (keinot) kuuluvat intellektuaalisen kyvyn alueelle ja ovat siten täydellistyviä. (Patoluoto 1985, 20.)

Nominalistisen filosofian synty 1300-luvulla on esimerkki siitä, miten ajatus maailman ja järjen periaatteellisesta ykseydestä alkaa rakoilla (Knuuttila 2008, 73).

”Man’s ends are still set by a cosmically realized order of good”, Taylor (1989, 200) toteaa ja lainaa Pico della Mirandolan näkemystä ihmisen asemasta: *”Thou shalt have the power to degenerate into the lower forms of life, which are brutish. Thou shalt have the power, out of thy soul’s judgement, to be reborn with the higher forms, which are divine.”* 1500-luvun humanisteille keskeinen vaatimus on, että kaiken ajattelun ja toiminnan tulee olla *järkevää*. Toisaalta se merkitsee, että on kehitettävä tietoisuutta omista rajoista ja omasta olemuksesta ja kaikesta siitä, mitä kutsutaan ”renessanssin itsemuotoiluksi”. Toisaalta se vaatii sosiaalisen, kulttuurisen ja intellektuaalisen monimuotoisuuden suvaitsemista. (Toulmin 1998, 371.) Humanismille on ominaista se, että se pitää sivistystä kokonaisuutena, jakamattomana ja että tiedot ja taidot muuttuvat sivistykseksi vasta, kun ne kasvattavat ihmistä hänen pyrkimyksessään kohti totuutta laajakatseisen, objektiivisen ja oikeamielisen ajattelun ja toiminnan avulla. Näin humanistinen ihmisihanne ei siis suinkaan ole yksipuolinen erikoismies, vaan pikemminkin *uomo universale*, josta Italian humanistit uneksivat. (von Wright 1998, 375.)

Skolastinen aristotelismi ja renessanssin humanismi, joille molemmille oli ollut keskeistä froneettinen, tapauskohtainen ja pluralistinen ajattelu, menettivät intellektuaalisen legitimaationsa (Vehkavaara 1997; ks. myös Flyvbjerg 2004, 289). Juuri tästä alkaa se uudenlainen rationaalinen vallankäyttö ja tehokkuus ilman eettisiä arvoja ja vastuuta. 1600-luvun filosofian ja tieteen parissa elää ajatus, jonka mukaan järki ei käsitä asioiden essentioita eli olemuksia eikä siirtymistä potentiaalisuudesta olemassaoloon ja toimintaan. 1600-luvun ajattelijoiden mukaan nuo käsitteet kuuluvat keskiaikaisen skolastikan halveksittavaan käsitejärjestelmään. Nyt antiaristoteelinen tiede sitä vastoin asettaa tarkat rajat järjen kyvyille. Järjestä muodostuu kalkylatiivinen ja se voi vahvistua tosiasioiden ja matemaattisten

suhteiden pätevyydestä, mutta enempään se ei kykene. Käytännön piirissä järki voi siis puhua ainoastaan keinoista.¹⁰ Päämääristä on vaiettava. (MacIntyre 2007, 76.)

Kantista on sanottu, että hänessä valistus saavuttaa huippunsa, mutta hän myös taittaa siltä kärjen (Rauhala 1992, 32). Kant asettaa järjelle rajat ja pitää kiinni järjen kieltävistä, kriittis-negatiivisista piirteistä. Humen tavoin hän ei ajattele järjen havaitsevan luonnollisia olemuksia ja teleologisia seikkoja objektiivisesta maailmassa, joita fysiikka voi tutkia (MacIntyre 2007, 77). Kant osoittaa, miten ihmishenki, järki, toimii suvereenisti omien ehtojensa varassa ilman jumalallista ohjausta ja käyttövoimaa, mutta miten se ei yksin riitä tiedon muodostuksessa. Kant tuo yhteen havainnon kokemusaineksen ja ihmishengen toimintaperiaatteen ja katsoo näin sovittaneensa rationalismin ja empirismin vastakohtaisuuden. Hänen näkemyksensä on, että ihmistajunta saa kokemusainesta intellektuaalisen havainnon lisäksi tunteesta ja tahdosta, jotka ovat keskeisiä ihmishengen sisältöjä ja maailmankuvamme rakentajia. Kantin näkemyksen mukaan ihmishengessä asuu moraalilaki, kategorinen imperatiivi, jolla on keskeinen asema etiikassa. Ihmishengessä tiedon muodostaminen on teoreettisen järjen tehtävä, sen sijaan moraalin kehittäminen ja noudattaminen on käytännöllisen järjen tehtävä. (Rauhala 1992, 33.)

Hegel asettuu hengen käsitteellään ilmiselvästi Kantin puhtaasti formaalista käytännöllisen järjen käsitystä vastaan toteamalla, että järki on konkreettia eettistä aktualisuutta (Ricoeur 2008, 223). von Wright (1970, 6) toteaa, että Hegel on Aristoteleen seuraaja ja metodin filosofiasa tämän perinteen suurin uudistaja keskiajan jälkeen. Aristoteleen tavoin Hegel käsittää lain ensi sijassa mietiskelevän ymmärtämisen

10. Heikki Mäki-Kulmalan artikkeli Muutoksia työn kuvassa (Niin & Näin 1/2012, 64–65) tarkastelee antiikista keskiajalle periytyvää ajatusta siitä, miten valmistava työ (poiesis) oli raadantaa, mutta eettis-poliittinen toiminta (praxis) ja mietiskelevä elämämuoto (theoria) olivat viisaalle ihmiselle jotakin tavoiteltavaa. Työkeskeinen ihmiskäsitys murtautui esiin uuden ajan alussa. Uuteen näkökulmaan sisältyi myös pelastusopillinen juonne: Jumala oli karkottanut ihmisen paratiisista, mutta antanut hänelle kyvyn tehdä työtä ja tehdä maailmasta paremman. Kun työ sai tällaisen merkityksen, niin oli ymmärrettävää, että sekä praxis että theoria alkoivat muuttua sille alisteisiksi: palvelijasta (poiesis) tuli hallitsija ja entisistä vapaaherroista (praxis ja theoria) palvelijoita.

sisäiseksi yhteydeksi, eikä induktiiviseksi yleistykseksi, joka vahvistetaan havainnon ja kokeen avulla. Molempien filosofien mukaan selittämisen tehtävänä on pikemmin tehdä ilmiöt teleologisesti ymmärrettäviksi kuin ennustaa ilmiöitä vaikuttavia syitä koskevan tiedon perusteella. Vasta kun tämä tarkastelu kohdistuu 1800-luvun positivismia vastustavan metodologian yhtymäkohtiin ja Hegeliin, niin on mahdollista liittää se kokonaisuudessaan vanhempaan, aristoteliseen perinteeseen, jonka kolme vuosisataa aikaisemmin oli tieteen filosofiassa syrjäyttänyt uusi ajatustapa, jonka näkyvin esitaistelija oli Galilei. Steinerin näkemyksen mukaan logiikka on Hegelille yhteenvedo siitä, mitä eräs kreikkalainen ajatussuunta tarkoittaa logoksella, jumalallisella maailmanjärjellä. Järjellisen kokeminen on Hegelille jumalallisen kokemista. Todellisessa hengentieteessä (Geisteswissenschaft) herää eloon *Hegelin ajatteluun sisältyvä pysyvä aines* (kurs. MN), jota tarvitaan älyn, moraalin ja talouden alueilla (Steiner 1958; Wilenius 1978, 28).

Snellman kehitti pääteoksessaan *Persoonallisuuden ideassa* Hegelin ajattelua eteenpäin ja eräs hänen näkemyksensä on, miten ihminen järjellisellä ajattelullaan saavuttaa maailman tapahtumisessa itsessään piilevän ajatuksen, hengen, ja miten se merkitsee hänelle subjektin ja objektin, hengen ja aineen vastakohtan kumoutumista. Näin maailma tiedostaa ihmisessä itsensä. Tämä edellä mainittu Snellmanin näkemys on pitkällisen tietoisuuden kehityksen tulosta, jonka etenemisivaiheet ovat: 1. Hengen itsetunto, 2. Yksilöllinen itsetietoisuus, 3. Subjektiviinen itsetietoisuus, 4. Objektiivinen itsetietoisuus ja 5. Persoonallinen itsetietoisuus.¹¹ (Wilenius 1978, 28.) Opettajankoulutuksen kannalta tähän kohtaan on myös lisättävä, että Snellmanin *Akateemisesta opiskelusta* on kiinnostava filosofis-käytännöllinen kirjoitus opiskelijan henkisen kasvun tiestä akateemiseen vapauteen. Snellman tiivistää: ”Ei voi olla kysymys siitä, että ylioppilas yliopiston jättäessään olisi ratkaissut kaikki tieteen ja elämän arvoitukset. Riittää, jos hän on ratkaissut *yhden*, nimittäin, *jos hän on ratkaissut sen itse*.” Snellman kehottaa näin opiskelijaa raivaamaan tiensä tradition ja teorian yti-

11. Wilenius on käsitellyt aihetta myös uudemmassa kirjoituksessaan *Itsetietoisuus ja sivistys*, Snellmanin ajatuksia ihmisen henkisestä kasvusta (2011, 187), joka ilmestyi Kasvatuksen arvot -teoksessa.

meen itsetajuntansa voimalla. Tästä kohtaamisesta syntyy sovitus ja vakaumus, joka puolestaan johtaa pyrkimykseen toimia eettisesti omalla alallaan yhteiskunnassa. (Snellman 1999, 26.)

Steiner pyrkii Vapauden filosofiassaan¹² osoittamaan yksilön henkisen kasvun tien eettiseen individualismiin. Teos etenee kolmen kehitysaskelen kautta, ensimmäinen liittyy ajattelun tietoiseen ajattelemiseen, toinen tunteen ja ajattelun tietoiseen vuorovaikutukseen ja kolmas tahdon ja ajattelun tietoiseen vuorovaikutukseen ja eettisiin toimintaedellytyksiin. Teoksen alussa Steiner (1985, 25) toteaa, että havainto ja ajattelu ovat järkemme henkiset peruspilarit ja kaiken tietomme ja tietoisien henkisen toimintamme lähtökohdat. Kirjan loppupuolella Steiner (1985, 130–131) toteaa, ”että ihminen tiedostaessaan eläytyy johonkin kaikille ihmisille yhteiseen; ja kun ihminen saa tästä yhteisestä ideamaailmasta tahtomiselleen tarkoituksia, hän yksilöllistää ideamaailman tietyn osan samalla ajattelevalla toiminnalla, joka hänen tiedostaessaan toteutuu yleisinhimillisellä tavalla. Tiedollisten ideoiden yleisyys ja moraalisten ideoiden yksilöllisyys – mikä näyttää ristiriitaiselta – muuttuu eläväksi käsitteeksi inhimillisessä todellisuudessa. Juuri ’heiluriliike’ yleispätevän tiedon ja yksilöllisen kokemuksen välillä on ihmistietoisuuden olennainen piirre.” Eettinen toiminta edellyttää siis eettisyyteen liittyviä ideoita, mielikuvitusta ja taitoa toteuttaa ideat käytännössä.

Voidaan sanoa, että Steiner on Vapauden filosofiassa esittämiensä ajatustensa perusteella Snellmanin hengenheimolainen kahdestakin syystä, molemmat ottavat lähtökohdakseen Hegelin filosofian ja molemmat yrittävät osoittaa henkisen kasvun tien teoreettisen ja käytännöllisen filosofian yhdistämisen kautta. Tätä henkistä yhteyttä

12. Teoksen *Die Philosophie der Freiheit* käännösten yhteydessä on syytä todeta, että saksan *Freiheit* yleensä käännetään englanniksi *freedom*, mutta joskus myös ”spiritual activity”. Steiner kiinnitti aiheeseen huomiota Oxfordissa 1922 pitämässään luennossaan: ”Therefore today we need above all a view of the world based on *Freiheit* – one can use this word in German, but here in England one must put it differently because the word ’freedom’ has a different meaning – one must put of the world based on spiritual activity, on action, on thinking, and feeling that arise from the individual human spirit”. (Esipuhe Michael Wilson teoksessa *The Philosophy of Freedom* 1979, xiv). Suomen kielen ”vapaus” voidaan siis tässä yhteydessä ymmärtää ”henkiseksi aktiivisuudeksi tai sisäiseksi toiminnaksi”

Wilenius on ansiokkaasti tuonut esille tutkimuksissaan, kuten esimerkiksi Snellmanin linjassa (1978). Tämä ”Hegelin-Snellmanin linja” myös tietyllä tavalla luo ytimen suomalaisen Bildung -ajattelun tradition perustaan, joka nähdäkseni myös osaltaan vaikuttaa nykyaikaisen suomalaisen opettajankoulutuksen taustafilosofiaan.¹³

1900-luvun luonnontieteen ja filosofian faktat nojaavat Aristoteleen käytännölliseen viisauteen ja nykytilanne merkitsee paluuta teoriakeskeisestä käsityksestä käytännön uudelleen hyväksymiseen, mihin liittyy toiminta erityisten tilanteiden ja vaatimusten mukaan (Toulmin 1998, 359)¹⁴.

von Wright ja fronesis

”Aristoteleen *fronēsis* -teoria on hänen etiikkansa vaikeimpia ja hämähärimpiä, ehkä myös syvällisimpiä osia”, toteaa von Wright (2001, 235)¹⁵. Hän painottaa, että hyveen mukaiseen toimintaan (sen valintaan) liittyy tietoa, joka on ”tietoa hyvästä tai pahasta”. Yleisesti tätä tiedon lajia voidaan kutsua myös käytännölliseksi tiedoksi.¹⁶

13. Rautiainen (2013, 6) toteaa, että Snellmania voidaan pitää suomalaisen aineenopettajakoulutuksen isänä ja viittaa Snellmanin (1859) pohdintaan hyvästä opettajuudesta: ”*Kaikkein vaikeinta on kenties saada opettajia, joissa on myös elävää intoa siihen asiaan, jonka edistäminen on hänen tehtävänsään, ja tietoa siihen johtavasta oikeasta tiestä.*”
14. vertaa von Wrightin ajatukseen alaviitteessä 18.
15. *Hyvän muunnelmat* -kirjan esipuheessa von Wright (2001, 12) toteaa, miten hän on päättänyt *teleologiseen* kantaansa. Hän toteaa, että voidaan puhua tämän kannan kahdesta muunnelmasta. Ensimmäinen suhteuttaa ihmisen hyvän käsitteen ihmisluonnon käsitteeseen ja toinen suhteuttaa sen yksittäisten ihmisten haluihin ja tarpeisiin. Voimme kutsua näitä ”objektiivisiksi” ja ”subjektiivisiksi” muunnelmiksi. Von Wrightin näkemyksen mukaan on oikein todeta, että Aristoteles taipuu ensin mainittuun ja hänen oma kantansa on ehkä lähempänä eräitä utilitaristisen perinteen edustajia.
16. von Wrightin (1970, 19) mielestä Anscomben *Intention* -teoksen yhtenä ansiONA voidaan pitää huomion kiinnittämistä Aristoteleen praktiseksi syllogismiksi nimitetyn päättelyn loogiseen luonteeseen. Sen oikean tulkinnan avainta ei ole helppo löytää, mutta yhdellä tavalla Aristoteleen pääajatus voidaan esittää uudelleen seuraavasti. Syllogismin lähtökohta on sen ylälauseen viittaama asia, jota tavoitellaan; alalause liittyy tähän asiaan tietyn yksittäisen teon, suunnilleen päämäärään johtavana keinona; johtopäätös on siinä, että tartutaan tähän keinoon päämäärään saavuttamiseksi. Praktisessa päättelyssä premissien omaksumista seuraa

Kuten jo aiemmin totesin, von Wright (1985, 180) esittää *Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta*¹⁷ tutkielmassaan syvän huolensa siitä, mitä tapahtuu, jos pohdimme ainoastaan keinoja, emmekä päämääriä. Tästä johtuen kulttuurista on alkanut vallita se rationaalisuuden muoto, jota voidaan nimittää tekniseksi instrumentalismiksi ja joka tarkoittaa päämäärien käsittämistä aina keinojen kannalta. von Wrightin mielestään tämä on *paha* (vahingollinen) suuntaus siksi, että se houkuttelee meidät erottamaan perimmäiset päämääriä koskevat kysymykset kokonaan rationaalisuuden piiristä ja näin tukahduttamaan itsessämme toisen rationaalisuuden muodon, joka liittyy päämäärien tavoitteluun, siis sellaisten päämäärien tavoittelemiseen, jotka ovat relevantteja sen kannalta, mitä filosofit ovat sanoneet *ihmisen hyväksi* (*the good of man*). von Wright (1998, 496) toteaa, että sivistyksemme on joutunut *legitimaatiokriisiin*. Suurelta osalta siitä, mitä sanotaan ”kehitykseksi”, etenkin tekniikan alalla, puuttuu legitimaatiopohja. Mistä tämä sitten johtuu? von Wrightin vastaus on tämän työn kannalta erittäin mielenkiintoinen ja valaiseva:

Päämäärät joita ihminen pyrkii toteuttamaan ja keinot joita hän tällöin käyttää täytyy voida oikeuttaa eli legitimoida. Pohjimmiltaan ne saavat oikeutuksensa perusarvostuksistamme, käsityksistämme siitä mikä on ihmiselle hyväksi, mitä hän voi elämältä vaatia ja mihin rajoituksiin hänen täytyy alistua. Tätä arvotaustaa voidaan sanoa aikakaudelle tai kulttuuripiirille ominaiseksi ihmiskuvaksi tai filosofiseksi antropologiaksi.¹⁸ Se kuvastuu kulttuurin uskonnollisissa

niiden mukainen toiminta. von Wrightin (1970, 20) mukaan tämä vastaa melko tarkasti Aristoteleen omia sanoja *Ethica Nicomachea* -teoksen eräässä kohdassa.

17. Sir David Ross on luonnehtinut fronesista ”tiedoksi siitä, miten turvata ihmiselämän päämäärät”. Vaikka tätä formulointia ei löydy Nikomakhoksen etiikasta, niin se tarjoaa von Wrightin (1985, 181) mukaan hyvän lähtökohdan rationaalisille päämääräkysymyksille.
18. Kirjassaan *Ihminen kulttuurien murroksessa* luvussa Vapauden tragedia von Wright (1996, 40) esittää aiheeseen liittyvän mielenkiintoisen analyysinsä: Kunkin aikakauden käsitys ihmisestä edellyttää arviointia ihmiseluun eri kerrosten keskinäisestä arvojärjestyksestä. Kreikkalainen ihmisihanne rakentuu sopusointuun ihmisen luonnollisten taipumusten ja hänen järkipärisen katsomustapansa välillä. Harkinta herättää meissä uinuvan hyvän ja auttaa meitä toteuttamaan ”luontoamme”, so. meissä piilevää ihanneihmistä. Descartes ja Spinoza kehittivät mielenliikutusten suurenmoisessa psykologiassa (*more geometrico*) tapaa, jossa uskotaan tahdon alistamiseen järjen valistuneeseen johtoon. Valistusfilosofiassa,

käsityksissä ja moraalisäännöissä, tavoissa ja perinteissä. Selvemmin sitä ilmaisee suurten ajattelijoiden elämäntyö. Tällaisen arvoperustan yhtenäisyys vaihtelee, samoin kuin voima, jolla se painaa leimansa yhteiskunnan elämään tietynä aikakautena. Ilmeistä on, että siinä osassa ihmiskuntaa, joka on omaksunut teknologisen elämäntyylin, perinteiset arvot, joiden pohjimmiltaan tulee oikeuttaa tekemme ja pyrkimyksemme, on kielletty, kiistetty ja osaksi häivytetty näkyvistä. Tämän johdosta sivistyksemme on joutunut vaiheeseen, jota voimme nimittää legitimaatiokriisiksi.¹⁹

von Wright pohdiskelee Aristoteleen keinoihin liittyvän harkinnan ja Max Weberin päämääriin ja keinoihin liittyvän harkinnan, päämäärarationaalisuuden välimaastossa. von Wright toteaa, että Weberin käsitys liittyy suppeampaan käsitykseen rationaalisesta harkinnasta ja päämääriin suuntautuneesta toiminnasta, josta toisinaan käytetään nimeä ”strateginen ajattelu”. Sen sijaan Aristoteles ymmärtää, että itse päämääriä koskevassa harkinnassa on jotakin erikoislaatuista ja että näissä hänen ajatuksissa on von Wrightin mielestä totuuden itu. von Wrightin toteaa: ”Jos käytännöllisen viisauden tai järkevyyden sanotaan *pyrkivän* johonkin, sen pyrkimyksenä on elämämme ’kaikinainen’ arvo, hyvä elämä”. von Wright kiteyttää aiemmat pohdintansa ja osoittaa, että Aristoteles on hänen mielestään väärässä siinä näkemyksessään, että fronesikseen liittyvä harkinta koskisi ainoastaan keinoja eikä päämääriä. Hän myös täsmentää, että Aristoteles näyttää ajatelleen, että päämäärät ovat jollakin tavoin meille annettuja ja perimmäisiä eikä siis valinnan kohteita. (von Wright 1985, 169–184.)

von Wright (1985, 187–188) täydentää ja ajankohtaistaa Aristoteleen fronesis-käsitettä. Hän toteaa, että päämääriä pitää voida ja on syytä pohtia, mutta Aristoteleen hengessä arvopäämääräkäsityksinä.

1800-luvun liberalistisissa ja utilitaristisissa opeissa tämä em. rationalismi toistuu ohentuneessa muodossa. Sadan viime vuoden psykologiassa tapahtunut ”kaikkien arvojen uudestaan arviointi” julistaa tahdon johtavaa asemaa ennen intellektiä. Tämän uuden ihmiskuvan kolme suurta uranuurtajaa ovat Schopenhauer, Nietzsche ja Dostojevski.

19. Tämä lainaus on esitelmästä Ihminen, tekniikka ja tulevaisuus, joka on pidetty Tekniska föreningen i Finlandin satavuotisjuhlassa 29.3.1980 ja julkaistu kirjassa Logiikka ja humanismi 1998.

von Wright näyttää harkittuaan hyväksyvän Aristoteleelle annetun päämäärän eli yksilön elämän onnellisuuden, elämän päämääräksi. von Wrightin mukaan käytännöllistä viisautta sanotaan ”oikeaksi itserakkaudeksi”, koska käytännöllisesti viisas ihminen tietää, miten järjestää elämänsä tyydyttävällä tavalla ja näin minimoi teot ja valinnat, joita hän todennäköisesti jälkeensä katuisi. Toinen päämäärä on von Wright mukaan *rakastava huolenpito*, joka on myös käytännöllisen järjen vaatimus ja jota meidän pitäisi pyrkiä kehittämään itsessämme ja kasvattamissamme ihmisissä²⁰. Se on kristinuskon korkeimmassa käskyssä ilmaistu vaatimus rakastaa lähimmäistä niin kuin itseään. Tämä on von Wrightin mukaan itserakkautta yleistetyssä muodossa. Tämän vuoksi käytännöllinen viisaus (järkevyys) on se rationaalisuuden muoto, joka luonnehtii, ei vain yksilön, vaan myös yhteiskunnan jäsenenä olevan ”poliittisen eläimen” (*zoon poliitikon*) hyvää elämää.

Wilenius ja fronesis

Wileniuksen näkemyksen mukaan kasvatusfilosofia on aristotelisessä mielessä *käytännöllistä*, käytäntöä palvelevaa tietoa²¹. Hän painottaa, että kasvatus- ja koulujärjestelmien käytännöllinen hallitseminen edellyttää kasvatusilmiön käsitteellistä jäsentämistä ja siihen sisältyvien periaatekysymysten tiedostamista. Nämä ovat *arvokysymyksiä*

20. Jotta tämä von Wrightin ajatus rakastavasta huolenpidosta ei jäisi abstraktiksi, vaan huomaisimme sen tarpeen kasvatusajattelussa ja -toiminnassa, niin voimme esimerkiksi mieltää 8.11.2007 koulusurmatragedian aikaan Jokelan koulussa nuorena sijaisopettajana toimineen Annemarie Snellmanin sanoja Helsingin Sanomissa 9.3.2012. Snellman pohtii haastattelussa koulukiusaamista ja syrjäytymistä ja toteaa seuraavasti: ”Nuorten pahoinvointi huolestuttaa enemmän ja enemmän. Siihen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Ympäriällä olevien ihmisten pitäisi puuttua ja pitää toisistaan huolta.”

21. Anscombe (2000, 57) kysyy: ”Can it be that there is something that modern philosophy has blankly misunderstood: namely what ancient and medieval philosophers meant by *practical knowledge*? Wilenius (1975, 21) pohtii Anscomben tutkimusta kahdenlaisesta tiedosta: ”knowledge by observation” (havaintotieto) ja ”knowledge in intention” (tarkoitus-tieto), joista jälkimmäinen on sukua Aristoteleen käytännölliselle tiedolle. Kasvatuksen yhteydessä tämä on ennen muuta tietoa kasvatuksen tarkoituksista ja päämääristä.

kasvatuksen päämääristä (Wilenius 1987a, 8–9)²². Tämän artikkelin kannalta on tärkeä huomata, että Wilenius näyttää ottavan lähtökohdaksi käytännöllisen tiedon ja järjen määrittelyssä Anscomben (2000, 57) ajatuksen: *”The notion of ‘practical knowledge’ can only be understood if we first understand ‘practical reasoning’. ‘Practical reasoning’ or ‘practical syllogism’, which means the same thing, was one of Aristotle’s best discoveries.”*

Kirjoituksessaan *Mitä on kasvatusfilosofia?*²³ Wilenius käyttää von Wrightin kehittämää Aristoteleen käytännöllisen päättelyn ideaa ja jäsentää tämän tiedon seuraavasti:

1. Tieto toiminnan päämääristä eli päämäärätieto. Kasvatus toiminnassa tämä tarkoittaa käsitystä siitä, mihin persoonallisuuden kehitystä halutaan ohjata. Taustalla on aina jokin ihmiskäsitys.
2. Tieto siitä tilasta tai tilanteesta, johon kasvatuksella pyritään vaikuttamaan, eli tilannetieto.
3. Tieto niistä keinoista ja menetelmistä, joilla annetussa tilanteessa pyritään saamaan aikaan muutoksia päämäärän suuntaan eli menetelmätieto. (Wilenius 1985, 4)
4. Tässä yhteydessä on syytä todeta, että tosiasiallisesti Wilenius kehittää von Wrightin ajatusta päämäärien ja keinojen pohdinnasta eteenpäin lisäämällä kokonaisuuteen tilanteita ymmärtävän näkökohdan.
5. Myös von Wright on ollut tästä hyvin tietoinen ja arvostanut tätä Wileniuksen oivallusta.
6. Wileniuksen mukaan opettajankoulutuksen (kasvattajan kasvatus) tulisi olla jatkuvaa, mikä tarkoittaa sitä, että opettajankoulutuksen tulisi antaa opettajalle välineet jatkuvaan itsensä ja toimintansa kehittämiseen. Wilenius korostaa opettajankoulutuksen lähtökoh-

22. Wileniuksen näkemystä voidaan kutsua teleologiseksi. von Wrightin mukaan teleologinen ajatustapa liittyy funktion ja tarkoituksen käsitteiden alueeseen sekä myös intentionaalisuuteen.

23. Wileniuksen (1974, 345) näkemyksen mukaan kasvatusfilosofian ja kasvatus-tieteen suhde on sama kuin yhteiskuntafilosofian ja yhteiskuntatieteen. Yhteiskuntafilosofia, joka tutkii mm. yhteiskunnallisen toiminnan päämääräkysymyksiä, ja yhteiskuntatiede, joka tutkii mm. mitä tapahtuu kun tiettyä keinoa päämäärän saavuttamiseksi käytetään, on tuomittu keskinäiseen vuorovaikutukseen.

tana opettajan autonomiaan tähtäävää ydinajatusta toteamalla, että ”koulutuksen kohde on itse tarkoituksellisesti toimiva subjekti, jolla on mahdollisuudet opiskelunsa itsesäätelyyn”. (Wilenius 1987a, 68)

Seuraavaksi tarkastelen Wileniuksen opettajankoulutuksen käytännöllisen järjen kolmea loogista tasoa:²⁴

1. Kasvattajan päämäärätietoisuuden kehittäminen (tietoisuustaso 1. / henkinen/ajattelu)

Koulutuksen on tarkoitus auttaa tulevaa opettajaa tietoisesti muodostamaan päämäärä- ja arvokysymyksiä ja vastauksia:

1. Mitä on ihminen tarkoituksellisena ja kehittyvänä olentona? (filosofinen antropologia)²⁵
2. Millainen on se yhteiskunta (nykyinen ja tuleva), jossa kasvava joutuu elämään ja toimimaan? (yhteiskuntafilosofia)
3. Miten kasvattaja edistää konkreettisten ihmisyksilöiden kehityspyrkimyksiä heidän edellytystensä pohjalta ja vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa.

Tämä tietoisuuden taso on sukulaisuussuhteessa Aristoteleen episteemisen tiedon ja ajattelun tasoon, jota tarvitaan juuri asioiden perimmäiseen mietiskelyyn, mutta tässä yhteydessä sen tavoitteena on ”elävän ajattelun kehittäminen”, joka sitoutuu froneettiseen päämäärään. Wilenius painottaa, että uuden ajan ongelma on ollut juuri se, että päämäärätietoisuutta ei ole juurikaan kehitetty. Toisaalta Wilenius pitää päämäärätietoisuutta joustavana asiana, joka pystyy

24. Tässä yhteydessä käytän lähteenä Kasvatuksen ehtojen lisäksi myös Wileniuksen kirjoitusta Miten ihminen voi kehittyä? Wileniuksen kirjassa Mihin maailma menee (1991).

25. Skinnari (2004, 70) toteaa, että kasvatustieteen klassikot, kuten Platon, Aristoteles, Augustinus, Comenius, Fröbel, Steiner, Salomaa ja Hollo johtivat kasvatustieteen kehitystä ihmiskäsityksestään (filosofisesta antropologiasta) ja että ilman ihmiskäsitystä kasvatuksesta puuttuu päämäärä ja perusta.

liikkumaan kasvatuksen arvopäämääristä yksittäisten kasvatustavoitteiden ajatteluun.

2. Kasvattajan tilannetietoisuuden kehittäminen (tietoisuuden taso 2. /sielullinen/tunne-tunto)

Tämä taso on sukua taiteilijan tiedostamis-, aistimis- ja tunneherkkyydelle, jonka avulla on mahdollista havaita tilanteet syvällisemmin kuin tavallisen analyysin avulla. Sen avulla pyritään tarkastelemaan myös prosessiluontoista, liikkuvaa ja elävää tapahtumaa sekä tunteita ja jopa ihmisen kehittymään pyrkivää potentiaa. Tämän tason kehittämiseksi tarvitaan:

1. Tietoa inhimillisestä kasvusta ja kehityksestä (kehitysantropologia/-psykologia)
2. Tietoa globaalista ja yhteiskunnallisesta tilanteesta, tietoa ympäristövirikkeiden, sosiaalisen ja kulttuuritaustan vaikutuksesta kasvutapahtumaan (kasvatussosiologia)
3. Kasvattaja tarvitsee edellä mainittua tietoa, mutta myös taiteen kautta kehitettävää kykyä havaita ja ymmärtää herkästi ja pyrkiä edistämään konkreettisten yksilöiden kasvua tietyissä yksittäisissä tilanteissa.²⁶ Tässä tavoitteena on autenttinen dialogi.
4. Tämä taso on opettajan käytännöllisen viisastumisen kannalta keskeinen. Tähän kohtaan sopii hyvin Aristoteleen ajatus taiteen merkityksestä ja kasvattavasta vaikutuksesta: ”*It is more philosophical than life..., but it is also, because of its concentrated spiritual actuality, more lifelike than philosophy*” (Jaeger 1967, 36). Tämä täsmentää taiteen froneettisen merkityksen, koska siihen liittyy sen kyky yhdistää ja välittää universaalialia ja partikulaaria tasoa. Dahlin (1993, 7) viittaa kirjoituksessaan fronesiksen esteettiseen laatuun toteamalla: ”*the aesthetic aspect of phronesis makes us realize, that the wakefulness*

26. Wilenius (1987a, 33) huomauttaa, että molemmissa sekä päämäärätietoisuuden että tilannetietoisuuden kohdissa 3. on kyse teorioiden ja käsitteiden soveltamisesta havaintoihin, joita kasvattaja tekee konkreettisista yksilöistä ja ryhmistä. Tästä ratkaisevasti riippuu, ymmärtääkö kasvattaja oppilaitaan.

*of senses is a vital part of formation of a good practical judgement*²⁷. Ihmisen tajuaminen yksilönä on sukua todellisuuden taiteelliselle tajuamiselle. Vastaavaa taiteellista tajuamista voidaan kehittää ja siihen tähtäävä taiteellinen harjoittelu on olennaista steinerpedagogisessa opettajankoulutuksessa (Wilenius 1987a, 71).

3. Kasvattajan menetelmätietoisuuden kehittäminen (Tietoisuustaso 3. / fyysinen / tahto-toiminta).

Wileniuksen mukaan tällä tasolla tuleva opettaja tarvitsee:

1. Tietoa kasvavan ihmisen eri kehitysvaiheista ja kriittistä näkemystä opetussuunnitelman pedagogisesta vastaavuudesta. Tämän lisäksi tarvitaan tietoa ja omia kokemuksia oppilaiden kohtaamisesta.
2. Tietoa opetussuunnitelman didaktisista tavoitteista ja sisällöistä sekä ennen kaikkea tietoa ja taiteellista harjoitusta opetusmenetelmien luovien mahdollisuuksien suhteen.
3. Taiteilijan herkkyyttä havaita ja kykyä luoda tietämiensä virikkeiden paljoudesta sellaisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä, jotka sopivat juuri annettuihin tilanteisiin.
4. Reflektointi- ja itsearviointikykyä todeta, mitkä ovat tekojen tosiasialliset seuraukset ja ovatko ne todella olleet askeleita tavoiteltavan päämäärän suuntaan.²⁸

Tämä Wileniuksen näkemys menetelmätietoisuuden kehittämisestä opettajankoulutuksen aikana on se käytännön koetinkivi, jossa opettajat punnitaan. Esimerkiksi riittävän pitkä, itsearviointivetoinen ohjattu opetusharjoittelu voi antaa opettajaopiskelijalle oivalluksia itsestään toimijana ja refleктоijana sekä antaa riittävästi myös onnis-

27. Dahlin toteaa, että vanha kreikkalainen *æsthesis*-käsite tarkoittaa ”havaintoa” ja siihen liittyvää *aistitietoa*. 1700-luvulla saksalainen filosofi Baumgarten määritteli estetiikan ”tieteeksi havainnosta”, jonka tehtävä oli kehittää ja terävöittää aisteja.
28. Wilenius kirjoittaa Opettajankoulutus -luvun lopussa, että saattaa näyttää siltä, että tässä luvussa olisi sivuutettu koulutuksen eettinen puoli, kasvattajan eettisen ja sosiaalisen motivaation kehittäminen. Wileniuksen mukaan tämä motivaatio kehittyy ja rakentuu ihmisen ja yhteiskunnan syvemmän ymmärtämisen myötä ja että hermeneuttinen ja varsinkin hengentieteellinen (antroposofinen) ihmisen ymmärtäminen on itsessään – toisen ihmisen huomioon ottavaa – eettisyyttä.

tumisen kokemuksia. Wilenius painottaa mielestäni, että teoreettinen osaaminen ei lasten ja nuorten kanssa riitä, päinvastoin se voi tuottaa opettajaopiskelijoille ahdistusta ja pelkoa. Toisaalta opettajaopiskelijat kysyvät usein tekniikoita – tai kuten Wilenius kutsuu niitä temppuja ja reseptitiedoksi – siihen, miten oppilaiden kanssa voisi onnistua luokkatilanteissa. Tähän mielestäni Palmer (2007, 6) vastaa ja kysyy osuvasti kirjassaan *The Courage to teach*: ”Technique is what teacher use until the real teacher arrives and this book is about helping that teacher show up. ... How can educational institutions support the teacher’s inner life and should they be expected to do so?” Toisaalta on alustavasti todettava, että jotkut kokeneet opettajat toteavat, että tietyssä kasvatustilanteessa on heidän kokemuksensa mukaan juuri viisasta käyttää määrättyä ”tekniikkaa”. Tällä tarkoitetaan käsitykseni mukaan juuri sitä, miten fronesis ottaa omaan käyttöönsä taidon (tekhne), mutta juuri aivan tarkoin harkitusti rajaa samalla sen käytön tiettyyn tilanteeseen. Toiseksi se voi uutta luovana tekona olla läheisessä suhteessa Aristoteleen ja Platonin *poiesis*-käsitteeseen. Varto (2001, 49) painottaa, että Platonille *poiesis* on *esille saattamista*, eikä se liity mihinkään tunnettuun esille saattamisen lajiin, vaan on oma perustavaa laatua oleva tapahtuminen, maailmaan saattaminen.²⁹

Edellä mainittuun kokonaiskuvaan voidaan vielä lisätä Wileniuksen (1991, 48) ajatus minän/itsetajunnan koossapitävästä voimasta³⁰. Itsetajunta ei ole vain neutraali sisäisen tai ulkoisen elämän heijastaja. Itsetajunta sisältää Wileniuksen mukaan myös oman toiminnan arvostelun, arvojen ja ideaalien mukaan (vertaa edellä taso 3 kohta 4, sivu 16). Wilenius viittaa tässä yhteydessä Ahlmanin (1992, 122) ajatukseen ihmisen varsinaisesta minästä: se on minä liittyneenä henkisiin arvoihin, joita se pyrkii elämässään toteuttamaan. Fronesiksen

29. Biestan (2009, 15) näkemys auttaa meitä pitämään *poiesiksen* ja *fronesiksen* erillään: ”Precisely in this respect the building of bridges is different from the building of human beings.”

30. Wilenius (1987b, 9) kuvaa *Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta* -kirjoituksessaan, että ihmisen itsehallinta ja itsekasvatus pohjaavat itsetajuntaan ja että tähän sisältyy selvempi tai hämäämpi taju oman olemuksensa keskipisteestä, minästä. Tämän koemme joksikin pysyväksi muiden kokemusten vaihtuvuudessa.

yhteydessä tämä tarkoittaa ymmärtääkseni juuri häntä, joka toimii käytännöllisesti viisaasti ³¹.

Wileniuksen kasvatustilfilosofista näkemystä on mahdollista verrata myös hänen ajatuksiinsa steinerpedagogiikan ihmiskäsityksestä ja poh-tia niiden suhdetta Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaan. Wilenius, jonka aloitteesta Snellman-korkeakoulu perustettiin vuonna 1980, laati myös steinerpedagogisen opettajankoulutuksen ensimmäisen opetussuunnitelman. Wilenius (1987b, 18) luonnehtii steinerpeda-gogiikkaa seuraavasti: Steinerpedagogiikka ei ole kokoelma valmiita ja kiinteitä metodisia ohjeita, jotka opettajan olisi omaksuttava, vaan se perustuu tiettyyn ihmistieteelliseen lähestymistapaan, tapaan havain-noida, käsitteistää ja ymmärtää ihmistä ja lapsen kehitystä. Samassa yhteydessä Wilenius myös painottaa, että Steinerin perustavin uu-distustyö oli ihmiskäsityksen kehittäminen ja että hänen lähestymis-tapansa on lähellä fenomenologisen psykologian tai myös klassisen filosofisen psykologian tarkastelutapaa.

Yhteenvedo

Tässä artikkelissa olen selvittänyt sitä, miten Aristoteleen näkemys fronesiksesta eli käytännöllisestä järjessä kukoisti, kunnes se margina-lisoitiin keskeisestä asemasta samalla kun aristoteeliset käytännölliset tieteetkin 1600-luvulta alkaen. Toisaalta on nähtävissä, että tämä tapahtuma vapautti ennen näkemättömiä tuotannollisia voimia sekä yksinkertaisti ja virtaviivaisti tieteiden tehtävän ja vastuun. Toisaalta tämä aiheutti myös käsitesekaannuksen ja *teorian ja käytännön* vas-takkainasettelun sekä *väliseellisen järjen ongelman*. Yhdessä nämä ovat vääristäneet kasvatuserjattelua ja -toimintaa. Näiden ongelmien yhteiskunnallinen vaikutus on muodostunut liian suureksi.

Seuraavaksi esitän yhteenvedona eri tutkijoilta löytämiäni vas-tauksia esitettyihin ongelmiin. Yritän samalla koota edellä esitettyjä

31. Joachim (1956, 163) In Book II (NE) Aristotle had simply said: "It is the logos employed by the phronimos or man with the practical wisdom to determine the feelings embodied in his action" – i.e. it is the right logos, the logos used by the ideally good man.

ajatuksia käytännöllisen viisauden palauttamiseksi takaisin sille kuuluvalla paikalla.

Teoria ja käytäntö yhteistyöhön kasvatuksen hyväksi

Tämän artikkelin aikana pohtimaani kysymykseen, miksi kasvatuksen teoria ja käytäntö ovat ajautuneet vastakkain, antaa mielestäni Värri (2011, 42–43) osuvan vastauksen. Keskeisiin käytännön kasvatuskysymyksiin on odotettu joko mekanistisia tai pelkistettyjä syy-seuraus-vastauksia, joita antavat asiantuntijoina lähinnä psykologit tai sitten ne ratkaistaan kasvatuksen kentällä pelkästään toiminnallisesti ja ”terveen järjen” varassa. Kasvatusteorian ja -käytännön kenttien todellinen yhteinen kasvatustieteellinen tehtävä eli kasvatuksen ongelmien taustojen ja poliittis-yhteiskunnallisten, historiallis-kulttuuristen, ideologisten ja taloudellisten monimutkaisten verkostojen ja sitoumusten selventäminen ja ratkaiseminen jää suorittamatta. Vain ottamalla edellä mainittu vakavasti huomioon voimme kehittää kasvatustieteellisen ja arvotietoisuuttamme yhteiseksi viisaudeksi. Launonen (2000) toteaa, että suomalainen koulukasvatus on hakemassa suuntaa tulevaisuuteen, ja siinä empiirinen kasvatustiede on kykenemätön antamaan vastauksia, sen vuoksi tarvitaan eettistä arvopohdintaa ja kasvatustieteellisen filosofiaan avaamia näköaloja. Värin (2011, 43) mukaan voidaan hyvin perustellusti väittää, että kasvatustieteiden ja kasvatustieteen dialogi on tarpeen kasvatuksen käytännöllisen viisauden parantamiseksi. Aristoteles nimitti tätä viisauden lajia *fronesikseksi*, joka tarkoittaa kasvatukseen sovellettuna kasvattajan vastuunottoa tilanteen edellyttämän tiedon varassa. Värin mielestä kasvattaja ei voi paeta kasvatustieteen vastuutaan, vaan kasvatustieteellisten likimääräisyydestä huolimatta kasvattaja voi rakentaa käsityksensä toimintansa päämäärästä, kasvatustilanteen vaatimuksista ja soveliaista menetelmistä. Värri viittaa tässä yhteydessä myös Wileniuksen kasvatustieteen käsitteeseen ja sen yhteydestä Aristoteleen fronesiksen käsitteeseen. Tätä edellä kehitettyä kasvatustieteellistä näkemystä voidaan hyvästä syystä kutsua teorian ja käytännön dialogiksi, joka toimii kasvatuksen hyväksi.

Toiskallio (2001, 464) mielestäni vahvistaa edellä esitettyä puhumalla ”froneettisesta hyveellisyydestä”, joka tarkoittaa, että pedagogiikassa tulisi palauttaa kuvaan mukaan – modernin ihannoiman yleispätevyyden, abstraktin universaalisuuden tilalle – tietyt ihmiset määrättyissä tilanteissa ratkomassa konkreettisia tapauksia. Toiskallio jatkaa, että *fronesis* eroaa sekä teoriasta että suorittavasta tekemisestä (*techne*). *Techne* on yleispätevien metodisten periaatteiden soveltamista, kun taas *fronesis* on yleisten periaatteiden ei-metodista soveltamista tiettyyn tilanteeseen. Molemmissa on kyse periaatteen soveltamisesta, mutta *techneä* ohjaavat metodi ja ennalta määrätty tavoite sekä todellisuuden ymmärtäminen monimutkaisena koneena. Tätä Toiskallio nimittää *suorituskyvyksi*. *Fronesista* sitä vastoin ohjaavat tilanteen ainutlaatuiset ominaisuudet, kuten persoonallisuus ja luova toiminta ja refleksiivisyys sekä dialoginen maailman kohtaamisen kyky. Tämän kyvyn Toiskallio nimeää *toimintakyvyksi*. (Toiskallio 2001, 464.)

Välineellisestä järjestä käytännölliseen järkeen

Välineellisen järjen kukoistuksen voidaan katsoa liittyvän siihen, että teknis-tuotannollinen järki syrjäytti käytännöllisen järjen tai imeytti sen itseensä, kuten Dunne tutkimuksissaan esittää. Voidaan todeta myös, että jos Aristoteles esitti melko selkeästi omassa tieteen järjestelmässään erityislaatuisten tehtävänjaon sekä teoreettisen, käytännöllisen ja tuotannollisen järjen toiminta-alueet, niin hänen jälkeensä 1600-luvulla käytännöllinen ja tuotannollinen järki samastetaan ja jopa niin, että se, mitä alun perin kutsutaan tuotannolliseksi järjeksi ikään kuin naamioiduu käytännölliseksi, mutta tämän järjen puhetapa ja teot ilmaisevat itsensä tuotannolliseksi järjeksi. Taiteellinen kuva tällaisesta tapahtumasta voisi olla ehkä Molierén Porvari aatelismiehenä tai kuten Toulmin (1961, 11) tarkemmin asian ilmaisee ”*As we shall see, seventeenth century literature lent itself readily to expressing the ideas of the new philosophy not surprisingly, for like Molière’s M. Jourdain, the scientists were all bound to write prose*”. Todellisuudessa käytännöllisen ja tuotannollisen järjen sekaannus 1600-luvulta lähtien aiheuttaa hankaluuksia ja ongelmia, eikä

ainoastaan kasvatuksen kentällä, vaan kaikilla aristoteelisen näkemyksen mukaisilla käytännöllisten tieteiden vaikutusalueilla.

Seuraavassa teen luonnosmaisen yhteenvedon kehityksestä, joka alkaa 1600-luvulta ja tarkastelen asiaa käytännöllisen järjen kannalta. En siis ota kantaa siihen, minkälaisia tai miten puolustettavia nämä kehitysaskleet ovat muulta kannalta tarkasteltuna, esimerkiksi teknii-
kan kehityksen kannalta. Alustavan näkemykseni mukaan välineellinen järki yrittää hukata fronesiksen ja käytännölliset tieteet 1600-luvulta alkaen seuraavin toimenpitein:

1. Ihmisen telos ja teleologia leimataan vanhanaikaiseksi (MacIntyre)
2. Objektiivisen järjen totuuden mahdollisuus yritetään sulkea ihmiseltä (Horkeimer; Värri; Wilenius)
3. Huomio kiinnittyy materiaan, muodosta (sielusta) tulee vain inhimillisen tietoisuuden kuvittelua. (Lloyd)
4. Käsitys tieteiden kokonaisjärjestelmästä muuttuu, järjelle asetetaan rajoja, teoreettinen ja käytännöllinen ajautuvat vastakkain ja niiden suhde ihmiseen hämärtyy. (MacIntyre)
5. Päämäärät ja samalla arvot hämärtyvät ja keinoille annetaan valta, syntyy teknis-välineellisen järjen voittokulku (Dunne & Pendlebury; Saari; Värri; Wilenius; von Wright)

Mielestäni Saari (2011, 32) on oikeassa, kun hän esittää kasvatustieteen lähihistoriaa ja nykytilaa koskevan huolen. Hän toteaa, että välineellinen järki palauttaa kasvatustieteellisen tiedon näennäisen arvovapaaksi ja mitä tahansa päämäärää palvelevaksi toiminnaksi. Kasvatustieteen historiassa tämä sai Saaren mukaan positivismin ilmaisun, jonka keskeisiä piirteitä olivat metodinen monismi sekä keskittyminen kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, kasvatuksen ihmiskuvaa ja historiaa koskevien näkemysten kustannuksella. Toiskallio (2001, 460) toteaa, että on hyvä palata aristotelis-hegeliläiseen *fronesis-Sittlichkeit* -ajatteluun, joka Snellmanilla muotoutui puheeksi siveellisyydestä (sedlighet). Toiskallion mukaan myös kriittisen postmodernin teorioissa esiintyvä opettajien eettis-poliittisen roolin korostus on varsin selkeästi palautettavissa aristotelis-hegeliläiseen viisauden ja sivistyksen perinteeseen.

Fronesiksen uusi tuleminen

Teorian ja käytännön vastakkainasettelun ja välineellisen järjen ongelman voittamiseksi on siis lyhyesti toistettava, että käytännöllisen järjen asettaminen takaisin sille kuuluvaan keskeiseen asemaan palauttaa meidät jälleen keskustelemaan yleisistä ja yksittäisistä kasvatuskysymyksistä oikealla tavalla. Tämä ei takaa täydellistä onnistumista, koska fronesis ei yritäkään ottaa itselleen teknisen järjen roolia (ilman eettistä vastuuta), mutta se ei myöskään voi tehdä inhimillistä kasvua kohtaan väärin, koska siihen itseensä sisältyvät ihmiskäsitys, käsitys ihmisen päämääristä ja arvoista, käsitys ihmisen kasvun ja itsekasvatuksen autonomiapyrkimyksestä sekä käsitys autenttisuudesta ainutlaatuisissa kasvatustilanteissa.

Kuten aluksi totesin, Aristoteleen käytännöllistä järkeä voidaan tarkastella tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Aristoteles jäsentää tieteet selkeästi siten, että käytännöllinen tiede luo hyvän viittekehyyksen kasvatukselle, etiikalle ja politiikalle.³² Fronesikseta hyveenä voidaan todeta lyhyesti, että se on keskeinen ja tärkein yksittäisistä hyveistä, se on hyveiden ”lakikivi”, joka yhdistää intellektuaalisia ja luonteen hyveitä. Kun seuraa fronesis-käsitteeseen liittyvän toimintavalmiuden ajatuksen kehittymisestä Aristoteleesta von Wrightin kautta Wileniukseen, niin huomaa seuraavat seikat:

32.

TIEDE JA JÄRKI	AJATTELU	TIEDON KOHDE	TIETO	HYVEET	TOIMINTA	SIELUN OSA
Teoreettinen	Kontemplaatiivinen, Universaalinen	Henkinen Muuttumaton, Ikuisen asiat	Episteme ”Tarkkailijan tieto”	Sofia, (episteme, nous)	Theoria (katsoa)	Ratio-naalinen
Käytännöllinen	Froneettinen, tilannekohtainen, yhdistää universaalia ja partikulaa-ria	Sielullinen, Muuntuvaainen Yksilö, sosio-eettinen kenttä, kasvu ja kasvattaminen	Käytännöllinen tieto ”Toimijan tieto” ”Knowledge in intention”	Fronesis Käytännöllinen viisaus, toimintavalmius	Praxis toimia, kasvattaa ”building human beings”	Rationaa- linen / harkitseva
Tuotannollinen	Teknis-tuotannollinen, Partikulaa-rinen	Fyysis-aineellinen Muuntuvaainen, Materiaalinen	Tekninen tieto ”teki-jän tieto” (Know-how)	Tekhne Taito, tekemis-valmius	Poesis, luoda, esille-saattaa ”building bridges”	Ratio-naalinen / harkitseva

Aristoteles painottaa keinoja ei päämääriä, koska ne sisältyvät ihmisen telokseen. von Wright puolestaan joutuu toteamaan, että kehitys ja maailmantilanne, jossa elämme vaativat meitä miettimään keinojen lisäksi myös päämääriä, koska muuten keinot palvelevat mitä tahansa päämääriä. Tämä on radikaali muutos perinteisessä teleologisessa ihmiskäsityksessä. Päämääräkysymyksen von Wright erottaa kuitenkin niin sanotuista strategisista päämääristä. von Wright laajentaa Aristoteleen päämäärärationaalisuutta onnellisesta elämästä lähimmäisen rakkaudeksi eli rakastavaksi huolenpidoksi, jonka kehittämistä hän pitää käytännöllisen järjen kehittämishaasteena itsessämme ja kasvatettavissamme. Wilenius jatkaa Aristoteleen ja von Wrightin työtä ja laajentaa käytännöllisen järjen koskemaan päämäärien ja keinojen lisäksi tilanteita. Tämä lisäys on luonteva ja fronesikselle ominainen piirre. Se tulee implisiittisesti esille monissa fronesista käsittelevissä tutkimuksissa. Värri (2004, 28) koostaa osuvasti Wileniuksen käytännöllisen kasvattajan tiedon seuraavasti:

1. Kasvatuspäämäärien tiedostaminen on pääasiassa *tiedollinen* momentti kasvatuksessa.
2. Tilannetieto, joka liittyy erottamattomasti päämäärätietoon, on tietoa kasvatettavasta ja hänen elinympäristöstään. Tilannetiedossa tieteellisen tiedon tulee yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen, mikä tarkoittaa todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista kaikissa vivahteissaan.
3. Kasvatuksen kolmas looginen edellytys, menetelmätieto on kaikkien sekoittunein. Siihen sisältyy sekä tiedollinen, taiteellinen että taidollinen momentti. (Wilenius Kasvatuksen ehdot 1987a)

Wilenius antaa kasvattajan froneettiselle tiedolle ja toiminalle selkeän muodon. Hän myös selkiinnyttää fronesista ankkuroimalla sen kolme loogista tasoa opettajan tietoisuuden kolmeksi kehittämishaasteeksi. Nämä puolestaan antavat opettajankoulutukselle kehittämissuunnan sekä myös analyttisen otteen koulutuksen sisältöjen tutkimukselle. Wileniuksen näkemys opettajankoulutuksen sisältöjen ja opettajan

kykyjen kehittämisestä ottaa lähtökohdakseen Aristoteleen käytännöllisen tieteen ja praktisen syllogismin ja etenee kohti opettajan persoonallisen luonteen kasvua ja käytännöllistä järkeä.³³ Tai kuten Wilenius (2002, 58) uudemmassa kasvatustieteen teoksessaan toteaa opettajankouluttajan Annie Häuserin sanoin: ”*Tärkeintä on, että oppilaiden edessä seisoo järkevä ihminen.*”

Tämän artikkelin keskeisenä tehtävänä on ollut pyrkimys ymmärtää käytännöllistä järkeä sen filosofis-historiallisessa kontekstissa. Tehtävänä on myös ollut pohtia sen asemaa ja merkitystä opettajankoulutuksen taustafilosofiaan liittyvänä eettis-pedagogisena ja yhteiskunnallisena mahdollisuutena. Yhteenvetona totean, että käytännöllistä viisautta tarvitaan kasvatustieteen ja –toiminnan ymmärtämistä tukeväksi käsitteeksi sekä opettajankoulutuksen teoriaa ja käytäntöä yhdistäväksi peruskäsitteeksi. Tämä artikkeli luo pohjan seuraavalle tutkimusvaiheelle, jossa tutkin Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen taustafilosofiaa ja sisältöjä.

Lähteet

- Aristoteles. 2005.** *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Ahlman, E. 1992.** *Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Filosofian laitos. Julkaisu 55.
- Akvinolainen, Tuomas. 2002.** *Summa Theologiae*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Anscombe, G. E. M. 2000.** *Intention*. Cambridge: Harvard University Press.

33. Pendlebury (Dunne & Pendlebury 2003, 205): ”What different writers make of Aristotle is revealing. Some begin with the practical syllogism and from there develop an analytical account of how an agent chooses appropriate or effective means to an end. Others begin further back with the sort of character and characteristics required for seeing when an occasion calls for practical reasoning and for seeing what would constitute an appropriate set of ends in each case. Writers working in a justificatory vein tend to be primarily interested in Aristotle’s account of the process of practical reasoning and its relationship to the practical syllogism. Also, in addressing matters of appraisal, they are more concerned with how to judge the *reasoning* than the *reasoner*.”

- Atjonen, P. 2008.** Vieläkö etsimme hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisistä haasteista. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytäntö: Paradigmat kaatosivat, mitä tilalle?* Suomen kasvatustieteellinen seuran: Kasvatusalan tutkimuksia 38, 113–142.
- Biesta, G. 2009.** Building bridges or building people? On the role of engineering in education. *Journal of Curriculum Studies* 41 (1), 13–16.
- Carr, W. & Kemmis, S. 2002.** *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* London: RoutledgeFalmer.
- Copleston, F. S. J. 1956.** *A History of Philosophy. Vol I. Greece and Rome.* London: Burns Oats & Wasbourne Ltd.
- Dahlin, B. 1993.** What Could be the Thinking of “Teacher Thinking”? Revised version of a paper presented at the 10th ISATT Conference in Gothenburg.
- Dunne, J. 1993.** *Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techné' in modern Philosophy and in Aristotle.* London: University of Notre Dame Press.
- Dunne, J. & Pendlebury, S. 2003.** Practical Reason. Teoksessa N. Black & P. Smeyers & R. Smith & P. Standish (toim.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education.* Oxford: Blackwell Publishing 194–211.
- Flyvbjerg, B. 2007.** *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again.* Cambridge University Press.
- Jaeger, W. 1973.** *Paideia: the Ideals of Greek Culture Vol. I (vols.1–3).* New York: Oxford University Press.
- Jaeger, W. 1986.** *Paideia: the Ideals of Greek Culture Vol. II (vols.1–3).* New York: Oxford University Press.
- Joachim, H. H. 1955.** *The Nicomachean Ethics.* London: Oxford University Press.
- Horkheimer, M. 2008.** *Välineellisen järjen kritiikki.* Tampere: Vastapaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2007.** Aristotle and Pedagogical Ethics. *Paideusis*, Volume 16, No.1. Viitattu 16.2.2012. <http://journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article/view/96/56>
- Knuuttila, S. 1998.** Järjen ja tunteen kerrostumat. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 215.
- Knuuttila, S. 2001.** Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Knuuttila, S. 2005.** Selitykset. Teoksessa S. Knuuttila (toim.) *Aristoteles, Nikomakhoksen etiikka.* Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Knuuttila, S. 2008.** Aristoteles. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.) *Filosofian historian kehityslinjoja.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Launonen, L. (2000).** *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lloyd, G. 2000.** *Miehininen järki. "Mies" ja "Nainen" länsimaisessa filosofiassa.* Tampere: Vastapaino.
- MacIntyre, A. 1995.** *A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century.* London: Routledge.
- MacIntyre, A. 2007.** *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus.* Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, H. (2012).** Muutoksia työn kuvassa. Niin & Näin (1), 60–68.
- Niemi, H. (2000).** Vaikuttavuutta koulutukseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia.* Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Viitattu 13.2.2012. <http://www.viksu.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf#page=169>
- Palmer, P. J. 2007.** *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Patoluoto, I. 1985.** Mitä kohti tiede edistyy? Teoksessa E. Kaukonen, J. Manninen, V. Verronen (toim.) *Tieteen historia ja tieteen edistyminen.* Helsinki Suomen Akatemian julkaisuja 2/1985.
- Rauhala, L. 1992.** *Henkinen ihmisessä.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M. 2013.** Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Jäsentiedote 2013. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ricoeur, P. 2008.** *From Text to Action. Essays in Hermeneutics,* II. London: Continuum International Publishing Group.
- Saari, A. 2011.** *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saugstad, T. 2002.** Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 4.
- Sihvola, J. 1994.** *Hyvän elämän politiikka: Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan.* Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 76.
- Skinnari, S. 2004.** *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Snellman, J. V. 1999.** *Akateemisesta opiskelusta.* Om det Akademiska Studium (1840). Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja No: 1, 1999.
- Steiner, R. 1958.** *Das Ewige in der Hegelischen Logik und ihr Gegenbild im Marxismus.* Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. 1979.** *The Philosophy of Freedom. A Basis for a Modern World Conception.* London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. 1985.** *Vapauden filosofia. Modernin maailmankatsomuksen luonnos.* Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Taylor, C. 1989.** *Sources of the Self. Making of the Modern Identity.* Harvard University Press: Cambridge.

- Thesleff, H. & Sihvola, J. 1994.** *Antiikin filosofia ja aatemaailma*. Helsinki: WSOY.
- Toulmin, S. 1961.** Seventeenth Century Science and the Arts. Teoksessa H.H. Rhys (toim.) *Seventeenth Century Science and the Arts*. New Jersey: Princeton University Press.
- Toulmin, S. 1998.** *Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön*. Helsinki: WSOY.
- Toiskallio, J. 2001.** Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Turunen, K. E. 2000.** Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta*. Viitattu 5.3.2012. http://www.oph.fi/download/49163_koulu_maailmassa_maailma_koulussa.pdf
- Varto, J. 2001.** Esille saattamisen tutkiminen. Teoksessa S. Kiljunen ja M. Hannula (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Vehkavaara, T. 1997.** Sympaattinen johdatus Stephen Toulminin filosofiaan. Niin & Näin filosofinen aikakauslehti. 4/97. Viitattu 12.3.2008. http://www.netn.fi/497/netn_497_vehk2.html
- Värri, V-M. 2002.** Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) *Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus?* Saarijärvi: Okka-säätiö.
- Värri, V-M. 2004.** *Hyvä kasvatustieteellinen tutkimus – kasvatustieteestä. Dialogisen kasvatustieteellisen tutkimuksen erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2011.** Kasvatustieteellisen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatustieteessä*. Helsinki: Tammi.
- Wilenius, R. 1974.** Kasvatustieteellinen tutkimus ja kasvatustieteen tutkijankoulutus. *Kasvatus* (6), 345.
- Wilenius, R. 1975.** *Filosofia ja politiikka. Poliittisen ja sosiaalisen ajattelun perusteiden kehityksestä*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Wilenius, R. (1978).** *Snellmanin linja. Henkisen kasvun filosofia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1985.** Mitä on kasvatustieteellinen tutkimus? Teoksessa *Kasvatustieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen järjestämä Kasvatustieteellisen tutkimuksen symposium. Jyväskylä: Julkaisu 27/1985.
- Wilenius, R. 1987a.** *Kasvatustieteellisen tutkimuksen ehdot: Kasvatustieteellisen tutkimuksen luonnos*. Jyväskylä: Atena.
- Wilenius, R. 1987b.** *Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

- Wilenius, R. (1991).** *Mihin maailma menee. Näkymä kriisien aikaan, kehityksen mahdollisuuksiin.* Helsinki: WSOY.
- Wilenius, R. 2002.** *Miten käy lasten ja nuorten. Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta.* Helsinki: Dialogia.
- Wilenius, R. 2011.** Itsetietoisuus ja sivistys. Snellmanin ajatus ihmisen henkisestä kasvusta. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa.* Helsinki: Tammi.
- Wittgenstein, L. 1999.** *Filosofisia tutkimuksia.* Helsinki: WSOY.
- Wright, G. H. von 1970.** *Tieteen filosofian kaksi perinnettä.* Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.
- Wright, G. H. von 1985.** Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta (1982). Teoksessa *Filosofisia tutkielmia julkaistu.* Helsinki: Logos.
- Wright, G. H. von 1987.** *Tiede ja ihmisjärki. Suunnistusyritys.* Helsinki: Otava.
- Wright, G. H. von 1996.** *Ihminen kulttuurien murroksessa.* Helsinki: Otava.
- Wright, G. H. von 1998.** *Logiikka ja humanismi.* Helsinki: Otava.
- Wright, G. H. von 2001.** *Hyvän muunnelmat.* Helsinki: Otava.

TIETO, TUTKIMUS JA KASVATUS

Arto Mutanen

Kasvatuksen tavoitteena on tukea ja auttaa yksilöä hyvään elämään. Tämän ehdoton edellytys on usko ihmiseen. Tavoitteena oleva hyvä elämä on vaikeasti määrittyvä, se on kaikille yksilöllinen, mutta samalla aina väistämättä yhteisöllistä elämää. Oikeastaan tästä kaikki ovat pitkälle yksimielisiä. Erimielisyys alkaa, kun ryhdymme tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin edellä esitetyn merkitystä. Platonin filosofia on pitkälle ihmisen hyvän etsintää. Platon ei kuitenkaan pystynyt koskaan määrittämään, mitä tämä hyvä on. Platonin dialogit antavat kuitenkin käsityksen hyvän käsitteen merkityksestä. Platon ei ole relativisti, vaan hänelle hyvän idea on olemassaoleva idea, joka antaa ihmisyypden ideaali muodosti kasvatuksen normatiivis-käytännöllisen päämäärän. (von Wright 1989, 11–17; Saarinen 1985, 36–37; Aspelin 1995, 92; kts. myös von Wright 2001.)

Kasvatus ilman tiettyä ideaalista päämäärää muuntuu tekniseksi opettamiseksi. Tällainen ideaali tulee liittyä kaikkeen kasvatukseen, niin yliopistoissa, peruskouluissa kuin kotikasvatuksessa. Yleinen tavoite ei välttämättä muutu, vaikka keinot muuttuisivat. Erityisesti tämä tarkoittaa, että kaikessa kasvatuksessa tulisi tällainen yleinen ideaalinen tavoite olla kasvatusta suuntaamassa ja ohjaamassa. Tämä

tavoite luo kasvatukselle eettisen perustan, jonka varaan hyvä kasvatustieteen rakentuu (Värri 2011). Tiedollinen ja tieteen opetus on nähtävä osana kasvatusta. Tällöin tieto ja tiede tulee ymmärtää osana inhimillistä kulttuuria, yhtenä inhimillisen toiminnan alueena.

Keskustelu kasvatuksesta ei ole, eikä sen tulekaan olla eettisesti neutraalia. Kasvattamisen tulee olla kasvattamista hyvään (Värri 2002). Hyvään kasvattaminen on kasvattamista ihmisyyteen, tietoisuuteen meidän ihmisyydestämme. Tässä on myös tiedollisella kasvatuksella tärkeä asema. Tiedollinen kasvatustieteen edellyttää jäsentynyttä käsitystä tiedosta, tiedon hankinnasta ja perustelusta. Tieteessä tiedon hankintamenetelmät on kehitetty systemaattiseksi ja julkiseksi tavaksi hankkia ja perustella tietoa. Arkitiedossa systemaattisuus ja perustelujen julkisuus eivät ole samalla tavoin kehitettyjä. Kuitenkaan ei ole syytä olettaa, että tieteellinen tieto ja arkitieto olisivat eri käsitteitä. Koko tieto-oppi on tiettyssä mielessä rakentunut yhden tiedon käsitteen varaan. Tämä näkyy erityisesti episteemisen logiikan kohdalla, missä on vain yksi tieto-operaattori. (Hintikka 2007, 62; kts. myös Hintikka 1962; Lammenranta 1993.)

Tiede mielletään usein kylmäksi järjeksi (ratio). Tällöin tieteellinen tieto nähdään kalkyloivan järjen tuloksena, joka näyttäytyy intuitiivisen ja tunteisiin liittyvän tiedon ”vastakohtana”. Tällainen jaottelu ei kuitenkaan ole tieto-opillisesti perusteltavissa. (Juti 2012) Toisaalta tällainen perustuu varsin yksipuoliseen kuvaan inhimillisestä järjestyksestä (Niiniluoto 2003, luku 7). Kuitenkin tieteeseen liittyy, tai ainakin tulisi liittyä inhimillinen harkinta ja vastuullisuus (von Wright 2007, 95-98; von Wright 1989, 350–353).

Arkkikäsitteemme tiedosta ei ole kovin jäsentynyt. Suomen kielessä tieto on käytännöllisesti väritetty: toiminta voidaan perustaa tiedon varaan. Toisaalta tietoon suhtaudutaan kunnioittavasti, kuten sanalaskusta ’luulo ei ole tiedon väärä’ ilmenee. (Niiniluoto 1989.) Snellman erottaa toisistaan ulkoa opetellun muistitiedon, ymmärretyn käsitteellisen tiedon sekä systemaattisesti jäsentyneen luovan tiedon toistaan. Snellmanille tieteellinen tieto tavoittelee nimenomaan luovaa tietoa: tradition uudistavaa ymmärtämistä. Nykyisessä kasvatustie-

teellisessä keskustelussa luova tieto nähdään yhä selvemmin kaiken tiedollisen kasvatuksen tavoitteeksi (Snellman 1990; Niiniluoto 1994; Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004). Luova tieto kasvatuksellisenä perustana edellyttää jäsentynyttä käsitystä sekä tiedosta että tieteestä. Tieto tulee nähdä elämää jäsentävänä voimana ja tiede tällaisen elämää jäsentävän tiedon hankintana ja perusteluna.

Tieto ja taito

Tiedon klassinen määritelmä luonnehtii tiedon hyvin perustelluksi todeksi uskomukseksi. Klassinen määritelmä luonnehtii ns. propositionaalisen tiedon eli tiedon, joka voidaan ilmaista lausein. Vuonna 1963 Gettier julkaisi lyhyen, mutta erittäin vaikutusvaltaisen artikkelin, jossa hän eksplikoi selkeiden esimerkkien avulla klassiseen määritelmään liittyviä tulkintaongelmia (Gettier 1963). Tämä aloitti erittäin laajan ja syvällisen keskustelun tiedon luonteesta, erityisesti tiedon perusteluja. Tieto-oppi keskittyy tarkastelemaan systemaattisesti tietoon liittyvää problematiikkaa (Lammenranta 1993).

Nykyään on ollut laajaa keskustelua myös muusta kuin propositionalisesta tiedosta. Puhutaan ns. hiljaisesta tiedosta, joka esitetään joskus henkilökohtaisempana kuin ”ulkokohtainen” propositionaalinen tieto. Propositionaalinen tieto on koodattavissa ja siten siirrettävissä olevaa, kun taas hiljainen tieto on henkilökohtaista ja vaikeasti siirrettävissä tai opetettavissa olevaa. (Virkkunen 2002). Tällaiset luonnehdinnat ovat kiinnostavia ja tärkeitä, mutta samalla myös erittäin ongelmallisia. Propositionaalinen tieto on määritelmällisesti jonkun henkilön tai agentin tietoa. Kuitenkin se voidaan ilmaista lausein: Pekka tietää, että lumi on valkoista. Tässä Pekka on tiedon subjekti eli tietäjä ja lumen valkoisuus tiedon kohde, jonka lause ’lumi on valkoista’ ilmaisee. Propositionaalinen tieto ei ole joidenkin lauseiden muodostama kokonaisuus, vaan ihmisen sisäinen asia. Ihminen ei pysty tyhjentämään tietoaan millään määrällä lauseita: jokainen tietää enemmän kuin pystyy sanomaan. (Mutanen 2010.)

Erityisen tärkeää on huomioida, että klassinen tiedon määritelmä pitää sisällään ehdon tiedon hyvistä perusteista. Edellä oleva Pekan tiedon muotoilu ei tuo esiin niitä perusteita, joita Pekalla on tietonsa tueksi. Ilman hyviä perusteita ei kyse olisi tiedosta, vaan pikemminkin luulosta. Perusteiden luonteesta on tieto-opissa käyty laajaa keskustelua. Onkin mahdollista edellyttää perusteilta ominaisuuksia, jotka tekevät tiedosta henkilökohtaisesti sisäistettyä. Näin on laita esimerkiksi tieteellisen tiedon kohdalla: tutkijan tulee argumentoida eksplisiittisesti tiedon todenmukaisuuden puolesta. Tämä argumentaatio sekä oikeuttaa että kontekstualisoi tiedon ymmärrettäväksi niin tutkijalle itselleen kuin muillekin asiasta kiinnostuneille. (Niiniluoto 1984) Tieteellinen perustelu tekee tiedosta tutkijalle itselleen henkilökohtaisesti omaksuttua. Tieteellinen tutkimus tapahtuu aina tiedeyhteisössä, joten tieteellisen tiedon arvo ja merkitys tulee tiedeyhteisön käymän keskustelun kautta.

Suuri osa siitä, mitä kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi, voitaisiin suomessa kutsua taidoksi. Taito on jotain henkilökohtaista ja useissa tapauksissa sitä on luontevaa luonnehtia ”hiljaiseksi”. Kuitenkin taito dokumentoituu suorituksena (taitava viulun soittaminen) tai tuotteina (taitavasti tehty pöytä). Suorite ja tuote on mahdollista analysoida ja todeta siinä ilmenevä taito. (Engeström 1995; Mutanen 2010.) Taitoja on mahdollista myös opettaa, onhan meillä olemassa taitojen opetukseen organisoituja oppilaitoksia. Taitavaksi viulistiksi tai mekaanikoksi opettaminen on tuskin helpompaa kuin taitavaksi fyysikoksi opettaminen; kaikissa tapauksissa sekä opettaminen että oppiminen on ponnistuksia vaativaa. Erityisesti opettaminen ei itsessään takaa oppimista. (Niiniluoto 1994, 83-85.) Siitonen (2007) muotoili taidon käsitteelle määritelmän, joka on rakenteeltaan samanlainen kuin klassisen tiedon käsitteen määritelmä.

Sekä tieto että taito ovat molemmat määritelmällisesti subjektiin eli tietäjään tai tekijään suhteutettuja ja siten henkilökohtaisia. Kollektiivinen tieto ja taito ovat siten sekundaarisia.¹ Tiedon oppiminen on taitojen oppimisen lailla seurausta systemaattisesta ja pitkäjänteisestä

1. Tämä seuraa suoraan klassisesta tiedon määritelmästä ja rakenteellisesti samanlaisesta taidonmääritelmästä.

harjoittelusta. Jatkuva harjoittelu (kreik. *askesis*) on olennainen osa niin tietojen kuin taitojen oppimista ja ylläpitämistä. Tässä merkityksessä tietäjien ja taitajien tulee olla askeetikkoja: tiedot ja taidot eivät kehity eivätkä myöskään säily ilman jatkuvaa harjoittelua. (Siitonen 2007; von Wright 1963.) Puhe hiljaisesta tiedosta on osaltaan etäännyttänyt taitoja ja tietoja toisistaan. Olisi teoreettisesti ja käytännöllisesti olennaisen tärkeää yrittää löytää käsitteellisesti yhdistäviä tekijöitä tiedon ja taidon välillä. Tällaisia onkin mahdollista löytää. (Mutanen & Halonen 2007.) Näin olisi mahdollista löytää yhdistäviä tekijöitä inhimillisten piirteiden välille ja näin ehkäistä pirstaloituvaa ihmiskuvaa. Edelleen näin on mahdollista tuoda esiin piirteitä, jotka tekevät tiedosta toimintaa suuntaavan voiman. (Hintikka 2007, 11–13.)

Tieto nähdään helposti kirjaviisautena ja käytännölle vieraana asiana. Koulun tietoaineet (tai lukuaineet) näyttäytyvät tästä näkökulmasta käytännöllisille taito- ja taideaineille “vastakkaisina”. Tiedon oppimista testataan koulussa esittämällä kysymyksiä, joihin on olemassa oikea vastaus. Oppilaan odotetaan tai toivotaan antavan oikeita vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Toisaalta taito- ja taideaineissa tehtävät edellyttävät oppilaiden omaa luovuutta toteuttaessaan annettuja tehtäviä (ks. esim. Laitinen, Hilmola ja Juntunen 2011). Tällaisen vastakkainasettelun taustalla on osin se, että tieto nähdään lopputuloksena (oppinut jo osaa) ja taito nähdään toteutuksen kautta: taitava osaa jäsentää ongelmia ja löytää erilaisia ratkaisuja ongelmiin. Tietoa tulisi yhtäältä nähdä tiedon hankkimisen kautta ja toisaalta kykynä jäsentää erilaisia tilanteita. Näin tieto näyttäytyisi enemmän taitoaineena kuin kuivakkana kamarioppineisuutena. Tällainen tieto on konkreettista ja toimintaa suuntaavaa. (Hintikka 2007, luku 1; Hintikka 1983, luku III; Mutanen & Halonen 2007.)

Taidot nähdään persoonallisuuteen liittyvinä kokonaisvaltaisina kykyinä. Siten niillä katsotaan olevan persoonallisuutta kehittävä ja kasvattava vaikutus. Tieto puolestaan nähdään usein pirstaleisena, yksittäisinä tietohippuina. Tällainen sirpaletieto ei toimi elämää ja toimintaa orientoivana voimana, eikä auta yksilöä hyvinvointeen kasvamisessa. Tässä tulee näkyviin tiedon ja taidon yhteisen perustan

etsinnän merkitys. Näin saatetaan tieto taitojen rinnalle yksilöä kasvattavaksi voimaksi ja kokonaisvaltaiseksi elämään vaikuttavaksi voimaksi. Tällainen on historiassa ollut esimerkiksi sokraattinen tiedon, kuten esimerkiksi sokrateen paradoksi antaa ymmärtää (von Wright 1989). Tiedon käsitteen malliteoreettinen analyysi antaa teoreettisen perustan tällaisen tiedon ja taidon välisen yhteisen perustan etsinnälle (Hintikka 1983).

Tieteestä

Tieteellinen tutkimus on ihmisten kehittämä systemaattinen tiedon tavoittelun muoto. Erityisesti perustutkimuksen ensisijainen tavoite on uusi, hyvin perusteltu tieto. Siten tieteellinen tutkimus ja tieto ovat tiedon, sen hankinnan ja perustelun ymmärtämisen kannalta olennaisen keskeinen tarkastelukohde. Kuitenkin tiede on heterogeeninen kokonaisuus, jossa kukin tieteenalakin sisältää laajan kirjon erilaisia lähestymistapoja. Tieteenfilosofiassa pyritään saamaan yleinen filosofinen kokonaisnäkemys tieteestä, mikä on osoittautunut erittäin vaativaksi tehtäväksi. Tämä tulee hauskalla tavalla esiin Ilkka Niiniluodon kaksiosaisen tieteenfilosofian oppikirjakokonaisuuteen kirjoittamista luonnehdinnoista. Ensimmäisen osan alkupuolella hän sanoo: ”Tieteenfilosofian oppikirjaa ei voi aloittaa tieteen määritelmällä. Tieteen ja tieteellisyyden tunnusmerkkien etsiminen – olipa kysymys tieteen ”olemuksen” ilmaisevan määritelmän olemassaolosta – on itse keskeinen tieteenfilosofinen ongelma. ”Tiede” ei ole puhtaasti deskriptiivinen, kuvaileva termi, vaan siihen sisältyy normatiivinen komponentti: ”epätieteellisyys” ei tarkoita vain ”ei-tieteellisyttä”, tieteen ulkopuolella olevaa, vaan myös tieteellisen tutkimuksen pelisääntöjen vastaista.” (Niiniluoto 1984, 15.) Toisen osan loppuun hän kirjoittaa: ”Tämän teoksen luvussa I.1.1 totesin, että ”tieteenfilosofian oppikirjaa ei voi aloittaa tieteen määritelmällä”. Ne lukijat, jotka ovat jaksaneet seurata tieteenfilosofian ongelmien käsittelyä tähän asti, ovat toivoakseni oppineet ainakin niin paljon, että ymmärtävät,

miksi tieteenfilosofian oppikirjaa ei voi myöskään lopettaa tieteen määritelmällä.” (Niiniluoto 1983, 320) Tiede ja tieteellisyys eivät ole yksinkertaisella tavalla määriteltävissä. Tieteenfilosofian keskeinen tehtävä ei siten ole antaa kiinteää ja täsmällistä määritelmää tieteelle, vaan antaa systemaattinen kuva tieteestä sen moninaisuudessaan. Tällainen moninaisen kuvan tai kuvien keskusteleva etsiminen on samalla myös sivistävää. Näin tieteenfilosofialla on väistämättä myös kasvattava tehtävä. Tämä kasvattava tehtävä ei ole, eikä saa olla irrallaan akateemisesta tieteenfilosofian tutkimuksesta. (Hintikka 1970.)

Kukin tieteenfilosofinen tarkastelu antaa vain tietyn näkökulman tieteen kokonaisuuteen. Tämä piirre on luonteenomainen sekä tieteenfilosofialle että tieteelle yleisemminkin. Tiede tarkastelee kohdettaan tietystä eksplikoidusta näkökulmasta. Mikään näkökulma ei anna koko totuutta eli mikään näkökulma ei ole tyhjentävä. Kuitenkin nämä näkökulmat avaavat tien todenmukaiseen tietoon. Samalla tavoin laaja-alainen ja systemaattinen tieteenfilosofinen tarkastelu antaa todenmukaisen ja hedelmällisen kuvan tieteestä ja tieteellisyydestä. Tämä kuva pitää sisällään näkemyksen tieteen ja tieteenfilosofian avoimuudesta siinä merkityksessä että kuvaa on aina mahdollista täydentää ja että kuvan on aina mahdollista osoittautua virheelliseksi. (Hintikka 1988; Niiniluoto 1999.)

Tieteenfilosofia on normatiivis-historiallinen lähestymistapa tieteen ja tieteellisyyden tarkasteluun. Normatiivisuus tarkoittaa, että tieteenfilosofiassa aina annetaan normatiivisia luonnehdintoja, millaista tieteen tulisi olla. Näin Popperin demarikaatio-ongelman keskeisyyttä korostava näkemys saa kantavuutta. Toisaalta tieteenfilosofinen tarkastelu ei voi olla täysin irti tosiasiallisesta tieteen tekemisestä. Siten Feyerabendin kritiikki tieteenfilosofian irrelevanttiudesta tieteen tekemisen näkökulmasta tulee ottaa vakavasti. (Niiniluoto 1984; Popper 1959; Feyerabend 1988.)

Tiede ja aksiomatiikka

Eräs yleinen kokonaisvaltainen näkemys tieteellisestä päättelystä on ns. hypoteettis-deduktiivinen malli. Tämän mallin perusajatus on, että tieteessä annetusta hypoteesista tai teoriasta johdetaan deduktiivisesti seurauslauseita, joita testataan kokemukseen perustuen. Testaus perustuu logiikan totuuden säilyttävyyteen: yksikin epätosi seuraus osoittaa, että teoria ei voi olla tosi. Valitettavasti tilanne ei ole symmetrinen, mikään määrä tosia seurauksia ei pysty osoittamaan teoriaa todeksi. Hypoteettis-deduktiivista mallia on paljon tutkittu ja sille on annettu sekä täsmennyksiä että laajennuksia. (Niiniluoto 1983, 125–136.)

Hypoteettis-deduktiivinen malli antaa jäsenyneen kuvan tieteellisestä testaamisesta: testin roolista hypoteesin hylkäyksessä ja hypoteesin saaman tuen luonteesta. Edelleen malli antaa mahdollisuuden keskustella systemaattisesti myös hypoteesien ja hypoteettisen ajattelun luonteesta. (Niiniluoto 1983, 133.) Sovellettaessa hypoteettis-deduktiivista mallia koko tieteelliseen päättelyyn joudumme hypoteesin sijaan tarkastelemaan tiettyä tieteellistä teoriaa. Mallissa puhutaan hypoteesista tai teoriasta johdettavista teoreemoista. Tämä saa täsmällisen sisällön, jos teoria on aksiomatisoituva. Aristoteleesta juontuva perinne on pitänyt tieteellisen teorianmuodostuksen ihan teena nimenomaan aksiomaattista teoriaa. Tällä tarkoitetaan, että teorian lauseet voidaan jakaa kahteen luokkaan: aksiomoihin ja niistä johdettuihin teoreemoihin. Edellinen luokka on Aristoteleelle välttämättömästi tosien lauseiden luokka ja jälkimmäinen luokka saadaan edellisestä loogisella todistuksella. (von Wright 1982, 27–38.)

Nykyinen aksiomaattinen tieteenihanne ei nojaa tällaiseen aristoteeliseen käsitykseen, vaan on luonteeltaan looginen. Kuitenkin tällaisenkin aksiomatiikan taustalla on ollut käsitys tiettyjen peruslauseiden lähtökohtaisesta totuudellisuudesta. Esimerkiksi loogisille positivistille havaintojen antama informaatio oli todenmukaista ja se muodosti kaiken tiedon perustan. Näin tieteellinen teorianmuodostus rakentui todenmukaisen havaintotiedon varaan. (von Wright 1982, 167; Hintikka 1999, 145–146 ja 164–166.)

Tällaisen tieteenihanteen nojalla olisi toivottavaa, että aksioomat olisivat paitsi tosia myös siinä mielessä täydellisiä, että mille tahansa teorian kielessä muodostetulle ongelmalle ”S vai ei-S?” aksioomeista voidaan johtaa joko S tai ei-S (mutta ei molempia). Tällaista täydellisyyttä kutsutaan deduktiiviseksi täydellisyydeksi. ”On tärkeää ymmärtää, miten tavaton intellektuaalinen saavutus täydellisen aksioomajärjestelmän kehittäminen voi olla. (...) Siinä koko ääretön kaikkien (...) totuuksien joukko on sananmukaisesti palautettu pie-
neen luetteloon perusoletuksia, aksiomaattisen ajattelun atomeja. Tämä merkitsee mm. tavattoman voimakasta keinoa tutkia, mikä (...) oikeastaan riippuu mistäkin.” (Hintikka 2001, 320.) Valitettavasti Gödelin epätäydellisyytulosten nojalla tiedämme, että tällainen täydellisyys rajoittaa aksiomatisoinnin kompleksisuutta olennaisella tavalla. Aksiomien looginen epätäydellisyys rajoittaa tällaisen aksiomatisoinnin mielekkyyttä: se osoittaa, ettei aksioomeista voida loogisesti johtaa kaikkia teorian tosia lauseita. Jos puhtaasti loogisin keinoin ei (koko) totuutta voida saavuttaa, niin on välttämätöntä etsiä muita keinoja totuuden tavoitteluun. (von Wright 1982; Hintikka 2001.)

Aksioomaattisen tieteenihanteen rinnalla on Leibinizista juontuva kalkyylin ajatus. Kalkyylin ajatuksen taustalla oleva ajattelu pohjaa mahdollisuudesta mekanisoida ajatteluoperaatiot. Määrittäessään vuonna 1936 laskettavuuden käsitettä Turing tuo tämän mekani-
soinnin ajatuksen esiin kielellisesti hienolla tavalla. Hän luonnehtii, miten ihminen tekee laskutoimituksia ja osoittaa niiden tietyn meka-
nistisuuden. (Turing 1936.) Turingin formuloima looginen käsitteistö puolestaan oli suhteellisen vaikeaselkoista, mutta kuten tietokoneen kehittymisen historian kautta tiedämme, oli se erittäin hedelmällinen.

Kalkyylin ajatukseen sisältyy samalla se, että kalkyyli on vapaasti tulkittavissa oleva. Tämä tarkoittaa, että yhdelle ja samalle kalkyylille on mahdollista antaa mitä erilaisimpia tulkintoja. Tällainen ajattelu ilmenee logiikassa ja matematiikassa nimenomaan malliteoriassa, joka tutkii formaalien järjestelmien tulkintojen luonnetta. Näin malliteoria antaa tietyn selkeän tavan ymmärtää kalkyylin ajatusta. (Hintikka 1988.) Tästä näkökulmasta aksioomajärjestelmän ihanteellinen omi-

naisuus olisi, että aksiooman mallit karakterisoisivat vain ja ainoastaan tietyn, ns. aiottujen mallien luokan. Tällaista täydellisyttä kutsutaan deskriptiiviseksi täydellisydeksi. (Hintikka 1988, 165.)

Deduktiivinen ja deskriptiivinen täydellisyys ovat kaksi eri käsitettä: kummastakaan ei seuraa toinen. Deduktiivinen täydellisyys on todistusteoreettinen käsite, deskriptiivinen täydellisyys puolestaan on malliteoreettinen tai semanttinen käsite. Siten nämä käsitteet luonnehtivat aivan erityyppisiä asioita. 1900-luvun tieteenfilosofiassa painotettiin deduktiivista täydellisyttä, mikä näkyi nimenomaisena tieteenkielen syntaksiin keskittymisenä.² On ehkä tärkeää huomata, että aksiomaattinen teoria on varsin abstrakti muodollinen järjestelmä ja deduktio ei ole tietoa lisäävä päättelymuoto, niin puhe loogisesta todistamisesta ns. positiivisen tieteen yhteydessä on syytä olla tarkkana. Toisaalta on mahdollista tarkastella aksiomatiikan kykyä erotella malleja. Tämä liittyy teorian kykyyn kuvata todellisuutta. Mitä yksityiskohtaisempi kuvaus, sitä paremmin erotteleva aksiomatiikka. Deskriptiivinen täydellisyys on ihanteellinen tästä näkökulmasta.

Hilbert omassa formalismin ohjelmassaan liitti toisiinsa edellä kuvatun aksiomaattisen tieteenihanteen ja kalkyylin ajattelun (von Wright 1982, 39–49). Osa Hilbertin esiin nostamista tavoitteista romahti epätäydellisyydestodistusten mukana. Hilbert loi runsaasti välineistöä, joka auttaa meitä paremmin ymmärtämään logiikan luonnetta ja sovellutusmahdollisuuksia. Hilbertin kehittämä ajatussuunta painottaa aksiomatiikan tietyn mallin ”ontologista” täydellisyttä. Tällaiseen malliin ei voida liittää uusia olioita rikkomatta samalla joitakin aksomeja. Tämä tunnetaan Hilbert-täydellisyytenä. (Hintikka 2001, 325; kts myös Hintikka 1988; 1988b.)

Nämä edellä kuvatut aksiomatiikan täydellisyysominaisuudet ovat olennaisen tärkeitä ja kertovat aksiomatiikan luonteesta olennaisia asioita. Tällainen tieto on filosofisesti tärkeää: tieteellisen teorian loogisen luonteen analyysi tuo esiin monia olennaisen tärkeitä vivahteita, jotka luonnehtivat ihanteellista teoriaa. Tiedetään, että kielellisillä muotoiluilla on ollut tärkeä merkitys myös tieteen kehi-

2. Malliteoria ei ollut vielä positivismin alkuvaiheessa kehittynyt systemaattiseksi teoriaksi.

tyksessä. (von Wright 1968.) Kuitenkin tietyyssä olennaisessa mielessä tutkija ei tutkiessaan ole lainkaan kiinnostunut tällaisista loogisista ominaisuuksista. Tutkija ei oikeastaan pitäydy deduktiiviseen päättelyyn tai aksiomaatiikkaan kuvausominaisuuksiin. Tutkija pyrkii teoriaan nojautuen etsimään uutta tietoa todellisuudesta, kuten voi selvästi havaita tarkastelemalla tieteellistä koejärjestelyä. Tieteellinen päättely pyrkii yhdistämään teoreettisen tiedon ja empiirisen tiedon toisiinsa, kuten hypoteettis-deduktiivisen mallin täsmennyksenkin perusteella voidaan nähdä. Logiikassa tällaista päättelyä kehitetään malliteoreettisen deduktion parissa. (Hintikka 1984.)

Malliteoreettisen päättelyn perusajatus on, että päättely nojaa sekä teoriaan että jostakin teorian mallista saatavaan lisäinformaatioon. Tällaisessa päättelyssä on spesifioitava mallista saatavan informaation luonne. Tämä voidaan tehdä loogisin keinoin, jolloin myös täsmälliset loogiset tulokset tulevat mahdollisiksi. Jos saatava informaatio rajoitetaan atomilauseisiin ja niiden negaatioihin, mikä vastaa empiirisesti puhtaita havaintoja, tulee meille varsin kiinnostavia tuloksia. Ihanteellinen teoria on tällöin teoria, jota logikot kutsuvat mallitäydellisiksi. Mallitäydellisyys eroaa deduktiivisesta täydellisyydestä. Tämä lähestymistapa tuo tieteenfilosofiaan näkemyksen tieteellisestä tutkimusprosessista – tutkimuksesta tiedon etsintänä ja perusteluna. (Hintikka 1984; Hintikka 2007.)

Tällainen malliteoreettinen päättely antaa samalla ymmärtää, miten teoria liittyy todellisuuteen. Empiirisen tiedon keskeinen rooli tieteellisessä päättelyssä tulee eksplisiittisesti esiin päättelyn toimiessa teorian ja mallin yhteistoimintana. Mallit edustavat eri sovellutuksia, joten saamme samalla selkeän kuvan sovellutuksen edellyttämästä sovellutuskontekstin huomioimisesta. Malli selkeyttää myös tutkijan toimintaa tieteellisessä tutkimuksessa. Näin tietty toiminnallinen päättely tulee logiikan kautta esiin. Esimerkiksi manipulatiivisen kausaation yhteydessä tällainen ajattelu tulee myös esiin. (Woodward 2003)

Keskustelu aksiomaattisen tieteenkäsitteiden eri piirteistä ei ole vain teknistä hienostelua, vaan olennainen asia pyrittäessä ymmärtämään tiedettä ja sen tekemistä. Aksiomaattinen tieteenkäsitteiden ei

tunnu jäsenyvän jonakin tietynä mallina, vaan pitää sisällään hyvin erilaisia tavoitteita, joiden yhtäaikainen toteuttaminen on vaikea, ellei jopa mahdoton tehtävä. Aksiomaattinen ajattelu puhtaasti loogisena päättelynä johtaa ”tyhjään formalismiin” tai kuten Russell sanoi matemaatikosta, että hän ”ei koskaan tiedä, mistä hän puhuu, eikä tiedä, onko se mitä hän sanoo totta vai ei”. (Hintikka 2001, 322.) Vaikkei aksiomatiikka anna oikeaa kuvaa tieteen tekemisestä, niin formaalit käsitteet kuin teorian aksiomatisoitu rakenne ovat osoittautuneet tieteellistä käytäntöä rikastuttaviksi (von Wright 1982).

Käsitys tieteellisestä ajattelusta kylmänä laskelmoivana järkenä ei suoranaisesti liity aksiomaattiseen tieteenkäsitteeseen vaan kalkkyilin ajatukseen. Tieteelliseen päättelyyn liittyy aina tietty substantiaalinen rationaliteetti. Aksiomaattisessa tieteenkäsitteessä tämä on eri tavoin kytkeytynyt aksiomien totuusvaatimukseen. Aksiomaattinen käsitys 1900-luvulla tieteen kielen looginen analyysi antoi tieteestä staattisen kuvan (Niiniluoto & Saarinen 1986). 1990-luvun loppupuolella logiikassa huomio on kiinnittynyt yhä selvemmin dynaamiseen puoleen päättelyssä, mikä mahdollistaa tiedon etsinnän analyysin huomattavasti paremmin kuin aiemmin käytössä olleet loogiset keinot. Edelleen malliteoreettinen analyysi on antanut mahdollisuuden yhä selkeämmin tuoda esiin tiedon etsinnän substanssi puolta. Näin tieteenfilosofinen käsitys tieteestä tulee yhä rikkaammaksi ja kuvaa tieteellistä tutkimusprosessia yhä paremmin. (Hintikka 2007.) Seuraavassa katsomme malliteoreettisesta näkökulmasta tieteen soveltamista ja uuden teorian luomista.

Tutkimuksesta ja kasvatuksesta

Konkreettisesti tieteellisessä tutkimuksessa tutkija ei etsi aksiomeja vaan tekee havaintoja, mittauksia tai kokeita joiden antaman informaation hän liittää hallussaan olevaan teoreettiseen tietoon ratkaisutakseen tutkimusongelmiaan, mitä edellä kuvattiin malliteoreettisen päättelyn avulla. Tällainen malli on kiinnostava myös pedagogisesti,

sillä se antaa edellisiä tulkintoja realistisemmän kuvan tieteellisestä päättelystä. Tosiasiassa tutkija pyrkii teorian ja tekemiensä havaintojen ja mittausten avulla löytämään ratkaisun asetettuihin tutkimusongelmiin (mallitäydellisyys). Tällainen on pedagogisesti kiinnostava lähestymistapa, sillä malli tavoittaa tietyn havainnollisen ja helposti lähestyttävän piirteen tieteellisessä työssä. Lisäksi tällainen malli tuo esiin toiminnan ja tiedon etsinnän välisen kiinteän yhteyden. Tällainen malli on esimerkiksi tutkivan oppimisen taustalla (Hakkarainen, Lonka ja Liponen 2004).

Tieteen sovellutuksessa sovelletaan jotain jo olemassa olevaa teoriaa johonkin tiettyyn konkreettiseen ongelmaan. Tämä ongelma esiintyy jossakin tiettyssä sovellutuskohteessa. Tutkijan ensisijainen tehtävä on analysoida ja jäsentää sovellutuskohde käyttäen apuna teorian käsitteistöä ja lakeja. Tämä on sekä käytännöllisesti että teoreettisesti vaativa tehtävä. Usein perusopetuksessa niin yliopistossa kuin myös muussa koulutuksessa sovellutukset nähdään vain laskuharjoitusten yhteydessä, jolloin tieteellisesti olennainen ongelmatilanne on jätetty kokonaan pois tehtävänasettelusta. Olisi tieteen ja tiedollisen kasvatuksen kannalta olennaisen tärkeää opettaa ongelmatilanteiden jäsenystä ja erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen hahmotusta. Tämä antaisi myös tieteellisestä työstä jäsentyneemmän kuvan kuin perinteiset laboratorio- tai laskuharjoitukset. (Hintikka 1969, 272–291; Hintikka & Remes 1974, luku IX.)

Uuden teorian luominen on erittäin vaativa ja monimutkainen prosessi, jossa tutkijan tulee jäsentää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö joillakin käsitteillä. Tieteellisessä teorian muodostuksessa tutkijan lähtötilanteessa omaama tieto ei ole riittävä tutkimusongelman ratkaisun. Voi olla, että ilmiön analysoimiseksi tutkijan on otettava käyttöön uusia käsitteitä. Näiden käsitteiden suhde jo omaksuttuihin käsitteisiin on tutkimuksellisesti keskeinen tehtävä. Näin voidaan jäsentää tutkittava ilmiö ja ryhtyä suorittamaan empiirisiä kokeita. Tieteellinen koejärjestely on kokonaisuutena pohdittu järjestelmä, jossa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä hankitaan yksityiskohtaista informaatiota. Tämä informaatio kytketään olemassa olevan tiedon

kanssa yhteen ja saadaan uutta systemaattista tietoa. Tämä tieto on parhaimmillaan yleistä ja lainkaltaista. (Hintikka 1969; 1987; 2007.)

Tieteellinen tutkimusprosessi kokonaisuudessaan tuottaa uutta tieteellistä tietoa. Uutta tietoa ei saada jollakin tietyllä päättelyllä (Humen ongelma) tai lähtökohtaisesti havainnoista tai muusta lähteestä saatavana yleisenä tietona (Aristoteleen induktio). Tutkimusprosessi jäsentyy tiedon etsintänä, jossa metodinen hankinta samalla myös oikeuttaa saatavan tiedon tai ainakin antaa mahdollisuuden arvioida tiedon luotettavuutta. Siten on mahdollista jäsentää yksi viime vuosisadan keskeisimmistä tieteenfilosofian ongelmista eli tiedon oikeuttamisen ongelma tutkimusprosessin loogisen jäsennyksen avulla. Tällainen tieteellisen tiedon löytämisprosessi antaa jäsentynyttä tietoa induktiologiikasta, jonka kehittäjinä suomalaiset tieteenfilosofit ovat kansainvälisesti tunnettuja. (Niiniluoto 1983, 118–125; Hintikka & Suppes 1966.)

Reihenbach teki filosofiassa tunnetuksi erottelun keksimisen kontekstiin ja oikeuttamisen kontekstiin välillä. Reihenbach katsoi, että filosofialla ei ole käsitteellisesti mahdollista jäsentää keksimisen problematiikkaa ja se on jätettävä psykologian, sosiologien ja muiden empiiristen tieteilijöiden tehtäväksi. 1900-luvun alkupuolella tieteenfilosofien piirissä oli vallitsevana käsitys, että filosofisen tutkimuksen tulee keskittyä nimenomaan oikeuttamisen problematiikkaan. Tämä on näkyvissä myös hypoteettis-deduktiivisen mallin muotoilussa. (Niiniluoto 1984, 126.) Edellä kuvattu tieteellisen tutkimuksen malli mahdollistaa tieteellisen keksimisen jäsentämisen osana tieteellistä tutkimusprosessia. Tämä on sekä tieteenfilosofisesti että laajemminkin olennaisen tärkeä asia. Erityisesti tällainen malli mahdollistaa inhimillisen luovuuden käsitteellisen jäsentämisen. (Hintikka 2007; Niiniluoto 1994.)

Jäsentynyt kuva tieteestä on olennaista pyrkiessämme ymmärtämään ja suuntaamaan tieteellistä tutkimusta. Tieteellisen tutkimuksen pitkäjänteinen kehittäminen edellyttää rikasta ja sisäistettyä käsitystä tieteestä eli tieteellistä asennetta. ”Tieteellinen asenne on herkempi ja hienompi asia kuin tieteellinen tutkimus ja tutkimus

puolestaan mutkikkaampi kuin tekninen sovellutus. Tässä syystä yhteisö, jossa yhdelläkään näistä kolmesta asiasta ei ole takanaan perinteitä, yleensä tarvitsee pitemmän ajan sulattaakseen ne vallitseviin elämänmuotoihinsa. Vasta aivan äskettäin tiede on alkanut vaikuttaa ajattelutapoihin ja tekniikka elinehtoihin sen kulttuuripiirin ulkopuolella, jossa tiede ja tekniikka ovat syntyneet. On täysin luonnollista, että uusissa maissa tiede laahustaa tekniikan perässä ja että niissä tapaa yleisemmin tiedemiehiä, jotka ovat perillä alansa tosiasioista ja teorioista, kuin sellaisia, joiden koko persoonallisuuteen tieteellinen asennoituminen on painanut aatelismerkkinsä.” (von Wright 2007, 97–98.)

Erityisesti yliopistokasvatuksessa tieteellinen asenne on selkeä ja keskeinen tavoite. Tämä edellyttää paitsi tietyn tieteellisen käytännön tuntemista, myös käsitystä tieteen tavoitteista sen moninaisuudessaan. (Snellman 1990.) Esimerkiksi edellä oleva aksiomaattikan pohdinta voi siten toimia sivistävänä ja omaa ymmärrystä tukevana työnä. Nykyisen kasvatustieteen mukaan tulisi kaikessa opetuksessa painottaa omaa jäsentynyttä tiedon etsimisen ja jäsentämisen tapaa. Siten tulisi pystyä muotoilemaan tällainen tieteellinen asenne myös muille kuin tieteen tekijöille. Tulisikin pohtia huolellisesti, millainen käsitys tiedosta, tiedon etsimisestä ja tieteestä olisi pedagogisesti hedelmällisin (Värri 2002; Niiniluoto 2003).

Tieteellinen asenne³ tulisi saattaa osaksi kaikkea kasvatusta. Kasvatettaville tulisi luoda usko ihmisen ja erityisesti yksilön kykyyn totuuden tavoittelussa. Toisaalta tulee kehittää luottamus todellisuuden objektiivisuuteen. Nämä yhdessä tekevät tieteellisen asenteen ottamisen osaksi kasvatusta. Kuitenkaan kasvatusta ei voi olla vain opettelua – olipa se tieteellistä tutkimusta tai annettujen tosiasioiden

3. ”Pitäisin tieteellistä asennetta kahden peruspiirteen yhdistelmänä. Toinen niistä on muuan usko, toinen myönnitys. Usko, että todellisuuden (luonnon) rakenne ja tapahtumat ovat ihmisen oivallettavissa ja sen lait ajatuksemme ymmärrettävissä. Myönnitys, että todellisuus on objektiivinen. Sillä tarkoitan, että todellisuus on sitä mitä se on, riippumatta siitä millaiseksi sitä uskomme ja ajattelemme. Asia voitaisiin ilmaista myös siten, että todellisuus ratkaisee, ovatko käsityksemme ja mielipiteemme oikeita vai vääriä. Käsityksemme eivät määrää, mitkä ovat tosiasioita.” (von Wright 2007, 92.)

pänttäämistä. Erilaiset jäsenystävät ovat olennaisen tärkeitä, mutta eivät pänttäyksen kohteina vaan pedagogisen jäsenyyksen apuna. On tärkeää osata suunnistaa ja ohjata opiskelijaa hänen pyrkiessään suunnistamaan tieteen ja tiedon metsikössä.⁴ Kasvatuksessa tulee yksilö kohdata omana itsenään. Tämä pitää sisällään yksilön subjektiviteetin huomioimista. Kukin yksilö on ainutkertainen omassa olemisessaan. Tiedon kasvaminen tulee tapahtua tämän yksilöllisyyden ehdoin. Snellmanin luova tieto tradition uudistavana omaksumisena on juuri tällaista yksilöllistä tieteellisen tiedon syvällistä omaksumista eli tieteellisen asenteen omaksumista (Snellman 1990). Tässä merkityksessä tiedekasvatus on kasvatuksen ehdotonta sitoutumista kasvatettavaan (ks. Värrö 2011). Tiedon ja tieteen kasvatuksellinen opetus edellyttää opettajilta laajaa, yleistä kulttuurista ja tieteellistä sivistystä. ”Ellei näin ole, tämä osallistuva tehtävä muuttuu itsekin luonteeltaan aikaisemman tutkimuksellisen ajattelun ryöstöviljelyksi tai vesittyä muualta tuotujen ideoitten uudelleen lämmitämiseksi.” (Hintikka 1986, 267.) Tutkivassa oppimisessa tieteen päämäärien pohdinta jää erittäin ohueksi, jolloin tiede ja tieteellinen tiedonhankinta näyttäytyy suoraviivaisena ongelmanratkaisutoimintana, ongelmien syvällisen ja kulttuurisen jäsentämisen jäädessä sivuun. Voikin kysyä, onko tutkivan oppimisen kasvatuskäsitys kuitenkin perimmältään instrumentaalinen.

Lähteet

- Aspelin, G. 1995.** *Ajatuksen tiet: yleinen filosofian historia*. Porvoo: WSOY.
- Carnap, Rudolf, 1969.** *The Logical Structure of the World*, University of California Press.
- Feyerabend, P. 1988.** *Against Method*, London and New York: Verso.
- Gettier, E. 1963.** Is Justified True Belief Knowledge?, *Analysis* 23.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. ja Lipponen, L. 2004.** *Tutkiva oppiminen : järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*, WSOY.

4. On muuten kiinnostava huomata, että englanniksi suunnistaminen on orientation eli orientaatio. Siten kyse on tietyn orientaation oppimisesta toiminnallisesti eli kuten alussa mainitsimme tieto ja taito ovat käsitteellisesti läheisessä suhteessa.

- Hintikka, J. 1969.** *Tieto on valtaa*, Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Hintikka, J. 1983.** *Kieli ja mieli*, Otava.
- Hintikka, J. 1970.** Filosofian tulevaisuus, kirjassa Niiniluoto, I. ja Nyman, H. (toim.). *Tulevaisuus: Georg Henrik von Wrightin juhlakirja*. Otava.
- Hintikka, J. 1988.** Onko totuus saavuttamaton?, kirjassa Matrin Kusch ja Jaakko Hintikka. *Kieli ja maailma*, Pohjoinen.
- Hintikka, J. 1988b.** On the Development of the Model-theoretic Viewpoint in Logical Theory, *Synthese* 77.
- Hintikka, J. 1999.** *Inquiry as Inquiry: A Logic of Scientific Discovery*. Kluwer Academic Publishers.
- Hintikka, Jaakko, 2001.** *Filosofian köyhyys ja rikkaus*, Art House.
- Hintikka, J. 2007.** *Socratic Epistemology*. NY: Cambridge University Press.
- Hintikka, J. ja Remes, U. 1974.** *The Method of Analysis: Its Geometrical Origin and Its General Significance*, Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Hintikka, J. ja Suppes, P. 1966.** *Aspects of Inductive Logic*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Juti, R. 2012.** Tieteellisesti intuitiosta, *Yliopistolehti* 2/2013
- Lammenranta, Markus, 1993,** *Tietoteoria*, Gaudeamus.
- Laitinen, S., Hilmola, A. ja Juntunen, M-L. 2011.** Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla, Opetushallitus: http://www.opi.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.
- Mutanen, Arto, 2010.** *Tieto, taito ja tutkimus: Osaamisen kehittäminen Merisotakoulussa*, Merisotakoulun julkaisuja 1/2010.
- Mutanen, A. ja Halonen, I. 2007.** Taidon logiikka, kirjassa Kotila, H. Mutanen, A. ja Volanen, M. V. (toim.), *Taidon tieto*, Edita.
- Niiniluoto, I. 1983.** *Tieteellinen päättely ja selittäminen*, Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984.** *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus*, Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, Ilkka, 1989.** *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsitte-analyysi*, Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1994.** *Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, Ilkka, 2003.** *Totuuden rakastaminen: tieteenfilosofisia esseitä*, Otava.
- Niiniluoto, I. ja Saarinen, E. (toim.). 1986.** *Vuosisatamme filosofia*, Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Popper, K. R. 1959.** *The Logic of Scientific Discovery*. Harper Torchbooks.
- Saarinen, E. 1985.** Länsimaisen filosofian historiahuipulta huipulle Sokrateesta Marxiin, Juva: WSOY.
- Siitonen, Arto, 2007.** Taito ja tieto, kirjassa Kotila, Hannu, Mutanen, Arto ja Volanen, Matti Vesa (toim), *Taidon tieto*, Edita.

- Sintonen, M. 1986.** Positivismi, kirjassa Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen 1986 (toim.). *Vuosisatamme filosofia*, Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Snellman, J. V. 1990.** Akateemisesta opiskelusta, kirjassa Kantasalmi, K. (toim.). *Yliopiston ajatusta etsimässä*, Helsinki: Gaudeamus.
- Turing, A. M., 1936.** On Computable Numbers, with Application to the Entscheidungsproblem, *Proceedings of the London Mathematical Society*, ser 2, vol 42.
- Virkkunen, J. 2002.** Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena, kirjassa Virkkunen Jaakko (toim.), *Osaamisen johtaminen muutoksessa, Työelämän kehittämisohjelma*, Raportteja 20.
- Woodward, J. 2003.** *Making Things Happen*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Värri, V.-M., 2002.** *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2011.** Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille, *Tiedepoliikka* 4/2011.
- von Wright, G. H. 1963.** *Norm and Action*, London: Routledge and K. Paul
- von Wright, G. H. 1971.** *Explanation and Understanding*, London: Routledge and K. Paul.
- von Wright, G. H. 1982.** *Logiikka, filosofia ja kieli*. Otava.
- von Wright, G. H. 1989.** *Ajatus ja julistus*, Juva: WSOY.
- von Wright, G. H. 1995.** *Tiede ja ihmisjärki*, Helsinki: Otava.
- von Wright, G. H. 2001.** *Hyvän muunnelmat*, Otava.
- von Wright, G. H. 2007.** *Humanismi elämänsenteena*, Helsinki: Otava.

EGOTTOMUUDEN KOKEMUS TANSSI-INNOSTAMISESSA

Raisa Foster

Kartesiolaisuus, filosofinen ja tieteellinen perinne, joka on johdettu Descartesin ajattelusta, erottelee mielen ja ruumiin toisistaan. Se pitää kehollisia tuntemuksia epäluotettavina, ja ainoina varteenotettavina totuuksina pidetäänkin vain niitä, jotka on saavutettu rationaalisen ajattelun avulla. Myös kasvatustiede nojaa vahvasti kartesiolaiseen perinteeseen ja sivuuttaa ihmisen kehollisuuden oppimisen olleellisena perustana (ks. esim. Rauhala 2006, Varto 2003a, 2003b, Värri 2004). Taidekasvatuksen tutkimus on alkanut ammentaa teoriapohjansa kehollisen kokemuksen fenomenologiasta (ks. esim. Anttila 2003, 2011; Juntunen 2011; Rouhiainen 2011; Varto 2003a, 2003b), mutta laajemmin kasvatustieteissä oppimisen teorit ja käytännöt perustuvat edelleen ajatukseen mieli–ruumis-dualismista. Oppiminen nähdään pääsääntöisesti rationaalisen mielen välineellisenä harjoittamisena. Ruumis taas nähdään mielestä täysin irrallisena objektina, jota tutkitaan anatomisena ja fysiologisena kokonaisuutena biologiantunneilla ja harjoitetaan mekaanisesti liikuntatunneilla. Kehollisuuden marginaalisuus näkyy myös koulujen ainejaossa, josta esimerkiksi tanssi puuttuu kokonaan. Tanssin yhteiskunnallisesti matala status, sen aistillisuus ja kurittomuus alistua kvantitatiiviseen analyysiin,

näyttävät vaikuttavan siihen, ettei sille löydy paikkaa koulujen opetussuunnitelmista (Carter 1999).

Kasvatuksen suurin haaste on kasvattaa ihmisiä maailmaan, josta meillä ei ole tietoa (ks. myös Värri 2004). Kuten Tero Autio (2007, 47; 2010, 122) toteaa, me elämme keskellä pluralistista maailmaa, joka on täynnä erilaisuutta ja uhkia – mutta myös lukemattomia mahdollisuuksia. Rationaalisessa maailmassa ”ihminen tuottaa sitä, mitä jo on, siis sitä, minkä jo tietää, eikä tämä voi olla luomista”, kirjoittaa Juha Varto (2003b, 64). Luomista, luovuutta ja ymmärrystä maailman moninaisuudesta sen sijaan tarvitsisimme, jotta näkisimme erilaisuuden sijaan samuutta ja uhkien tilalla mahdollisuuksia, joita maailmassamme avautuu. Välineellisessä maailmasuhteessa (Varto 2003b, 64), jossa keholliset kokemukset sivuutetaan, mielen ja ruumiin sekä minän ja maailman välinen suhde hämärtyy – ja häiriintyy. ”Ihminen, joka elää pelkän välineellisen järjen maailmassa, on rajoittunutta minäänsä kohti kääntynyt yksilö. ... Asennoituessaan välineellisesti niin itseensä kuin muihinkin yksilö rajoittaa ja sulkee mahdollisia kokemushorisonttejaan ja ihmisenä olemisen mahdollisuuksia.” (Värri 2004, 73.)

Tässä artikkelissa pohdin kehollisesta maailmasuhteesta (ks. Varto 2003b, 67) syntyvän *egottomuuden* kokemusta improvisaatiopohjaisessa tanssissa. Teoretisoin tanssi-innostamiseksi nimeämässäni toiminnassa syntyneitä kokemuksia siitä näkökulmasta, miten voimme tavoittaa holistisen minä-kokemuksen antautuessamme vapaaseen liikkeeseen toisten kanssa. Annan esimerkin tanssi-innostamisen projektista, joka on yhtä aikaa sekä taiteellista, tutkimuksellista että kasvatuksellista toimintaa. Innostamisella pyritään herkistämään ja herkistymään kohti kehollisia kokemuksia, *todellista* todellisuutta, joka luiskahtaa henki–materia-, objekti–subjekti- ja minä–toinen-dualismien väliseen tilaan.

Teoreettinen ymmärrykseni improvisaatiopohjaisesta tanssista on muotoutunut paitsi tanssi-innostamisen käytännön projektien kautta myös fenomenologien, lähinnä Maurice Merleau-Pontyn (2006, 2008) ajattelun, avulla. Artikkelini pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa

muotoilen uudenlaisen pedagogisen ajattelun mallin, tunnustuksen pedagogian (Foster 2012a, Foster 2012b). Väitöstutkimukseni lähtökohtana oli tanssi-innostamisen *Katiska*-projekti, jonka aloitin kesällä 2007 yhdessä säveltäjän, Maijan, ja viiden nuoren miehen, Jeren, Laurin, Mikaelin, Rasmuksen ja Valterin kanssa. Vuoden kestäneessä prosessissa tutkimme poikien narratiivista ja performatiivista identiteettiä liike- ja ääni-improvisaatioharjoitusten avulla: hyödynsimme poikien omia elämäntarinoita ja nostimme tanssin avulla esiin myös stereotyyppisesti miehisyteen liitettäviä asentoja ja eleitä. Toisaalta liikeilmaisuus toi pintaan myös autenttisemman kuvan nuorista miehistä, kun pojat antautuivat kehollisiin harjoituksiin ja tanssiin ilman rationaalisen egon luomia raameja siitä, minkälainen miehen pitäisi olla (ks. myös Klemola 2005, 288–290). Tanssi-innostamisen projektissa tutkittiin näin myös minuuden kehollista luonnetta.

Aloittaessamme projektin pojat olivat iältään 15–18-vuotiaita, eivätkä he olleet harrastaneet tanssia aiemmin. Taiteellisessa tutkimusprosessissa syntyi monitaiteellinen *Katiska*-teos, joka kutsuu yleisön kuuntelemaan ja katselemaan nuorten miesten omaa tarinaa liikkeen ja laulun keinoin kerrottuna.¹

Teknisestä tanssista improvisoivaan innostamiseen

Perinteisesti tanssi ymmärretään musiikin mukaan toteutettaviksi rytmisiksi liikkeiksi. Eri tanssilajit ovat tunnistettavissa omasta tarkoin määritellystä liikekielestään. Ideaalin tanssisuorituksen ja vartalotyyppin tunnistaminen perustuu pääsääntöisesti visuaalisuuteen. Länsimainen ajattelu on aina suosinut näköä ensisijaisena aistina yhdistäen sen tietoisuuteen ja rationaalisuuteen (Levin 1999, Vasseleu 1998). Muut aistit, kuulo, tunto, maku ja hajua, ovat ”alempiarvoisia”, ”ei-älyllisiä” (ks. myös Parviainen 1998, 20–21). Esimerkiksi balettioppilas

1. *Katiska* on esitetty vuodesta 2008 lähtien yhteensä yli 30 kertaa: kuudessa Suomen kaupungissa sekä Alankomaissa, Itävallassa, Saksassa ja Tanskassa. Vuonna 2009 mukaan tuli myös kuudes esiintyjä, Aimo. Keväällä 2014 esiintymiset ovat jatkuneet edelleen samojen nuorten miesten kanssa.

seuraa tarkasti katseellaan opettajansa mallia ja pyrkii tuottamaan näytetyt liikkeet mahdollisimman samalla tavalla. Opettajan mallin ja korjausten myötä oppilas oppii asentojen ja liikkeiden hyväksytyin, visuaalisen standardin (ks. myös Klemola 2005, 98). Tanssiharjoittelulla tähdätäänkin usein ruumiin fyysiseen harjoittamiseen ja ennalta määriteltyjen liikkeiden täydelliseen suorittamiseen. Shobana Jeyasinghin (1999, 49) mielestä klassisen baletin liikekielen vahvuus on nimenomaan siinä, että tanssija voi mukauttaa ruumiinsa sen objektiiviseen tekniikkaan ja näin kommunikoida aina takuuvarmasti standardoitujen liikkeiden avulla. Tanssija luottaa ideaaliin, jonka mukaan hän myös muokkaa vartalooaan ja tekniikkaansa.

Tanssikasvatuksen, joka on keskittynyt säilyttämään tietynlaisen vartaloihanteen ja tanssitekniikan, ei olisi ollut mahdollista syntyä ilman kartesiolaisuutta, kartesiolaista katsetta, jossa katsoja on irrotettu kehostaan subjektiksi vailla aikaa ja paikkaa (Parviainen 1998, 90). Hyvä tanssisuoritus ja tanssija tunnustetaan visuaalisesti havaittavien seikkojen, täydellisen ulkomuodon ja moitteettoman tekniikan, perusteella. Näitä piirteitä arvioidaan ”objektiivisesti” ulkoapäin; tanssin nostattamia subjektiivisia tuntemuksia ei voida mitata, ja sen vuoksi ne ovatkin ongelmallisia kartesiolaisen perinteen värityksessä tanssikäsityksessämme. Tanssi ymmärretään objektiksi, joka esiintyy pysyvänä kokonaisuutena ja näyttäytyy kaikille samanlaisena. Se on jotakin, jota voi hallita ja jonka voi ”tietää” varmasti. Kartesiolainen subjekti tarkkailee maailmaa ulkoapäin, eli hän hahmottaa ulkoisia objekteja ja kontrolloi ulkoista todellisuutta oman egonsa avulla: *hänellä on* eli hän omistaa esineitä, ajatuksia, ideoita, toisia ihmisiä, jopa oman vartalonsa (Mt, 21).

Tanssi-innostamisessa sen sijaan jokainen yksilö ilmaisee itseään omien, itselleen luontevien, liikkeiden kautta. Tanssi-innostaminen ei tunne oikeita ja vääriä liikkeitä, vaan sen pyrkimyksenä on kannustaa jokaista omaan luonnolliseen tapaan liikkua ja ilmaista liikkeen avulla. Tanssi-innostamisessa improvisaatio alkaa *tyhjiästä päämääristä*: se ei pyri saavuttamaan ennalta asetettuja ideaaleja. Tanssi-innostamiseen kuuluu olennaisesti jokaisen ihmisen oman kehon ja liikkeen kunni-

oittaminen – sellaisena kuin se on. Tanssi-innostamisessa keskeistä on myös tutkia omaa minuutta sekä minän suhdetta toiseen ja ympäröivään maailmaan. Tanssi-innostaminen on kiinnostunut fenomenologien tapaan maailmassa olemisen lukemattomista erilaisista tavoista.

Katiska-teoksessa melkein kaikki toiminta, jota näyttämöllä nähdään, on improvisaatiota. Lukuisat esiintymiset ovat lukinneet osan liikkeistä noudattamaan tiettyä kaavaa, vaikkei koreografiaa olisi tietoisesti etukäteen sovittukaan, mutta pääosin teos koostuu jatkuvasti muutoksen alla olevasta liikemateriaalista. Jokaisella esiintyjällä on oma persoonallinen tapansa liikkua – ja tämä tekeekin esityksestä kiinnostavan. Kartesiolaisesti ymmärretty, hallittavaksi objektiksi pelkistetyn ruumiin muokkaaminen ja harjoittaminen ei sovi tanssi-innostamisen henkeen. Tämän vuoksi tanssia ei voi tanssi-innostamisessa luoda jonkin tietyn tanssilajin vaatimusten pohjalta, muttei myöskään koreografin henkilökohtaisten mieltymysten pohjalta. Voidaankin ajatella, että perinteisesti tanssi määrittelee tanssijan, mutta esimerkiksi tanssi-innostamisen Katiska-projektissa, kuten myös muissa tanssi-improvisaatioon perustuvissa projekteissa, tanssijat määrittelevät tanssin. Tanssijoista ei tule tanssinsa näköisiä, vaan päinvastoin, tanssista tulee tanssijoidensa näköistä.

Kehollinen minuus

Tässä artikkelissa minän ja minuuden käsitteet pohjaavat Merleau-Ponty (2008) fenomenologiseen eletyn kehon kuvaukseen, jossa kehoa ei ymmärretä objektina vaan kokemuksen subjektina. Eletyn kehon käsite pohjaa Edmund Husserlin *Leib/Körper*-erotteluun. Ruumis merkityksessä Körper tarkoittaa materiaalista kokonaisuutta, ”organista, biologista ja fysiologista, lyhyesti sanottuna somaattista kokonaisuutta joka toimii ihmisen tahdosta, ajattelusta ja tunteista riippumatta” (Parviainen 2006, 70). Sen sijaan Leib viittaa kokemukselliseen ulottuvuuteen, jossa keho on ”se osa ruumiista, joka [on] tietoinen itsestään ja jota saatamme myös kutsua ’itseksi’ tai ’minäksi’” (Parviainen 2006, 70).

Suomen kielissä sanoja keho ja ruumis voidaan käyttää täysin rinnakkaisina, silloin kuin puhutaan elävän ihmisen ruumiista. Sana ruumis on vanhempaa perua ja sillä on vastineita myös suomen lähisukukielissä (Häkkinen 2007, 1078). Sana keho taas on uudissana, joka on otettu käyttöön vasta 1940-luvulla kuvaamaan elävää kehoa tai vartaloa erotuksena ruumis-sanan vainajaa tarkoittavasta merkityksestä (mt., 388). Nimityksiä eletty keho ja eletty ruumis käytetäänkin molempia suomenkielisessä fenomenologisessa tutkimuksessa (ks. Parviainen 2006, 69–70).

Fraleigh puhuu objektikehosta ja subjektikehosta. Objektikeholla hän viittaa tietoiseen, intentionaaliseen positioon, jossa huomio kohdistuu kehoon objektina. Subjektikeholla hän viittaa esireflektiiviseen tietoisuuteen. Fraleigh korostaa, että objekti- ja subjektikeho eivät kuitenkaan korreloi käsitteiden ruumis ja mieli kanssa. Subjektikeholla ei viitata johonkin kehon tuolla puolen olevaan, mieleen tai sieluun, vaan kyseessä on keho elettynä ja kokonaisena. Fraleigh'n mukaan objekti-keho voidaan siis "tietää", määrittellä; subjektikeho voi vain "elää" ja "olla eletty". (Fraleigh 1987, 14.)

Käytän sanaa *ruumis* tai *objektiruumis*, kun tarkoitan ihmistä fysiologisena ja anatomisena objektina. Sanalla *keho* tai *eletty keho* viittaaan kokevaan subjektiin, *minään*, joka on fyysis-psykkis-spirituaalinen kokonaisuus. Minä on siis ruumiillinen, ajatteleva ja läsnäoleva maailmassa. Tällainen käsitys minuudesta ei siis ainostaan integroi ihmisen ruumista ja mieltä, ruumiillisuutta ja henkisyttä – vaan kehollinen minä kurottautuu ulos egosta kohti ihmisen ja maailman ykseyttä (ks. myös Klemola 2005, 52). Lauri Rauhala (2006) määrittelee vastaanlaista ihmiskuvaa tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden käsitteiden avulla. Sanoilla *itse* ja *ego* viittaaan rationaalisen mielen luomaan virheelliseen illuusioon minästä. Timo Klemola (2005) puhuu samassa tarkoituksessa "ego-tietoisuudesta" ja "empiirisestä egosta".

Sanalla *itse* on vastineita suomen sukukielissä, ja näiden vastineiden merkitys osoittaakin, että *itse* on alunperin ollut substantiivi, jonka merkitys lienee ollut 'varjo' tai 'varjosielu' (Häkkinen 2007,

267). Varjo eli itse, on näin ollen alunperinkin kuvannut ainoastaan ihmisen henkistä minää tai sielua, joka on ruumiista irrallinen – ei siis koko minuutta. Myös latinan kielestä tulevalla sanalla *ego* viitataan sekä englannin että suomen kielessä psykoanalyysissä hahmoteltuun persoonallisuuden osaan, ”joka edustaa tietoista ymmärrystä ja järkeä” (Aikio 1994, 169). Sanat ’itse’ ja ’ego’ esitetään usein sekä sanakirjoissa, tieteessä että arkiajattelussa täydellisinä vastineina sanalle ’minä’. Näin myös lingvistiikan kautta voidaan huomata länsimaisen ajattelun arvostavan ihmisen henkeä kehon kustannuksella: rationaalisuus nostetaan ihmisyyden keskiöön sivuuttaen ”kaikki muut inhimillisen eksistenssin ulottuvuudet” (Klemola 2005, 38).

Länsimainen tiede on pilkkonut ihmisen osiin: biologia ja lääketiede tarkastelevat ihmisen ruumiin materiaa, psykologia mielen prosesseja ja käyttäytymistä ja uskontotiede – jos sekään – spirituaalisuutta, eli ihmisen yhteenkuuluvuutta maailman kanssa. Samaa pirstaleista käsitystä ihmisestä ja maailmasta toisintaa koululaitos ainejakaisen opetuksen keinoin. Tanssi-innostaminen kurottaa rationaalisen ajattelun luomien kategorioiden ulkopuolelle. Tanssi-innostamisen kehollisten harjoitusten avulla pyrimme ”suoraan kohtaamiseen todellisuuden kanssa”: tämä ”peruskokemus, (...) näyttää todellisuuden sellaisena kuin se on eikä käsitteidemme, representaatioidemme, ennakkoluulojemme kautta” (Klemola 2005, 40). Taideperustaisen fenomenologisen tutkimuksen avulla yritän siis tutkia ihmisyyttä fyysis-psykkis-spirituaalisena kokonaisuutena.

Taideperustainen fenomenologinen tutkimus

Fenomenologia on metodi, joka ei pyri irtautumaan ilmiöistä objektiivisuuden vaade ihanteenaan, vaan pikemminkin se pyrkii kuvaamaan kokemuksia aina sisältäpäin. Fenomenologinen kuvaus porautuu näin ilmiöiden ytimeen. Ymmärrän hermeneuttisen fenomenologian tutkijan ja osallistujien yhteisenä luomisprosessina (ks. myös Laverty 2003). Taideperustaisessa tutkimuksessani merkitykset nousevat esiin

kehollisissa kokemuksissa tehdessämme osallistujien kanssa liikeimprovisaatioita, mutta myös tanssin katsomisen tulkinnoissa, keskusteluissa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Yhdistelen siis tutkimuksessani sekä käytäntöä että teoriaa. Teoria tarjoaa kehikon, jota vasten käytäntöä voi peilata; toisaalta oma taiteellinen ja pedagoginen toimintani ohjaa tutkimustani kohti uusia merkityksiä ja teorioita. Käytäntö ja teoria kietoutuvat erottamattomasti yhteen: ne tarjoavat uudenlaista ymmärrystä loputtomassa liikkeessä. Samoin oma toimintani yhdistää tieteen ja taiteen, jotka näen rinnakkaisina ja yhtä tärkeinä keinoina tutkia ihmisyden olemusta.

Taideperustaisessa tutkimuksessa tutkija ja osallistajat työskentelevät yhdessä tuodakseen mahdollisimman elävästi esiin kuvattavan ilmiön: reflektiiviset keskustelut ja taiteellinen ilmaisu ovat yhteistyön keskeisimpiä ja hedelmällisimpiä menetelmiä. Sederholm (2007, 143) huomauttaa, ettei taideteos ole koskaan kopio kohteena olevasta ilmiöstä, vaan pohdinta ja tulkinta siitä. Taide pyrkii asettamaan erilaisia asioita suhteeseen toistensa kanssa. Taiteilijan tehtävänä on näin ollen luonnostella erilaisia mahdollisia todellisuuksia: taide on tutkailua, ihmettelyä ja kokeilua. Merleau-Pontyn (2006, 14–15) mukaan myös tieteellisestä toiminnasta tulee jälleen filosofiaa, jos se muistaa ketterän ja improvisatorisen asenteensa ja asettaa lähtökohdaksi aina ilmiöt sellaisenaan.

Merleau-Ponty (2008) seuraa Husserlia ja väittää, ettei meillä voi olla maailmasta mitään muuta tietoa kuin se, jonka saamme ihmisen tietoisuuden kautta. On kuitenkin oleellista huomata, ettei Merleau-Ponty selitä maailman ja ajattelun suhdetta kartesiolaisen deduktiivisen päättelyn kautta vaan havainnon avulla. Mielen sijaan Merleau-Ponty korostaa kehon merkitystä havainnossa. Havaintijana ei kuitenkaan ole mikä tahansa keho vaan *minun* kehoni. Minä olen kehoni: sen välityksellä minä olen ja koen maailman; kehoni kautta ja kehossani elän elämääni. Havainto on myös luonnontieteellisen tiedon perusta, mutta sitä ei voida selittää luonnontieteen kategorioin. Varsinkin, jos yritämme ymmärtää minän kuulumista maailmaan, me emme voi selittää sitä dualistisen ajattelun keinoin.

Merleau-Pontyn filosofia nojaa siis vahvasti kartesiolaisen perinteen kritiikkiin. Kartesiolaisuuteen perustuva idealismi käsitteellistää ja pelkistää maailman ajattelevan mielen rakennelmaksi. Merleau-Ponty sen sijaan korostaa minän kuulumista maailmaan ymmärtäen sen ajallisen ja tilallisen yhteyden sekä ei-käsitteellisen ja dialogisen luonteen. Fenomenologia voidaankin nähdä siis filosofian suuntauksena, joka yrittää purkaa kartesiolaisen dualistisen ajattelun rakenteita. Nämä ajattelurakenteet ovat lyöneet leimansa koko länsimaiseen tieteeseen ja filosofiaan – mutta myös arkiajatteluun.

Myös Eckhart Tolle huomauttaa Descartesin lausahduksen ”Ajattelen, siis olen olemassa” yhdistävän ajattelun virheellisesti olemassa-oloon ja identiteetin ajatteluun. Identifioituminen mieleen saa aikaiseksi joukon käsitteitä, luokitteluja, kuvauksia, sanoja, määrittelyjä ja arvoasetelmia. Rationaalinen mieli erottaa näin egon minästä, minut toisesta ihmisestä sekä ihmisen luonnosta. Ajattelun verho erottelee keinotekoisesti minän ja kaiken ”toisen” täydellisen irralliseksi toisistaan. (Tolle 2011, 12.) Kuinka erilainen länsimainen historia olisikaan, jos Descartesin oivallus olisikin ollut: ”Aistin siis maailma on!” (Varto 2003b, 115). Tolle (2009, 2011) ehdottaa vapautumista ajattelun ja egon rajoitteista läsnäoloa ja kehotietoisuutta harjoittelemalla (ks. myös Klemola 2004).

Parviaisen (1998, 22) mukaan kehotietoisuuden potentiaalinen viisaus länsimaisessa tieteessä ohitetaan, koska luonnontieteellä ei ole välineitä tutkia kehollisia kokemuksia. Fenomenologiassa kehoa ei ymmärretä objektiksi, eikä kehotietoisuus ole kehon ajattelua (ks. myös Klemola 2005, Tolle 2009, 2011). Siksi kehoa ei voida pilkkoa osiin tai muodostaa siitä selkeää käsitystä; kehoyksyys on aina implisiittinen ja epämääräinen (Merleau-Ponty 2008, 231). Minuus on kokonaisuus, jolla ei ole muotoa – ja vain jokin jolla on muoto, voi olla tiedetty (Tolle 2009, 242, ks. myös Klemola 2005, 40). Fenomenologinen asenne kehokäsitystä ja sen tutkimusta kohtaan tarkoittaakin sen tosiasian hyväksymistä, että keho eli minuus pysyy aina jossakin määrin myös itselle mysteerinä – fenomenologi kuvata vain jotakin aspektia sen koko kompleksisuudesta (Parviainen 1998, 33; Klemola 2005, 11–12).

Visuaalisuus vai kehotietoisuus liikkeen lähtökohtana

Katiskan alkupuolella on kohtausta, jossa pojat liikkuvat herkän orgaanisesti pöydän ympärillä, päällä ja alla. Kohtauksen kuluessa pöytää siirretään takanäyttämöltä eteenpäin. Aluksi takaseinä valaistaan ja pojista näkyy vain siluetti. He liikkuvat hitaasti ja rauhallisesti. Jokaisella on oma liikesarjansa, mutta paikoin muutama poika voi tehdä samantapaisen liikkeen samaan aikaan. Pojat ovat myös kontaktissa toisiinsa. Saattuma luo herkullisia hetkiä. Poikien omat noin viiden liikkeen sarjat ovat päätettyjä, mutta muuten he improvisoivat. Esityskertojen lisääntyessä kontaktinotto ja liikelajajuudet ovat kasvaneet. Pojat käyttävät pöytää enemmän hyväkseen. He seisovat, makaavat ja tanssivat sen päällä. He roikkuvat ja tasapainoilevat. He liikkuvat eri tasoilla. Liikkeet ikään kuin vievät heitä. Liike jatkuu ja toistuu melko samanlaisena. Lopuksi pojat ovat aivan näyttämön etureunassa, lähellä yleisöä. He ovat keskittyneitä, herkkiä. Silmät ovat kiinni. Yleisö voi aistia vain liikkeen ja muodon, mutta henkilöt jäävät etäisemmiksi. Välillä liike on tärisevää, kamppailevaa. Yhden pojan liike lopussa on uskomattoman kaunista, kuin haavoittuneen linnun räpiköintiä. Pojat liikkuvat omissa maailmassaan. Yleisöön ei ole kontaktia. Katsoja seuraa tapahtumaa täysin ulkopuolisena. Kaunis, raastava, surumielinen sellomusiikki loppuu. Poikien liike hiljentyy, ja he jäävät istumaan pöydän reunoille.

Yleisössä voimakkaita tunteita herättänyt kohtausta on syntynyt yksinkertaisen kosketusharjoituksen avulla: Parista toinen on liikkuja ja toinen koskettaja. Liikkuja on silmät kiinni ja koskettaja koskettaa koko kämmenellään liikkujaa johonkin kohtaan tämän kehoa. Silmät kiinni oleva liikkuja voi kuvitella kosketuksen magneettiseksi, jolloin kosketus ikään kuin vetää kehonosaa puoleensa. Liikkeeseen on saatu näin konkreettinen lähtökohta. Kosketuksen tarjoama impulssi, keskittyminen ja aistiherkkyys ovat luoneet luonnollista, orgaanista liikettä. Liike on syntynyt kahden kehon kosketuksesta, ja se syntyy jokaisessa esityksessä uudestaan: muistona luomishetkestä mutta myös inspiroituneena senhetkisestä tilanteesta. Kohtauksessa pojat liikkuvat

tavalla, joka ei ole tyypillinen perinteiselle voimakkaan maskuliiniselle miestyypille. Koska pojat tanssivat silmät kiinni, syntyy yleisölle vaikutelma, että se on todistamassa intiimiä, yksityistä hetkeä.

Yksi Katiska-pojista, Mikael, kertoo eräässä haastattelussa, kuinka voimakas kokemus hänelle oli seurata harjoituksissa muiden poikien liikkumista tässä kohtauksessa. Hän kertoo, ettei koskaan ollut nähnyt ihmisiä niin täysin keskittyneinä, kuin mitä pojat olivat tanssiessaan. Mikael uskoo, että kohtauksen näkeminen on myös katsojalle voimakas kokemus, jos hän antautuu avoimin mielin ottamaan vastaan pöytäkohtauksen sellaisena kuin se kokemuksellisesti siinä hetkessä avautuu.

Rasmus kuvaa omaa kokemustaan Katiskan pöytäkohtauksesta näin:

Liikkumisessa herää erilaisia tunteita, kaihoa, kauneutta, herkkyyttä, voimaa mutta samalla heikkoutta. En kiinnitä enää huomiota niin paljon siihen miltä näytän, vaan teen mikä tuntuu hyvältä ja oikealta. Muiden kanssa liikkuminen tekee mun mielestä meistä kaikista yhtenäisen ”olennon” tai ihmisen – tai tunteen, joka tekee monia asioita ja käy läpi niitä. Kontakti on hyvästä, koska silloin tuntee, että siinä tosiaan on muitakin jotka auttaa sitä ”olentoa” sanomaan, mitä sillä on sanottavana. Kokonaisuudessaan pöytäkohtaus herättää jonkin asteisen herkkyyden ja arkuuden, mutta myös voiman mikä lähtee viidestä miehestä.

Rasmuksen kuvaus kertoo objektiminän eli egon häviämisen kokemuksesta. Kun hän liikkuu muiden poikien kanssa, hän liukuu eräänlaiseen *välitilaan* (ks. myös Värri 2004, 68). Ego, joka tarkkailee itseään ulkopuolisesta asemasta, häviää. Sen sijaan havainnon keskiössä on sisäinen kokemus, joka syntyy nimenomaan minän ja toisen yhteydestä. Kehollisen kontaktin kautta ihminen tulee tietoiseksi yhdessäolemisen kokemuksellisesta ulottuvuudesta: koskettaessani toisen kehoa ”kosketan samalla hänen tietoisuuttaan” (Klemola 2005, 80–81). Rasmuksen kuvaus ylittää henkilökohtaisen ja avautuu kollek-

tiiviseen kokemukseen, sellaisena kuin se syntyy hänen oman minänsä fyysis-psykkis-spirituaalisena yhteytenä toisiin ihmisiin.

Jeren kuvaus samasta kohtauksesta on hyvin erilainen:

Oma liikkumiseni tuntuu – ei minulta. En kunnolla saa kiinni siitä, mitä teen tai mitä tarkoitusta tällä on, muuta kuin ehkä se näkökulma, että se saattaa näyttää katsojalle hyvältä. Kohtaus ei paljon tunteita itsessäni herätä, joskus harvoin, kun tulee joitakin oivalluksia, esim. musiikin tahtiin tulee tehtyä omasta mielestä ehkä hyvännäköinen liike, se on kivaa – mutta harvinaista. Joskus pelottaa, miltä tää mun heiluminen mahtaa näyttää. Kiva kohtaus, joka varmaan näyttää ihan kivalta, mutta tuskin pystyn siitä ikinä nauttimaan kunnolla. Itselleen ja omalle liikkumiselle kun ei tarkoitusta tunnu löytyvän.

Jere näyttää lähestyvän liikkumistaan ikään kuin ulkopuolisesta asemasta. Hän kuvailee sitä, kuinka hän on huolissaan ulkoisesta olemuksestaan, oman itsensä ja liikkeidensä muodosta. Hän näkee itsensä objektina, joka on visuaalisena kappaleena havaittavissa ulkopuolisen katseen läpi. Hän asettaa itseään arvioivan katseen yleisön silmiin. Hän on pääosin keskittynyt oman itsensä ulkoiseen havainnointiin, eikä juurikaan huomioi kanssaliikkujaan. Hän *ajattelee* itseään ja omia liikkeitään, ja hänellä on suuria vaikeuksia löytää merkitystä ja tarkoitusta koko kohtaukselle. Jeren kuvausta värittää arvottavan katseen jatkuvan tarkkailun alla oleminen.

Fraleigh (1987, 37) väittää, että tanssijan vahvuus piilee osittain hänen kyvyssään *objektivoida* ruumiinsa ja *visualisoida* itsensä toisten silmissä – eli sijoittaa itsensä tanssiin, jonka hän on ennalta ajatellut ja mielessään visualisoinut (ks. myös Klemola 2005, 83). Fraleigh'n väite paljastaa hänen tanssikäsityksensä ytimen: tanssi on jotakin, jonka tulee vastata sille ennalta asetettua visuaalista standardia. Myös Klemolan (2005, 110) mielestä aloittelijan kokemus on aina dualistinen: ”Tämä on kuitenkin vain harjoituksen alkuvaiheen kokemus. Oppilaan edistyminen taidossa tapahtuu juuri niin, että kehon liike alkaa hiljalleen

lähestyä mielikuvaa ja kokemus kehon ja mielen erillisyydestä alkaa kadota. Tapahtuu eräänlaista kehon ja mielen yhteensulautumista.”

Tanssin hallitseminen niin hyvin, että keho ja mieli sulautuvat yhdeksi, vaatii kuitenkin niin korkeata tanssin teknistä taituruutta, että se on mahdollista, ainakin klassisessa baletissa, vain ammattilaistasolla. Ongelma kasvatuksen näkökulmasta on se, että tällainen taide- tai pikemminkin taitokäsitys sulkee monet kokonaan tanssitaitteen ulkopuolelle. Tanssin harrastamisesta ja siitä nauttimisesta tulee tietyn ryhmän etuoikeus. Tämän vuoksi aloinkin etsiä vaihtoehtoisia tanssimisen tapoja ja tanssikasvatuksen metodeja, joissa vapauden ja kehollisen minuuden kokemus saavutettaisiin jonkin muun kuin teknisen taituruuden kautta (ks. myös Anttila 2003).

Tällaisen toisenlaisen – improvisaatioon perustuvan – tanssikäsityksen mukaan, ennalta visualisoitu liikkeen muoto ja laatu voidaan nähdä pikemminkin esteenä vapaan ja läsnäolevan liikkeen tuottamisessa. Katiskan improvisaatioprosessissa välttelin tietoisesti esimerkiksi videotallenteiden näyttämistä pojille, jotta he eivät lähestyisi tanssiaan itsetietoisesti objektivoiden ja visualisoiden. En myöskään näytä tanssijoilleni liikkeitä, jotta omasta suorituksestani ei tulisi standardia, jota toiset yrittävät ulkoisesti jäljitellä (vrt. Klemola 2005, 96–116). Vasta jälkeenpäin olen ymmärtänyt, että kyseessä on merkittävä ideologinen valinta, kuten myös tavassani työskennellä ”ei-tanssijoiden” kanssa: haluan erottaa oman tanssikäsitykseni taitopohjaisesta ja tekniikkaorientoituneesta tanssista, joka pohjautuu kartesiolaiseen perinteeseen. Kuten Jeren kuvaus osoittaa, ei kuitenkaan ole helppoa irrottautua tavasta lähestyä esiintymistä ulkoisen motivaation kautta (ks. myös Klemola 2005, 166).

Motivaatio Jeren liikkumiseen tulee visuaalisesti kuvitellusta muodosta; Rasmusen liike syntyy tuntoaistimuksesta ja kinesteettisestä kokemuksesta, kehotietoisuudessa. Merleau-Ponty (2008, 369) väittääkin, että näköaistimuksessa, joka tuntoaistimusta vahvemmin vie objektivoinnin pidemmälle, voimme imarrella itseämme luulolla, että rakennamme itse maailman. Tällöin näen itseni todellisuuden keskiössä ja kuvittelen, että minun on myös mahdollista kontrol-

loida todellisuutta. Sen sijaan tuntoaistimus, kuten Merleau-Ponty huomauttaa, kiinnittyy kehoni pintaan, ja näin ollen en voi purkaa aistimusta irrallaan minuudestani: tuntoaistimus ei koskaan tunnu muuttuvan täysin objektiksi. Kosketuksen subjektina en voi väittää olevani samanaikaisesti kaikkialla ja ei-missään – totaalisessa kontrollissa koko maailman suhteen. Se ei ole egoni, joka koskettaa, vaan kehoni.

Vain ego, joka positioidaan eletyn kehon ulkopuolelle, on kykeneväinen arvioimaan ja arvottamaan. Ajatteleva, subjektiminä tarkkailee objektiminää ja sen instrumentaalista ruumista ja arvottaa sitä suhteessa tiettyyn päämäärään. Kuten Merleau-Ponty (2008, 369) huomauttaa, tuntoaistimuksen kokonaisuus ja erityisyys ei kuitenkaan synny havaintojen käsitteellisenä synteessä, vaan ne pohjautuvat kehon kokonaisuuden ja erityisyyden yhteisvaikutukseen. Toisin sanoen ruumiin hahmottaminen visuaalisena objektina näyttää syntyvän minuuden edellä ja edessä – irrallisena. Ulkopuolelle asetetun arvottavan katseen avulla voimme kontrolloida tätä objektiruumista. Eletty keho, sen sijaan, on aina tässä hetkessä ja tässä paikassa: minuus yhteydessä toiseen ja koko maailmaan. Klemola (2005, 235) puhuu egosta vapaana olevasta ”ekstaattisesta liikkeestä”, jossa tapahtuu ”sisäpuolen’ ja ’ulkopuolen’ yhdistyminen”.

Esiintyjän läsnäolo

Pöytäkohtauksen tekeminen näyttää olevan miellyttävä kokemus Rasmukselle mutta epämiellyttävä Jerelle. Toivanen (2007, 122) puhuu psykologian termin flow-kokemuksesta (ks. myös Csikszentmihalyi 1991) teatterin tekemisessä. Hänen mukaansa taiteen tekemisessä on läsnä spontaanin ilon ja innostuksen tunnetta sekä onnistumisen kokemuksia, jotka ovat tyypillisiä myös flow-kokemuksen kuvauksille. Flow on tila, missä henkilö on täysin uppoutunut siihen, mitä hän on tekemässä. Esiintyjän huomio on kiinnittynyt puhtaasti toimintaan, jolloin hänen koko tietoisuutensa sulautuu yhdeksi tekemisen kanssa. Esiintyjä ei ajattele esiintymistään onnistumisen tai epäonnistumisen

kautta, vaan hänen motivaationsa kumpuaa tekemisestä itsestään. Nimenomaan taiteen tekemisen nautinnollisuus tekee aktiviteetista relevanttia taiteilijalle. Toivanen (2007, 122) uskoo, että parhaimmillaan flow-kokemus voi myös olla syvä, elämää muuttava kokemus (ks. myös Tolle 2011, 24).

Rasmusen ja Jeren kuvauksissa voimme nähdä selvän eron heidän tavassaan lähestyä kohtausta. Rasmus on keskittynyt kehonsa liikkeeseen sekä aistimuksiin ja tunteisiin, jotka ovat hetkessä läsnä. Keskittyessään puhtaasti liikkeeseen Rasmus saavuttaa nautinnollisen flow-kokemuksen, jossa hän kokee keho-mieli-spiritinsä holistisesti. Tällöin minuus koetaan kokonaisuutena – ja aina myös erottamattomana osana yhteistä maailmaa (ks. myös Tolle 2011, 93, 97 ja Klemola 2005, 234–235). Jere sen sijaan näyttää keskittyvän lopputulokseen, liikkeeseen objektina. Hän kohtelee liikkeitään ja koko kohtausta yleisön hyväksynnän välineenä. Jeren intressi suuntautuu voimakkaasti omaan itseen, mutta instrumentaalisesti, siten että fyysinen ruumis on objekti, joka sijaitsee jossakin oman rationaalisen minuuden ulkopuolella. Jere ei saavuta flow-kokemusta, jossa keho aistivana tässä ja nyt olisi kietoutuneena myös toisten kaltaistensa läsnäoloon.

Klemola (2005, 288–290) puhuu egokeskeisestä ekstaasista ja egosta luopuneesta ekstaasista: Egokeskeisyydessä on kyse toiveesta olla palvonnan kohteena. Tällöin haltioidutaan itsestä: ekstaasi on näin ollen itsekästä ja se johtaakin lopulta narsismiin. Kun egokeskeisyydestä luovutaan, ”haltioidutaan siitä mysteeristä, joka tällöin kohdataan”. Egosta luopuva ekstaasi johtaa ”myötätuntoon kaikkia tuntevia olentoja kohtaan”. ”Kokemus on empatian ja eettisen ulottuvuuden avautumista intersubjektiivisen maailman perustaksi” (Klemola 2005, 235).

Lendra vertaa esiintyjän läsnäoloa transsitilaan. Kun henkilö on transsissa, hän on hyvin tietoinen ympäröivästä maailmasta; samalla hän on hyvin keskittynyt siihen, mitä hän on tekemässä. Transsitila, ekstaasi, flow-kokemus ja läsnäoleva esiintyminen ikään kuin imai-sevat ympäristön itseensä. Karismaattinen esiintyjä vetää puoleensa katsojan huomion ja vaikuttaa tähän syvästi koko läsnäolollaan. Läs-

näolevan esiintyjän taide on orgaanista. Voimakas läsnäolo ei synny ”esiintymisen” tarpeesta, vaan rehellisestä motivaatiota ”tehdä” sitä, mitä on tekemässä. (Lendra 1995, 140.) Esiintyjän tulisikin lähestyä esiintymistään ”valmiustilan” kautta, eikä keinotekoisien asenteen, psyykkisen, ruumiillisen tai puhetekniikan, kautta (Lendra 1995, 182). Tällöin tekijän ja tekemisen välille syntyy erityislaatuinen suhde (Lendra 1995, 190). Esiintyjän tulee siis olla läsnä omassa kehossaan mutta myös tietoinen ympäröivästä maailmasta. Keinotekoiset asenteet ja pinnalliset ilmaisut on unohdettava ja keskityttävä ainostaan rehellisesti ”tekemiseen”. Kun esiintyjä on syvästi uppoutunut maailmaansa, vetää hän sinne mukanaan myös katsojan. Autenttisella, orgaanisella esiintymisellä on voimakas, suora kehollinen, vaikutus yleisöön. Katsoja luopuu tarpeesta rationalisoida, selittää näkemäänsä; hän haltioituu kokemastaan sellaisenaan (ks. myös Klemola 2005, 290).

Myös näyttelijöiden kouluttaja Nancy Meckler (1994) uskoo, että improvisaatiossa liikkeestä tulee orgaanista, kun se tulee ihmisestä sisältäpäin. Hän puhuu myös ”energioiden vaihtamisesta”: ”Kun kaksi ihmistä keskittyy oikein kovasti samaan tehtävään, sitä voi katsoa vaikka kuinka kauan. Silloin voi nähdä, kuinka kommunikaatio lähtee todellisesta halusta. Jos todellista energioiden vaihtamista ei ole, se ei ole kiinnostavaa katsottavaa”, Meckler sanoo. Olen huomannut myös omien projektieni yhteydessä, että jos esiintyjät keskittyvät selkeisiin ja konkreettisiin tehtävänantoihin tai mielikuviin esiintyessään, koko esiintyjän psyykkis-fyysis-spirituaalinen kokonaisuus on valjastettu toimintaan, ja silloin myös yleisö samaistuu katsomaansa. Kun eletty keho on kokonaisena näyttämöllä, myöskään katsoja ei keskity mihinkään yskittäiseen aspektiin tanssissa, vaan kokee sen kokonaisena.

Lauri kuvaa pöytäkohtausta omalta osaltaan näin:

Oma liikkuminen tuntuu yksinkertaisesti omalta. Oma liikkuminen on muuttunut ehkä lyyrisemmäksi ja herkemmäksi, kun ei tarvitse enää miettiä, tekeekö liikettä, missä tasossa, miten isosti, nopeasti – sitä vaan tulee. Muutos on varmaan seurausta siitä, että kun on oppinut tuntemaan itseään ja porukkaa, on alkanut

liikkua enemmän filiksen, kuin ”liikkumisen ajatuksen” ehdoilla. Sen kautta muiden kanssa liikkumisesta on tullut luonnollista ja vapautuneempaa. On helpompi aistia toisia ja mukautua toisten liikkeeseen. Kaiken tämän myötä kaikenlaisesta kontaktista on tullut luonnollista, välttämätöntäkin.

Toisinaan tanssijat voivat kokea jäykkyyttä, rajoittuneisuutta tai epämiellyttävyyttä omassa kehossaan. Tämä ei-toivottu tila johtuu siitä, että liikettä *ajatellaan*, sen sijaan, että se *tunnettaisiin* kehollisesti. Yleensä silmien sulkeminen ja keskittyminen tuntoaistimukseen ja kinesteettisten tuntemusten nautinnollisuuteen – kuten pojat usein kuvasivat – auttavat pitämään yllä läsnäoloa. Hamilton (1993) huomauttaakin, että usein nimenomaan esteettiset pyrkimykset aiheuttavat ongelmia. Meidät kasvatetaan esiintymään tietyllä tavalla. Esiintymistekniikka voi kuitenkin muodostua kehikoksi, joka rajoittaa puhtaan liikkeen syntymistä orgaanisesti. Joskus esiintyjä yksinkertaisesti yrittää liikaa: hän yrittää olla luova, kekseliäs ja nokkela, sen sijaan, että hän luottaisi omaan elettyyn kehoonsa ja siitä kumpuavaan liikkeeseen sellaisenaan. Askeleiden virtuoosimaisuudella tai tavanomaisuudella ei läsnäolon kannalta ole mitään merkitystä: tanssista tekee koskettavaa esiintyjän tunteiden totuudellisuus (Leask 1995, 83–85). Tällöin esiintyjä koskettaa maailman perusolemusta: liikkeen merkityssisältö ei synny ensisijaisesti fyysisyydestä, vaan totuudesta, jossa fyysinen, spirituaalinen ja mentaalinen kietoutuvat yhteen – ylipersoonallisella tasolla (ks. myös Kozel 1994, 47).

Egottomuus

Rasmusen kuvauksessa perinteisesti vastakohtapareina ajateltujen kokonaisuuksien rajat hämärtyvät: Kun Rasmus antautuu liikkeen vietäväksi, hän kokee oman itsensä ja toisten välisen rajan häviävän. Kehollinen kokemus hämärtää sekä kehon objekti–subjekti-erottelua sekä minä–toinen-rajaa. Vapaassa improvisaatiossa muiden liikkujien

kanssa, minä antautuu tilaan, joka pakenee tarkkarajaisia kokonaisuuksia ja määrittelyjä. Tällaista kokemuksellista tilaa kuulen usein nimitettävän tanssi-innostamisen työpajoissani ”maailmaksi, jonka olemassaolosta minulla ei aiemmin ollut tietoa”. Tällaiseen tilaan olen tutustunut itse improvisoidessani ja tällaiseen tilaan olen halunnut johdattaa myös muita ihmisiä tutustumaan.

Venkula (2003, 100–102) puhuu samantapaisesta ilmiöstä käyttäen käsitettä *minättömyys*. Minättömyydellä hän ei tarkoita negatiivista tai tyhjää tilaa, vaan hän viittaa henkilöön, joka on jatkuvassa dialogissa todellisuuden kanssa. Minuus ei tällöin muodostu psykologisesti määriteltävien syiden seurauksina, vaan se on tässä hetkessä oleva tila, joka muodostuu kiertyneenä aiempiin kokemuksiin ja tekoihin. Venkula painottaakin, ettei minuutta pidä selittää ainostaan etsimällä syitä menneisyydestä, vaan että minus rakentuu toiminnassa. Minuus voidaan kuvata katkeamattomana virtana menneisyydestä tulevaisuuteen. Venkulan tavoin uskon, että juuri taiteellinen ilmaisu voi tarjota tärkeän kanavan irtautua itsekkästä ja irrallisesta minä-käsityksestä ja kokea minuuden kiinteän yhteyden virtaavaan todellisuuteen. Minättömyyden sijaan kutsun kuitenkin ilmiötä itsetttömyyden tai egottomuuden tilaksi, koska yhdistän minuuden fenomenologiseen holistiseen käsitykseen minästä elettyä kehona.

Syvällisimmillään ja merkityksellisimmillään taide voi synnyttää egottomuuden – objekti-minän katoamisen, kokemuksia. Egottomuudessa luovun itseen keskittymisestä, mutta silti tunnen olevani elossa, tässä ja nyt. Tunnen yhteenkuuluvuutta toisten ja koko maailman kanssa. Sulaudun maailmaan ja maailma sulautuu minuun kokemusteni, tekemisteni ja olemiseni kautta. Egottomuuden tila vaatii aktiivista tietoisuuden muutosta, ja samalla rohkeutta altistaa koko oma persoonallisuus muutokselle. (Venkula 2003, 103–104.)

Vapauteni ja asemani omien kokemusteni subjektina ei koskaan tapahdu irrallaan muusta maailmasta. Oman subjektiviteettini mutta samalla transsendenttini suhteessa toiseen kiteytyy Merleau-Pontyn ajatuksessa, että ”olen annettu itselleni”: ”Olen annettu”, sikäli, että huomaan jo alunperin olevani sijoittunut ja olevani osana fyysistä ja

sosiaalista maailmaa. ”Olen annettu itselleni”, koska en koskaan ole tässä tilanteessa kuin objekti suljetussa laatikossa. (Merleau-Ponty 2008, 419.)

Egottomuus ei ole negatiivinen konsepti, vaan, ainakin eksistentiaalisessa taiteessa, toivottu tila, jossa ihmisyyys ymmärretään holistisesti: ruumis, mieli ja sielu kokonaisena elettyinä kehona sekä minä ja toinen yhteisenä lihana (ks. Merleau-Ponty 1968, myös Parviainen 1998, 62). Egottomuus ei tarkoita minän tai toisen subjektiviteetin totaalista katoamista eikä yhteensulautumista. Kuten Merleau-Ponty (2008, 415) sanoo: sisäinen maailma on minän. Pääsen käsiksi toisen maailmaan tekojen välityksellä: Havaitsen toisen henkilön surun tai vihan käyttäytymisenä, kasvojen ilmeinä ja käsien eleinä, mutta en tunne hänen sisäistä suruaan tai vihaansa. Toisen surulla tai vihalla ei siksi koskaan voi olla täysin samaa merkitystä minulle, kuin niillä on hänelle. Nämä tilanteet ja tunteet ovat hänelle elettyjä ja eläviä; minulle ainostaan esillä ja esitettyjä, kuten Merleau-Ponty täsmentää.

Egottomuudessa on kyse totaalisesti muusta maailmasta ja toisesta irrallaan olevan itsen kyseenalaistamisesta. Rationaalisen ajattelun avulla, minän edessä ja yläpuolella kulkeva subjekti asettaa arvioivan ja arvottavan katseen kontrolloimaan minää ja toista (ks. myös Tolle 2011, 16–18). Egottomuus välttää äärisubjektivismia, joka korostaa individualismia, minän erillisyyttä suhteessa toiseen. Egottomuus voidaan ymmärtää myös minän kokemukseksi elettyinä kehona. Sen voi siis kuvata rationaalisesti kontrolloidun ja konstruoidun objekti-minän hälvenemisenä. Egottomuuden tilan ymmärtäminen edellyttää kaikenlaisista vastakohdista – kuten muun muassa materia–henki ja minä–toinen – irrottautumista, ja totuuden ja olevan etsimistä vastavuoroisuudessa, minän ja toisen välitilassa.

Eksistentiaalinen taide kasvattajana kompleksisessa maailmassa

Usein unohdamme, niin itssämme kuin toisissammekin, että ihminen todellisena subjektina ei ole vain esimerkiksi talouden määrittämä tuote, vaan ennen kaikkea elävä, aktiivinen ja luova subjekti, joka pyrkii irti juridisista abstraktioista, jota kutsumme ”kansalaiseksi” (Merleau-Ponty 2008, 199). Nykymaailma tuntuu kuitenkin pakottavan meitä muodostamaan identiteetin tai pikemminkin useita sopivia identiteettejä itsellemme kuin tuotteita (Varto 2003a, 120). Odotamme samanlaista kontrollia ja tuotteistamista myös toisilta. Tuotetun identiteetin keskeinen ominaisuus on kyky hallita itseä rationaalisella ajattelulla. Ego absoluuttisena subjektiviteettina mahdollistaa myös toisen redusoinnin objektiksi. Merleau-Ponty huomauttaa, että tällainen erillisen subjektin kokemus, täysin irrallinen toisesta, on läsnä vain aikuiselle. Lapsi elää tiedostamattaan käsityksessä, että koko maailma on läsnä hänelle ja hänessä. Hän ei koe itseään eikä muita erillisinä subjekteina, eikä hän epäile olevansa rajoittunut vain yhteen, omaan perspektiiviinsä. Kasvaessaan ihminen alkaa muodostaa käsitystä itsestään, egostaan, rationaalisen ajattelun kautta. Ihminen kuvittelee itsensä maailman havaitsemisen keskipisteeksi, joka on kykeneväinen sekä itsensä että koko maailman objektiiviseen hallintaan nimenomaan ajattelun ja arvioinnin avulla. (Merleau-Ponty 2008, 413–414.)

Lapsen kasvu voidaan siis nähdä ylöspäin suuntaavana kehityskaarena, kun tarkastellaan ainoastaan hänen rationaalisen ajattelunsa kehittymistä. Kuitenkin ihmisen kasvaessa lapsesta aikuiseksi kyky keholliseen havainnointiin heikkenee: välitön yhteys kehon ja maailman välillä muuttuukin kiertotieksi, jossa kaikki tieto kiertää pään kautta. Juha Varto (2003b, 64) puhuu pääistyneestä maailmasuhteesta, jossa ihminen rationaalisen kuvittelukykynsä avulla ”valitsee ympäristöstään haluamansa ja sulkee pois sen, mitä ei halua”. Kokonainen maailmasuhde on Varton (2003, 67) mukaan ”kehollinen, se on lihaa luiden päällä, ei pelkkää mieltä, ajatusta tai henkeä. Me olemme maailmassa,

me olemme osa maailmaa ja maailmasta nousseita, kasvaneita ja vasta tämän jälkeen meihin ovat tulleet pää ja haaveet.”

Epävarmuus ja epämääräisyys ovat ihmisen olemassa olon perusominaisuuksia, ja tämän vuoksi kaikki, mitä ajattelemme tai teemme, sisältävät useita erilaisia merkityksiä. Olemassaolo ei ole kokoelma tosiasioita. Myöskään ilmaisumme kohteet eivät ole irrallisia ilmaisustamme, vaan ne muodostavat epämääräisen kokoelman toisiinsa suhteessa olevia rakenteita, jotka sulautuvat yhteiseksi kudelmaksi (Merleau-Ponty 2008, 192–193, 196). Eleyllä kokemuksella on ajallinen rakenne: sitä ei voida koskaan tavoittaa täydellisesti ja välittömästi olemisessaan, vaan se on reflektoitavissa menneenä ainostaan siten, kuin se tässä hetkessä näyttäytyy. Tämän vuoksi kokemusta ei koskaan voida vangita sellaisenaan koko rikkaudessaan ja syvyydessään. Tästä huolimatta kokemus on fenomenologisen tutkimuksen alku- ja päätepiste. (van Manen 1998, 36.)

Merleau-Ponty (2006) näkee taiteen keinona ymmärtää suoraan elettyä kokemusta. Hän käyttää useimmiten maalaustaidetta esimerkkinään. Mikä tahansa taiteenlaji kuitenkin mahdollistaa maailmasuhteemme holistisen ymmärryksen, ja tämän ymmärryksen perusta on Merleau-Pontyn mukaan kehollisessa havainnossa. Taiteen merkitys tulee eläväksi, jos suhteemme siihen on kokemusperäinen; merkitys ei ole seurausta älyllisistä prosesseista, ”tietämisestä” (Sheets-Johnstone 1980, 4–5). Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että taide on aina luotu, eikä itsestään syntyvä, ilmiö: taiteilija luo taideteoksen, jolloin se on jo olemassa ennen taiteen vastaanottajan havaintoa ja kokemusta siitä (Sheets-Johnstone 1980, 5). Toisaalta taiteen voi nähdä syntyvän ikään kuin uudestaan katsojan kokemuksessa. Olen samaa mieltä Sheets-Johnstonen (1980, 3) kanssa siitä, että kun katsoimme läsnäolevaa tanssia, ymmärrämme intuitiivisesti sen olevan tanssia: jotakin elävää ja elinvoimaista tapahtuu näyttämöllä, ja jonka seuraamiseen täydellisesti uppoamme, niin että itsekkin muutamme kokemuksessamme eläväksi ja elinvoimaisiksi.

Filosofia, joka on kiinnostunut minän ja maailman välisestä suhteesta, on välttämättä epämääräistä ja loppumatonta, koska sen

tutkimat ilmiöt ovat luonteeltaan muodottomia ja alati muuttuvia. Vasta kun vapaudumme yhden oikean ja kontrolloitavissa olevan totuuden illuusiosta, voimme kohdata kokemuksen, maailman, minän ja toisen, sellaisena kuin ne todella ovat – salaisuutena, mysteerinä (Värri 2004, 61; Klemola 2005, 290). Merleau-Ponty korostaa taiteen tärkeätä roolia maailmasuhteen luomisessa, koska taide tekee meille todellisen todellisuuden näkyväksi. Hän väittääkin taiteen esittämien kysymysten olevan luonteeltaan metafyyysisiä: kysymykset kohdistuvat eksistenssiin, jossa minä on, vaikka itse ei ehkä olekaan. (Merleau-Ponty 2006, 93.) Oleminen on minän, toisen ja maailman kutoutuminen yhteen. Juuri kehollisuudessa osallistumme ”itseämme suurempaan kokonaisuuteen, olemiseen, joka on yhteinen muiden olevien kanssa” (Värri 2004, 61). Taide mahdollistaa astumisen ulos itsestä ja minän lepäämisen tässä *olemisessa*. Olemisen tiedostaminen edellyttää kuitenkin vapautumista egosta eli mielen rakentamasta rationaalisen tietoisuuden illuusiosta. Taide voi auttaa meitä ymmärtämään olemistamme maailmassa, mutta myös sitä miten maailma on meissä (Merleau-Ponty 2006, 93).

Merleau-Pontyn (2008, 413) mielestä kieli on kulttuurinen objekti, jolla on erityinen rooli minän ja toisen havaintomaailmojen kosketuksessa. Dialogissa rakennamme yhteistä maaperää: minän ja toisen ajatukset limittyvät yhteen muodostaen yhteisen kudelman. Keskustelukumppanini ja minun sanani syntyvät vuoropuhelussa, jonka luoja kumpaakaan meistä ei voi pitää. Puhe ei ole teko, joka toisi esiin subjektin sisäisiä mahdollisuuksia ja valmiita ajatuksia – puhe toteuttaa ajatuksia (Merleau-Ponty 2008, 203, 207). Ajatus ja ilmaus toteutetaan samanaikaisesti, ajatus ei ole sisäinen ilmiö, joka olisi olemassa itsenäisesti ilman sanoja (Merleau-Ponty 2008, 212–213). Ongelmana on se, että me irrotamme sanat ajatuksista sekä eleet ja teot tunteista. Meidän tulisikin ymmärtää, että myös puhuttu sana on teko ja että tämä teko ei saa minua ajattelemaan esimerkiksi vihaa, vaan että se on yhtä kuin viha (Merleau-Ponty 2008, 214). Sanat, eleet, kieli, ajatukset, teot – ja improvisoitu tanssi – tapahtuvat aina intersubjektiivisessä maailmassa, ja niinpä myös niiden merkitykset

nousevat aina yhteisessä eivätkä yksityisessä kontekstissa (ks. myös Värri 2004, 70–72).

Merleau-Ponty (2008, 221) kehottaa liittämään ajatukset takaisin ilmauksiin ja tunteet takaisin tekoihin. Tämä onkin yksi tärkeimmistä tehtävistä, mitä taidekasvatus voi toteuttaa. Taide tuo ilmauksen ja ilmaisutavan yhteen: sisältö ja muoto ovat erottamaton kokonaisuus. Onnistuneen ilmaisun keskiössä on merkityssisältö, joka avaa uusia ulottuvuuksia kokemukselle (Merleau-Ponty 2008, 212). Jos esiintyjän läsnäolo on riittävän voimakas, esiintyjä muuttuu ikään kuin näkymättömäksi – merkitys tekee muodosta merkityksetöntä. Emme näe tekniikkaa ja taituruutta, vaan koemme taideteoksen maailman yhtenäisenä ja kokonaisena.

Taiteessa keskittyminen omaan minään sisältää paradoksaalisen prosessin: Kun tulen tietoiseksi itsestäni ja toiminnastani, liikun lähemmäksi minuuttani. Samanaikaisesti minun tulee kuitenkin nähdä itseni kauempaa, osana isompaa sosiaalista kontekstia. Tällaisen taiteellisen työskentelyn päämääränä on laajempi itseymmärrys, eikä narsistinen itsekeskeisyys. (Sava 2007, 122). Aimo, joka Katiskan ensimmäisellä esityskaudella 2008 näki esityksen yhdessä luokkatovereidensa kanssa katsomosta käsin ja joka myöhemmin pääsi mukaan myös teosta esittämään, kun Laurille tarvittiin sijaista armeijapalveluksen ajaksi, kuvaa sekä katsomis- että esiintymiskokemustaan pöytäkohtauksesta näin:

Pidän siitä, että kohtaaminen perustuu hyvin vahvasti yhteispelille - se opettaa tehokkaasti sitä, kuinka toiselle annetaan tilaa ja kuinka sitä otetaan itse haltuun. Harjoitus kehittää myös sosiaalisia valmiuksia, kuten muiden huomioonottamista ja tiedostamista. Alun silhuetivalaistuksessa pojat näyttivät kuin yhteensulautuneelta massalta. Toisaalta samanaikaisesti jokainen tuntuu olevan yksin omassa suljetussa horteessaan. Se luo kohtaukselle jännän kaksoistodellisuuden, mikä näkyi myös yleisöön. Ikään kuin kaikki tekisivät omaa sarjaansa välittämättä muista, mutta silti pitivät homman kasassa. Ihmettelin teosta katsoessani, että kuinka tuollainen voi olla mahdollista, mutta sitä itse tehdessäni se ei tuntunut enää läheskään yhtä mahdottomalta. Oli vain kuunneltava hiljaisesti muiden olemassaoloa ja liikettä.

En ole kiinnostunut luomaan liikettä liikkeen vuoksi enkä taidetta taiteen vuoksi, vaan pohtimaan laajemmin ihmisyyden olemusta. Jaana Venkulan (2003, 64) mielestä taiteen tarkoitus, ja siten myös sen vaikuttavuus, ei voi olla sen teknisessä täydellisyydessä (miten tanssimme) vaan siinä vilpittömyydessä, millä taiteilija etsii totuutta (miksi tanssimme). Venkulan mielestä taiteen laatu ei olekaan luonteeltaan teknistä vaan eettistä: jos taiteen tekijä on uskollinen itse kokemalleen totuudelle, myös katsoja näyttää kokevan jotakin syvästi merkityksellistä. On kuitenkin syytä korostaa, että mikä tahansa taide tai taidekasvatus ei ravistele teknisen rationaalisuuden rakenteita, vaan ainoastaan sellainen eksistentiaalinen taiteellinen toiminta, joka hyväksyy maailman spontaaniksi ja avoimeksi prosessiksi, ei suljetuksi ja ennalta päätetyksi totaliteetiksi.

Maalaus on aina konkreettisesti irrallaan maalarista, mutta tanssia ei voida erottaa tanssijasta – siksi voidaan sanoa, että “minä olen tanssini” (Fraleigh 1987, xvi). Tanssi onkin erinomainen väline kyseenalaistaa subjekti–objekti-jaottelua, joka määrittelee vahvasti länsimaista käsitystä tiedon ja totuuden luonteesta. Länsimainen ajattelu on täynnä muitakin dualismeja, kuten esimerkiksi ruumis–mieli, tiede–taide, mies–nainen, aikuinen–lapsi. Tanssi- ja teatteriesityksissä on aina läsnä vähintään kaksi kehoa: esiintyjän ja katsojan. Tanssimisen toiminnasta ei voida erottaa tanssijan subjektiivisuutta ja tanssin objektiivisuutta toisistaan. Mutta valitettavan usein, kun tanssia analysoidaan, sitä käsitellään objektina – ”jonakin”, joka voidaan ja joka tulee pilkkoa yksittäisiksi liikkeiksi ja asennoiksi. Todellisuudessa keho, minuus ja toimijuus ovat toisiinsa yhteenkietoutuneita käsitteitä, ja sen takia myöskään liikettä ei pitäisi tarkastella omana irrallisena elementtinään (Fraleigh 1987, 13). Tanssi-innostamisen filosofiassa liike on yhtä kuin keho – eikä jotakin, jota objektiruumis toteuttaa jonkin sisäisen toimijan käskystä. Jos kehoa ei ymmärretä vain tanssin tuottamisen instrumenttina vaan tanssin subjektina, tanssi mahdollistaa olemisen kokemuksen holistisena eikä vain älyllisenä tilana. Tanssi-innostamisessa tämä on mahdollista myös tanssin vasta-alkajalle. *Oleminen* muodostuu ruumiin ja mielen sekä minän ja koko maailman

kanssa-olemisestä. Tämä kehollisuuden, minuuden ja tiedon luonteen ymmärtäminen uudella tavalla laajentaa ymmärrystämme tanssista ja tanssikasvatuksesta. Mutta myös toisinpäin: tanssin harjoittaminen, eksistentiaalistisen hengen mukaisesti, muuttaa ymmärrystämme minän ja toisen suhteesta – se auttaa meitä katsomaan koko maailmaa uudella tavalla.

Lähteet

- Aikio, A. (toim.) 1994.** *Uusi sivistyssanakirja.* (Uusinut Rauni Vornanen.) Helsinki: Otava.
- Anttila, E. 2003.** *A Dream Journey to the Unknown. Searching for dialogue in dance education.* Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 14.
- Anttila, E. 2011.** Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* (Toim. Anttila, E.) Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 151–173.
- Autio, T. 2010.** Curriculum, opetus suunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa *Gygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa.* (Toim. Lindfors, E. & Pullinen, J.) Juhlajulkaisu. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Autio, T. 2007.** Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. *Aikuiskasvatus* 2007/1.
- Carter, A. 1999.** General Introduction. Teoksessa *The Routledge Dance Studies Reader.* (Toim. Carter, A.) New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. 1991.** *Flow. The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper Perennial.
- Foster, R. 2012.** *The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality.* Väitöskirja. Tampere: Tampere Univeristy Press.
- Foster, R. 2012.** Tunnustusta tanssien. *Kasvatus* 2/2012. 43. vuosikerta , 126–134.
- Fraleigh, S. H. 1987.** *Dance and the Lived Body. A Descriptive Aesthetics.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Häkkinen, K. 2007.** *Nyky-suomen etymologinen sanakirja.* Juva: WSOY.
- Jeyasingh, S. 1999.** Imaginary Homelands: Creating a New Dance Language. Teoksessa A. Carter (Toim.), *The Routledge Dance Studies Reader.* New York: Rotledge.

- Juntunen, M.-L. 2011.** Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, E.(toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 57–73.
- Klemola, T. 2005.** Taidon filosofia: Filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.
- Kozel, S. 1994.** Essence, effort and experience. *Dance Now*. (3), 1.
- Laverty, S. M. 2003.** Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Article 3. Www-lähde: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/laverty.pdf (Luettu 3.6.2014.)
- Leask, J. 1995.** Pictures from childhood. *Dance Now*. (4). 3.
- Lendra, I. W. 1995.** Bali and Grotowski. Some Parallels in the Training process. Teoksessa Zarrilli, P. B (toim.) *Acting (Re)Considered. Theories and practices*. Lontoo: Routledge.
- Levin, D.M. 1999.** *Philosopher's Gaze*. Berkeley: University of California Press.
- Meckler, N. 1994.** *Ways of Physicalizing Thoughts, Feelings and Text*. Video Archive. Exeter: Arts Documentation Unit.
- Merleau-Ponty, M. 2008/1945.** *Phenomenology of Perception*. Lontoo: Routledge Classics.
- Merleau-Ponty, M. 2006.** *Silmä ja mieli*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Merleau-Ponty, M. 1968.** *The Visible and the Invisible. Followed by Working Notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Parviainen, J. 1998.** *Bodies Moving and Being Moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampere University Press.
- Parviainen, J. 2006.** *Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Rauhala, L. 2006.** *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: University Press.
- Rouhiainen, L. 2011.** Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Anttila, E.(toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 75–93.
- Sava, I. 2007.** *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sederholm, H. 2007.** *Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa*. Teoksessa *Taide keskellä elämää*. (Edit. Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P.) Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 / 2007. Helsinki: Like.
- Sheets-Johnstone, M. 1980.** *The Phenomenology of Dance*. Lontoo: Dance Books Ltd.

- Toivanen, T. 2007.** *Huippukokemus*. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 . Helsinki: Like.
- Tolle, E. 2009.** *A New Earth. Create a Better Life*. Lontoo: Penguin Books.
- Tolle, E. 2011.** *The Power of Now. A Guide to Spiritual Enlightenment*. Lontoo: Hodder & Stoughton.
- van Manen, M. 1998.** *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, 2nd edition*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Varto, J. 2003a.** *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere University Press.
- Varto, J. 2003b.** *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere University Press.
- Vasseleu, C. 1998.** *Textures of light: Vision and touch in Irigaray, Levinas and Merleau-Ponty*. New York: Routledge.
- Venkula, J. 2003.** *Taiteen välttämättömydestä*. Helsinki: Kirjapaja oy.
- Värri, V-M. 2004.** *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.

FENOMENOLOGIA, HERMENEUTIikka JA FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS

Leena Kakkori & Rauno Huttunen

Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat molemmat filosofisia suuntauksia, joita käytetään paljon tutkimuksellisinä lähtökohtina kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Hermeneutiikalla ja fenomenologialla on omat perinteensä ja lähtökohtansa. Niiden historiassa löytyy yhtymäkohtia, mutta niiden välillä on olemassa perustavanlaatuinen jännite tai ristiriita. Fenomenologia määritellään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka tulkinnan opiksi. Koska niin sanotussa fenomenologisessa metodissa panostetaan kokemuksen analysointiin, on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ajateltu, että kokemuksen empiirisessä tutkimuksessa on luontevaa ottaa lähestymistavaksi fenomenologia. Kun taas tutkimuksen kohteena on ymmärrys, ajatellaan, että hermeneuttinen tutkimusote sopii siihen parhaiten. Kokemus ja ymmärtäminen ovat kuitenkin niin fenomenologisen kuin hermeneuttisen tutkimuksen kannalta keskeisiä elementtejä. Tutkimusta ei tee fenomenologiseksi pelkästään se, että tutkitaan kokemusta ja vastaavasti tutkimusta ei tee hermeneuttiseksi pelkästään se, että tutkitaan ymmärrystä ja tulkintaa.

Fenomenografia on puolestaan on kasvatustieteen piirissä syntynyt erityinen laadullinen tutkimusmetodinen ote. Fenomenografia

ei nimestään huolimatta ole fenomenologian haara tai sen käytännön sovellus. Sillä on kuitenkin yhteys sekä fenomenologiaan että hermeneutiikkaan. Fenomenografista tutkimusotetta käyttävän tutkijan on syytä tuntea fenomenografian filosofinen konteksti, jotta tutkimus olisi tasokasta ja uskottavaa (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Valitettavasti juuri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on julkaistu paljon tutkimuksia, joissa fenomenologian, hermeneutiikan ja fenomenografian filosofinen tausta on jäänyt hämäräksi ja epäselväksi tutkimuksen tekijälle.

Fenomenologian varsinaisena isänä ja perustajan voidaan pitää filosofi Edmund Husserlia. Hans-Georg Gadamer puolestaan tunetaan filosofisen hermeneutiikan perustajana. Martin Heidegger asettuu näiden kahden saksalaisen filosofin väliin, ollen Husserlin oppilas ja Gadamerin opettaja. Näiden kolmen edustamat ja kehittämät filosofiat eivät kuitenkaan ole nähtävissä yhtenäisenä jatkumona toisesta toiseen, vaikka heidät kaikki luetaan laajasti ymmärrettyyn fenomenologiseen liikkeeseen. Kuitenkin Husserl, Heidegger ja Gadamer edustavat omaa filosofista ajattelutapaa.

Luonnollisesti Gadamerin hermeneutiikan ja Husserlin fenomenologian välillä on yhteys, mutta se on monimutkainen ja vaatii rajauksia sekä määritelmiä niin hermeneutiikkaan kuin fenomenologiaan. Siksi esimerkiksi Max van Manenin (1990) kehittämä hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote on erittäin kunnianhimoinen ja sisäisesti jännitteinen, minkä seikan van Manen itse hyvin tiedostaa (ks. Kakkori 2009a). Kannattaa suhtautua varauksellisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytettyyn ilmaisuun ”hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote”.

Erityisesti saksankielisellä alueella fenomenologiaa on kehitetty kasvatustieteen alalla empiiriseksi metodiksi. Esimerkkeinä mainittakoon Alois Fisher, Rudolf Lochner, Käthe Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz, Wolfgang Sünkel, Klaudia Schultheis ja Klaus Prange. Fisher ja Lochner kehittivät jo ennen II maailmansotaa deskriptiivisen pedagogiikan koulukunnan Husserlin fenomenologian pohjalta. Fisherin pyrkimyksenä oli konstruoida kasvatukselle ehdoton perusta ja

kuvaus puhtaasta kasvatustilanteesta. Deskriptiivinen pedagogiikka erosi kuitenkin nopeasti husserlilaisesta fenomenologiasta ja kehittyi Lochnerin toimesta positivistisen kasvatustieteen suuntaan. (Siljander 1991, 1.) Meyer-Drawen tuoreempi fenomenologinen kasvatustiede on vaikuttanut fenomenografian teoriaan (ks. Kroksmark 2007).

Ference Martonin perustamana fenomenografinen kasvatustieteellinen tutkimusote sijoittuu filosofiselta perustaltaan fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon. Marton itse on useasti tuonut esille fenomenografisen tutkimuksen eroa empiirisestä fenomenologisesta tutkimusmetodista. Michael Uljens on taas halunnut lähentää fenomenografiaa Husserlin fenomenologiaan ja tarkoituksella ikään kuin uinut vastavirtaan fenomenografisessa liikkeessä. Hermeneutiikkaan fenomenografian yhteys on luontainen, koska onhan fenomenografian ideana tutkia ihmisten ymmärtämistapoja sekä käsityksiä oppimisprosesseista, jotka ovat myös ymmärtämisprosesseja. Väitteemme artikkelissa onkin, että fenomenografian yhteys hermeneutiikkaan on merkittävämpi ja hedelmällisempi kuin fenomenologiaan. Heideggerin filosofiaan on puolestaan monella fenomenografilla Gloria Dall’Alban (2009) tavoin kiinteä intressi. Tässä artikkelissa pohdimme Husserlin fenomenologian, Heideggerin filosofian ja Gadamerin filosofisen hermeneutiikan suhdetta ja näiden kaikkien mahdollista antia fenomenografialle.

Mitä on fenomenologia?

Kysymykseen, mitä on fenomenologia, voi yrittää lähteä vastaamaan kahdella tavalla. Yksi tapa on kääntyä niin sanotun fenomenologisen liikkeen puoleen, jolloin korostetaan sitä, että fenomenologia olisi mahdollista määritellä kehittyväksi ajatteluperinteeksi filosofian historiassa (Spiegelberg 1982). Vaikeutena tässä on, se että filosofian historiassa fenomenologiaa on käytetty hyvin erilaisissa merkityksissä. Toinen tapa on ymmärtää fenomenologia omana filosofisena oppina tai suuntauksena, jolla on oma tutkimuksen alansa nimittäin tietoisuus, minuus ja kokemus.

Fenomenologisen suuntauksen oppi-isänä voidaan pitää Edmund Husserlia. Fenomenologian tehtävä on Husserlin mukaan antaa uusi perusta niin tieteelle kuin filosofiallekin. Hän kehitti fenomenologian käsitettään vähitellen ja uudelleen muotoillen sitä koko elämänsä ajan. Häneltä on löydettävissä erilaisia fenomenologian määritelmiä ja muotoja deskriptiivisestä fenomenologiasta geneettiseen ja transsendentaaliseen fenomenologiaan. Yleisesti kuvaten husserlilaista fenomenologiaa voisi sanoa, että se on filosofian tutkimussuuntaus, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa.

Husserl piti merkittävämpänä saavutuksenaan kehittämäänsä reduktiota eli niin sanottua sulkeistamista. Hän piti itsekin reduktiota hyvin problemaattisena asiana fenomenologiassa ja työsti käsitettään jatkuvasti. Husserlin kuuluisan sloganin mukaan meidän on palattava ”asioihin itseensä” - ”Zu den Sachen selbst” (Husserl 1984, 24). Slogan viittaa Husserlin pyrkimykseen ottaa uusi lähestymistapa konkreettisesti koettuun ilmiöön. Husserl halusi lähestymistavan, joka on mahdollisimman vapaa käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista. Husserlin pyrkimys oli saattaa loppuunsa filosofian uudistaminen tieteeksi, joka nojaa absoluuttiseen perustaan (Husserl 1999, 1). Fenomenologian päämäärä sai selkeän muotoilun ensimmäisen keran Husserlin artikkelissa *Philosophie als strenge Wissenschaft* (1981a), jossa hän käsittelee kahta näkemystä, joita hän ei voi hyväksyä: 1) historismia (kaikki on historiallista ja relativistista) ja 2) naturalismia (luonnontieteellinen maailmankuva objektiivisine totuuksineen).

Husserlilainen reduktio on fenomenologinen väline, johon pitää olla perehtynyt, ennen kuin voi harjoittaa Husserlin tarkoittamaa fenomenologiaa. Yksinkertaistettuna ja tiivistettynä reduktio tarkoittaa muutosta tavallisesta *luonnollisesta asenteesta* maailmassa kohdattavien objektien suhteen reflektiiviseen (filosofiseen) asenteeseen (Husserl 1995, 35): ”Asetamme nyt vastakkain luonnollisen ja filosofisen ajattelun. Kun reflektio tiedostuksen ja sen kohteen suhteesta herää, avautuu pohjattoman syviä vaikeuksia. Luonnollisen ajattelun itsestään selvin asia, tiedostus, osoittautuikin äkkiä mysteeriksi.” Tämä tiedostuksen mysteeri ei Husserlin mukaan aukea luonnolliselle ajattelulle vaan

tarvitaan filosofista tiedostuksen eli tietoprosessin kritiikkiä. Siinä käytetään apuna reduktioita.

Husserlin fenomenologinen tiedostamisen kritiikki lähtee kartesiolaisesta metodisesta epäilystä. Husserl pyrki löytämään puhtaan lähtökohdan tutkimukselleen samalla tavalla kuin filosofian klassikko René Descartes. Descartes esitti, ettei voi olla mistään muusta varma kuin omasta olemassaolostaan: *Cogito ergo sum – Ajattelen, siis olen*. Samoin kuin Descartes, ei Husserlkaan epäillyt maailman olemassaoloa. Kysymys on niin sanotusta metodisesta epäilystä. Husserl halusi päästä irti kaikista maailmaa koskevista ennakoasetuksista. Hän sen vuoksi sulkeisti maailman olemassaolon kääntyen tietoisuuteen ja siihen, miten asiat ilmenevät meille tietoisuudessa. Tosin sanoen maailman olemassaolo sulkeistetaan, mutta sitä ei kiistetä, vaan se hyllytetään. Reduktio on Husserlin luova tapa soveltaa kartesiolaista metodista epäilyä.

Reduktioista voidaan puhua kolmella tasolla, joita kaikkia voi kutsua fenomenologisiksi reduktioiksi. Erityisesti kuitenkin fenomenologisella reduktiolla tarkoitetaan ensimmäistä maailman pois sulkeistavaa reduktiota. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki mitä kohtaamme tulevat ilmiöksi, jotka tiedetään ja kohdataan tietoisuudessa. Ensimmäisessä reduktiossa käännetään pois maailmasta ja suunnataan huomio siihen, mitä tietoisuudelle siintyy. (Spiegelberg 1984, 119; Juntunen 1986, 75.) Kirjoituksessaan *Fenomenologian idea* Husserl kuvaa tätä ensimmäistä reduktiota seuraavasti (Husserl 1995, 59): ”Reduktiossa suljetaan pois tai asetetaan yhdentekeväksi, nollataan tietoteoreettisesti kaikki mukana oleva transsendenssi [ulkoinen olemassaolo; RH & LK]. Näin toimiessani minkään transsendenssien eksistenssi ei liikuta minua, uskoimpa niihin tai en: ei ole oikea hetki esittää arvioita transsendenssien eksistenssistä, se jää täysin laskuista.” Ulkoisten fyysisten olemassaolojen lisäksi tässä reduktiossa sulkeistetaan muut egot (minuudet), egojen sosiaalisuus, kulttuuri sekä kaikki minuutta konkreettisesti ympäröivä elämismaailma. Näin jäljelle jää vain olemisen ilmiö ja yksittäisten seikkojen oleminen sulkeistetaan pois. (Husserl 1999, 19.)

Kun näin kartesiolaisittain on kaikki minän ulkoiset olemassaolot metodisesti sulkeistettu päästään toiseen reduktioon, joka on *eideettinen reduktio*. Siinä tietoisuus erilaisten toimien kautta saavuttaa olemuksen eli *eidoksen*. Tässä vaiheessa tietoisuus muodostaa ykseyden siitä moneudesta, mitä on annettu tietoisuudelle. Ykseys on se, mikä on kohteessa muuttumatonta. Se on sitä, mikä tekee puusta puun eli sen muuttumattoman puumaisuuden toisin sanoen puun *eidoksen*. Yksinkertaistettuna puun olemus tavoitetaan, kun kaikki epäolennaiset ja muuttuvat piirteet sulkeistetaan. Näitä piirteitä voi olla esimerkiksi puun koko, lehtien muoto tai värisävy ja rungon paksuus. Toisin sanoen puun lehtien muoto ei määrää sitä onko se puu vai ei. (Juntunen 1986, 74–75.)

Kolmas reduktio on transsendentaalinen reduktio, jonka kautta meillä on pääsy niin sanottuun transsendentaaliseen egoon tai puhtaaseen tietoisuuteen, jolle kaikki mitä on, on objektina. Fenomenologian tehtäväksi tulee kuvata ja tutkia miten tämä puhdas tietoisuus tosiasiallisesti toimii. (Juntunen 1986, 70 – 74.) Kirjoituksessaan *Cartesian Meditation* Husserl (1999, 25) puhuu tässä yhteydessä *fenomenologisesta epochésta*. Sen avulla päästään puhtaan transsendentaaliseen minään (egoon), joka on kaiken minuuden tekemän tiedostamisen varsinainen subjekti: ”Fenomenologisen epochén avulla minä redusoin minun luonnollisen ja inhimillisen egoni sekä psyykkisen elämäni... minun transsendentaalisfenomenologiseen egoon, transsendentaalis-fenomenologiseen itse-kokemukseen... tämä maailma kaikkine objekteineen, minä sanon, saa koko mielensä ja eksistentiaalisen statuksensa, – joka sillä on minulle – minusta itsestäni, minusta transsendentaalisena egona, egona, joka paljastuu vain transsendentaalis-fenomenologisessa epochéssa.” Transsendentaalinen ego saa tietyissä kohdin Husserlin tuotantoa hyvinkin kummalliselta kuuluvia määritelmiä. Husserl esimerkiksi väittää että transsendentaalinen minä olisi olemassa vaikka koko maailma tuhoutuisi. (Juntunen 1986, 70–74; Natason 1973, 65–66.)

Reduktion lisäksi on käsiteltävä lyhyesti Husserlin käsitettä elämismaailma (Lebenswelt). Husserl (1981b) otti varsinaisesti käyttöön

käsitteen elämismaailma keskeneräiseksi jääneessä myöhäisteoksessaan *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Tätä käsitettä käytetään monissa fenomenologisissa ja hermeneuttis-fenomenologisissa tutkimuksissa. Useat Husserlin seuraajista ovat sen ottaneet käyttöönsä kuten Merleau-Ponty. Termi kuitenkin käytetään eri tavalla kuin Husserl sitä käytti. Elämismaailman käsite on erittäin kiinnostava mutta epäselvä. Husserlin fenomenologian päätehtävä oli tähän saakka ollut ylittää reflektiolla ja reduktioilla elämismaailmallinen luonnollinen asenne, joka esti pääsemästä asioihin itseensä. Nyt kuitenkin kaiken lähtökohdaksi tulee itse elämismaailma (ks. Derrida 2008, 141–143). Kysymys onkin, kuinka elämismaailma ja luonnollinen asenne suhtautuvat toisiinsa? Monet pitävätkin elämismaailman käsitettä sovittamattoman aikaisempaan Husserlin filosofiaan nähden. Elämismaailmalla tarkoitetaan yleisellä tasolla jonkinlaista suoraa ja välitöntä suhdetta maailmaan erotettuna tieteellisestä objektiivovasta suhteesta maailmaan. (Zahavi 2003 ja Carr 1981, xxxvii – hl.)

Husserlin oppilas Martin Heidegger esitti fenomenologiansa olevan perustavalla tavalla hermeneutiikkaa. Heidegger painotti uudestaan ja uudestaan pitkin uraansa, kuinka tärkeä Husserlin filosofia hänelle oli. *Olemisessa ja ajassa* Heidegger kirjoittaa (Heidegger 2000, 62): ”Seuraavat tutkimukset ovat tulleet mahdolliseksi vain Edmund Husserlin asettamalta perustalta.” Heideggerin fenomenologia eroaa kuitenkin Husserlin fenomenologiasta hyvin paljon. Yksi tärkeimmistä eroista on, ettei Heideggerilla ole tietoisuuden käsitettä, joka on keskeinen Husserlille. Heidegger itse asiassa pyrkii ylittämään koko tietoisuus-filosofian Descartesista lähtien. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että Heidegger vähättelisi tai aliarvioisi filosofisia edeltäjiään. Heideggerille fenomenologialla on vain yksi tehtävä: kysyä ja selvittää filosofian keskeisintä kysymystä eli kysymystä olemisesta. *Olemisessa ja ajassa* Heidegger esittää ainoastaan valmistelevan selvityksen siitä, mitä fenomenologia on. Hänen mukaansa ymmärtäessämme fenomenologian olemiskysymyksen kontekstissa on se silloin ontologiaa.

Sama väite on löydettävissä myös muualta (Heidegger 1975, 27): ”Fenomenologia on nimi ontologian metodille.”

Olemisessa ja ajassa Heidegger (2000) esittää, että olemiskysymys vaatii Daseinin (täälläolon). Daseinin käsite vastaa ihmistä, mutta vain hyvin rajatussa merkityksessä. Daseinilla on kyky kysyä omaa olemistaan olevana ihmisen erityisenä olemisen muotona. Näin ollen Heidegger ei tee antropologiaa eli ei tutki ylipäätään ihmistä. Olemisen kysyminen kääntyy Daseinin kysyessä olemista aina takaisin kysyjän olemiseen (Kakkori 2009b). Tämä on heideggerilaisen hermeneutiikan ja fenomenologian ydintä. Hän näkee Daseinin fenomenologian olevan hermeneuttista perustavalaatuissa mielessä. Teoksessaan *Grundprobleme der Phänomenologie* (1975) ei Heidegger selvitä paljoakaan enempää varsinaisesti sitä, mitä fenomenologia on. Hän esittää lyhyesti fenomenologisen tutkimuksen kolme peruselementtiä, jotka ovat reduktio, konstruktio ja destruktio. Selvitämme tässä nyt ainoastaan reduktion käsitettä, koska se on Husserlin keskeinen käsite. Husserlille fenomenologinen reduktio on menetelmä fenomenologisen näkökyvyn johtamiseksi tästä jokapäiväisestä ihmisten ja asioiden maailmasta (luonnollisesta asenteesta) takaisin tietoisuuden transsendentaaliseen elämään ja kokemuksiin (fenomenologiseen asenteeseen). Heideggerille taas fenomenologinen reduktio merkitsee fenomenologisen tarkastelun johtamista olevan ymmärtämisestä olevan *olemisen* ymmärtämiseen (Heidegger 1975, 29). Heideggerin pääargumentti on, että olemisen kysyminen on joko unohdettu kokonaan tai muutettu kysymykseksi olevasta entiteettinä (asiana, oliona). Heideggerille fenomenologinen reduktio tarkoittaa tarkastelun siirtämistä olevista olemiseen. Heideggerin fenomenologiaa ei voi siirtää suoraan empiiriseksi tutkimusotteeksi, koska se keskittyy filosofisen olemiskysymyksen ongelmaan. Näin ollen ei voi olla olemassa varsinaista ”heideggerilaista empiiristä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta”.

Mitä on hermeneutiikka?

Yleinen hermeneutiikan määritelmä on, että hermeneutiikka on tulkitsemista. Nykyään voimme löytää erilaisia hermeneutiikan määritelmiä Raamatun eksegetiikasta aina radikaaliin hermeneutiikkaan. Modernista hermeneutiikasta on löydettävissä kuusi erilaista määritelmää (Ricoeur 2008, 53 — 71), jotka voidaan esittää myös hermeneutiikan historiallisina vaiheina. Seuraamme tässä Richard Palmerin esitystä (Palmer 1969, 33):

1. Raamatun eksegetiikan teoria
2. Yleinen filologinen metodologia
3. Lingvistiikka, lingvistinen ymmärtäminen
4. Ihmistieteiden (*Geisteswissenschaft*) metodologinen perusta
5. Olemassaolon fenomenologia ja eksistentialistinen ymmärrys
6. Tulkinnan teoria, jolla pyritään myyttien ja symbolien taakse.

Nämä eivät ole ainoastaan historiallisia vaihteita, vaan myös osittain käytössä olevia määrittämiä, joilla on erilainen lähtökohta ja lähestymistapa hermeneutiikkaan.

Hermeneutiikka on yleisimmän ja pisimpään tunnettu pyhiin tekstien kuten *Uuden ja Vanhan Testamentin*, *Talmudin* ja *Koraanin* eksegetiikkana, joka sai alkunsa 1700-luvulla. Eksegeesi teknisenä terminä tarkoittaa ”merkityksen ulos vetämistä” annetusta tekstistä. Eksegeesin vastakohtana voidaan nähdä eisegeesi, (kreik. *eisegesis*), joka tarkoittaa subjektiivista oman tulkinnan lukemista mukaan tekstiin. Hermeneutiikka eksegeesinä tarkoittaa tekniikkaa, jonka avulla saavutamme objektiivisesti sen merkityksen, mitä kirjoittaja todella on tarkoittanut. Raamatun eksegetiikassa pyritään löytämään oikea tulkinta sille, mitä kirjoittajat ovat tarkoittaneet Jumalan sanana.

Hermeneutiikan toiseen vaiheeseen kuuluvat filologit Friedrich August Wolf (1759–1824) ja Friedrich Ast (1778–1841). Toista vaihetta voidaan pitää jo kuuluvana modernin filosofisen hermeneutiikan historiaan. (ks Kusch 1986.) He laajensivat hermeneutiikan koske-

maan Raamatun lisäksi myös muita tekstejä. Astilta löytyy tiettyjä hermeneutiikan peruskäsitteitä kuten ymmärtämisen eräänlainen kehämäisyys (tunnetaan myöhemmin nimellä hermeneuttinen kehä) sekä osan ja kokonaisuuteen dialektiikka. Wolf puolestaan painotti historiallisen tiedon merkitystä ja sitä, että tulkitsijalla pitäisi olla mahdollisemman paljon historiallista tietoa. Hän näki myös, että hermeneuttiseen tulkintaan kuuluu kaksi osaa tekijää: ymmärtäminen (*verstehen*) ja selittäminen (*erklären*). (Palmer 1969, 78–82; Ast 1990.)

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) edustaa lingvistisen ymmärtämisen vaihetta hermeneutiikassa. Schleiermacher puhuu yleisestä hermeneutiikasta (*allgemeine Hermeneutik*), jonka periaatteita voidaan soveltaa kaikkeen kielelliseen tulkintaan. Hänelle hermeneutiikka on ymmärtämisen taitoa, joka on luonteeltaan dialogista kuulijan ja puhujan välillä. Näin ollen hermeneutiikasta tulee kuuntelemisen taitoa. Sitä, että kuulija ymmärtää puhujan tarkoittaman merkityksen, kuvaa hän mysteerin kaltaiseksi. Schleiermacherilla ymmärtämisen kehän muodostaa osien ja kokonaisuuden dialektinen vuorovaikutus, jonka päämääränä on saavuttaa se mitä puhuja on todella tarkoittanut. Tälle kehälle täytyy hypätä, jotta voimme ymmärtää kokonaisuuden ennen kuin ymmärrämme osat ja päinvastoin. Schleiermacherin merkitys hermeneutiikalle oli se, että hermeneutiikka laajeni teologiaa tai kirjallisuutta koskevasta ymmärtämisen opista koskemaan kaikkea kielellistä ilmaisua ja sen ymmärtämistä. (Palmer 1967, 90–92; Margolis 2013; Schleiermacher 1986.)

Wilhelm Dilthey (1833–1911) päämääränä oli kehittää hermeneutiikasta metodi ihmistieteille (*Geisteswissenschaft*). Ihmistieteet voidaan ymmärtää laajasti humanistisina tieteinä, joiden kohteena on inhimillinen toiminta yhteiskuntatieteistä kasvatustieteeseen ja taidetta koskeviin oppialoihin. Metodi olisi yhtä pätevä tai jopa pätevämpi kuin luonnontieteissä vallalla olevat menetelmät. Dilthey tunnetaan sloganistaan: ”Luontoa me selitämme, mutta sielunelämää ymmärrämme” (Dilthey 1992, 143). Ymmärtäminen oli Diltheyn hermeneutiikan mukaan kehämäistä ja historiallista. Ymmärtämiselle ei löydy alkua tai loppua, koska ymmärtämisen prosessin kaikissa vai-

heissa ymmärtäminen on suhteessa niin siihen mitä on jo ymmärretty kuin siihen mitä tullaan ymmärtämään. (Dilthey 1992, 191-202.) Dilthey perustaessaan hermeneutiikkaansa otti myös käyttöön käsitteen, jolla on suuri merkitys 1900-luvun fenomenologialle, nimittäin elämyksen käsitteen – *Erlebnis*. Saksan kielessä elämystä tarkoittava *Erlebnis* ja kokemusta tarkoittava *Erfahrung* käännetään englanniksi käsitteellä *experience*. Käsite *Erlebnis*, käännettiin kahden sanan yhdistelmällä: *lived experience*. Kyseinen termi yleistyi myöhemmin niin fenomenologisessa kuin fenomenologis-hermeneuttisessa empiirisessä tutkimuksessa. Elämys on kuitenkin Diltheylle hermeneutiikkaan kuuluva käsite, joka tarkoittaa merkityksen muodostumista¹. Elämys on historiallinen eli aikaan sidottu, jonka vuoksi se muuttuu koko ajan. Ymmärrämme nykyistä menneen ja tulevan hermeneuttisen kehän horisontista käsin. Kokemus *Erlebniksenä* edustaa suoraa suhdetta elämään ja on edeltävä subjektin ja objektin erolle.

Kaksi kuuluisinta hermeneutiikan edustajaa, jotka kytkevät hermeneutiikan fenomenologiseen olemassaoloon ja sen ymmärtämiseen ovat Martin Heidegger ja Hans-Georg Gadamer. Heidegger sai vaikutteita hermeneutiikkaansa niin Schleiermacherilta kuin Diltheyltäkin. Heideggerin *Olemisessaja ajassa* hermeneutiikka ei tarkoita kuitenkaan tekstien tulkinnan teoriaa tai tulkintaa itseään, eikä se myöskään ole ihmistieteiden metodologiaa. Hermeneutiikka on ennen kaikkea yritys määritellä tulkinnan luonne hermeneuttiselta pohjalta. *Olemisessa ja ajassa* määritellään Daseinin fenomenologia hermeneutiikaksi, jolloin koko kirjaa voidaan kutsua Daseinin hermeneutiikaksi ja fenomenologiaa kyseisessä teoksessa hermeneuttiseksi fenomenologiaksi (Heidegger 2000, 61). Heideggerin tarkoitus ei ole todistaa hermeneuttisen kehän olemassaoloa, vaan ennen kaikkea osoittaa kehämäisen ymmärryksen merkitys ontologialle, olemisen ymmärtämiselle. Kehä ei ole ongelma vaan mahdollisuus ymmärtää olemista (Heidegger 2000, 197): ”Ratkaisevaa ei ole päästä kehästä ulos, vaan oikea tapa tulle kehään. Tämä ymmärtämisen kehä ei ole

1. Tässä mielessä Diltheyn elämyksen käsite tulee lähelle Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen käsitettä, vaikka Gadamer halua omalla hermeneuttisen kokemuksen käsitteellä juuri erota Diltheyn *Erlebniksestä* (Oesch 2013).

ympyrä, jossa mikä tahansa tietämistapa liikkuu, vaan se on itsensä täälläolon [Daseinin] eksistentiaalisen ”esi”-rakenteen ilmaus... Kehään katkeytyy alkuperäisimmän tiedon positiivinen mahdollisuus.”

Hermeneutiikka viittaa Daseinin olemassaolon fenomenologiseen selvitykseen ymmärtämisen ja tulkinnan ollessa Daseinin olemisen tapoja. Ymmärtäminen on voima tajuta olemisen mahdollisuus yhdessä sen maailman sisällön kanssa, jossa jokainen on ymmärtämisen ollessa maailmassa olemisen tapa tai peruselementti. Ymmärtämisestä tulee näin ontologinen kysymys. Tulkinta taas ei koskaan ole edellytykse- töntä, jonkin etukäteen annetun tajuamista. Ymmärtämisessä oliot nähdään maailmassa jonakin ja tulkinta selittää nimenomaan tätä jonakin olemista. Näin ollen hermeneutiikka ei ole pelkkä menetelmä vaan myös filosofian sisältö. Tulkitseminen perustuu kolmeen tekijään, jotka tulkitsijalla on jo hallussaan ja joihin jo on tartuttu: 1) edellä hallussa olevaan, 2) ennakkonäkymään ja 3) esikäsitukseen. Näiden kolmen kautta jokin tulkitaan joksikin. Jokin on aina jotakin, eikä niin päin, että olisi ensin havainto ja sitten tulkitsisimme sen joksikin ja ymmärtäisimme. Ymmärrys ja tulkinta edellyttävät toinen toisiaan hermeneuttisen kehän tavoin. (Heidegger 2000, 196–198.)

Myöhäistuotannossaan Heidegger rinnastaa hermeneutiikka sanan antiikin Hermes Jumalaan, joka tunnetaan jumalten viestinviejänä ja sanantuojana. Hän korostaa, että hermeneutiikka ei ole ainoastaan tulkintaa vaan ennen kaikkea sanoman kuuntelemista. Mikä tämä sanoma on, jota pitäisi kuunnella, jää tulkintojen varaan sekun. (Heidegger 1982, 29.)

Heideggerin oppilas Hans-Georg Gadamer lähtee urbanisoimaan Heideggeria ymmärtäen Daseinin ihmisenä ja jättämällä Heideggerin olemisen kysymyksen pois (ks. Habermas 1979). Gadamer määrittelee hermeneutiikan seuraavasti: ”Niinpä hermeneutiikka on enemmän kuin pelkkä tieteiden metodi tai tietyn tiederyhmän erityisominaisuus. Ennen muuta se tarkoittaa ihmiselle luontaista kykyä.” (Gadamer 2004, 129.) Hermeneutiikka on ihmisen luontaisena kykynä rajallista ja historiallista ja ymmärtämisestä tulee ihmisen olemisen tapa kaikenkattavana ja universaalina. Gadamerin herme-

neutiikka ei pidä ottaa metodiopin merkityksessä, vaan todellisen kokemuksen teoriana. Gadamerin hermeneutiikan keskeisimmät aiheet ja käsitteet ovat: taideteos pelinä, hermeneuttinen kokemus ja horisonttien sulautuminen. Tässä esityksessä keskitytään ainoastaan hermeneuttiseen kokemukseen. Gadamer määrittelee kaksi käsitettä *Erlebnis* ja *Erhfabrung*, joista jälkimmäinen viittaa hermeneuttiseen kokemukseen: ”Ensinnäkin elämys, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka ’tapahtuu’ meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus aidossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aiemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin.” (Gadamer 1965, 335–336.)

Hermeneuttinen kokemus on aina tekemisissä tradition kanssa. Traditio ja historiallinen tietoisuus muodostavat yhdessä korkeimman hermeneuttisen kokemuksen muodon, jota Gadamer kutsuu avoimuudeksi traditiolle (Huttunen 2007; 2009, 39–40). Gadamerin hermeneutiikan ero perinteisestä romanttisesta hermeneutiikasta löytyy hänen ymmärtämisen määrittelystä (Gadamer 1965, 280): ”Ymmärtäminen ei tosiasiaa ole paremmin ymmärtämistä... Riittää, että sanomme ymmärtävämmä toisella tavalla, jos ylipäättään ymmärrämme.” Ero perinteiseen hermeneutiikkaan näkyy erityisesti Gadamerin hermeneuttisen kehän käsitteessä. Hermeneuttiseen kehään kuuluu esiyymmärrys ja horisontti, ennakkoluulo ja traditio. Gadamer ei näe hermeneuttista kehää suljettuna kehänä, vaan mennyt ymmärretään aina suhteessa nykyiseen. Ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä eikä totuus absoluuttista, koska ihmisen olemassaolo on historiallista ja rajallista. Ihmisellä on aina tietty aika ja paikka sekä traditioon liittyvä esiyymmärrys, jotka muodostavat horisontin, josta käsin ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa. Traditio on kahdessa merkityksessä hermeneuttisessa kehässä. On traditio, jota tulkitaan ja toisaalta on traditio josta tulkitaan ja tulkinta yhdistää nämä kaksi tuoden esiin jotain aivan uutta. (Koski 1995, 101–102.)

Hermeneuttinen kehä ei ole metodi, vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön perusta. Samoin hermeneuttinen kokemukseen ei ole me-

todi vaan toisenlaisen totuuden ja tiedon kokemus. Hermeneuttinen kokemus on ennen kaikkea tapahtuma. Hermeneuttisessa kokemuksesta jotakin tapahtuu tulkitsijalle itselleen. Siinä asiat paljastuvat erilaisina tai kokonaan uusina ennakkokäsityksiimme eli ennakkoluuloihimme verrattuna ja kokemusta voidaan kutsua negatiiviseksi. Kokemus saa kokijan kysymään maailmaansa ja itseään uudella tavalla. Kun jokin paljastuu maailmassa hermeneuttisen kokemuksen ansiosta, muuttaa se meidän horisonttiamme ja ymmärrystämme laajentaen tai pienentäen tai tehden kumpaakin. Gadamerin hermeneutiikkaan liittyvä totuus on näin dynaaminen ja historiallinen, ei staattinen eikä ikuisia totuuksia kantava eikä niitä kohti kulkeva. Ymmärryksemme voi kyllä laajeta ja laadullisesti muuttua, mutta kuten Gadamer kuuluisassa sloganissaan toteaa: ”Oleminen, jota voidaan ymmärtää, on kieltä” (Gadamer 1976, 31). Emme näin ollen voi koskaan ymmärtää kaikkea.

On useita muita filosofejä ja ajattelijoita joilla on paljonkin annettavaa hermeneutiikalle kuten Karl-Otto Apel, Emilio Betti, Rudolf Bultman, Jürgen Habermas, Gianni Vattimo ja Paul Ricoeur. Vattimo oli Gadamerin assistentti ja nykypäivänä hän kytkee hermeneutiikkaa postmoderniin ajatteluun. Habermas kävi aikanaan tunnetun debatin hermeneutiikan luonteesta Gadamerin kanssa puolustaen ideologikriittisen hermeneutiikan mahdollisuutta (ks. Huttunen 2007). Habermasin kriittisen hermeneutiikan perusteet tiivistyvät hänen tiedonintressiteoriassaan, jota käytetään paljon muun muassa kriittisessä kasvatustieteessä. Ricoeur liittyy narratiivisen itseyden hermeneutiikkaan ja näkee itseyden kehittyvän kolmivaiheisena mimesiksenä (ks. Huttunen ja Kakkori 2002). Ricoeurin filosofia hermeneutiikkana voidaan nähdä edustavan tulkinnan järjestelmää. Hermeneutiikka on silloin teoria säännöistä, jotka hallitsevat eksegeesiä, tietyn tekstin tulkintaa. Teksti ymmärretään tällöin hyvin laajasti. Teksti voi olla esimerkiksi ryhmä merkkejä, unien symboleja, myyttien tai kirjallisuuden symboleja. Hermeneutiikan avulla annetun tekstin syvempi merkitys paljastuu. Ricoeur kuitenkin painottaa, ettei ole yhtä universaalia tapaa eksegeesille, vaan vain erillisiä ja vastakkaisiakin teorioita koskien tulkintaa. (ks. Ricoeur 1990; 2000; 2008.)

Mitä on fenomenografia

Fenomenografia on laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajasti käytetty aineiston analyysimenetelmä ja tutkimusote. Fenomenografia-sana² on muodostettu yhdistämällä kreikankielen substantiivi *fainomen* (ilmiö) ja verbi *graphein* (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata) (Uljens 1989, 11; Kroksmark 1987, 227). Voidaan ajatella, että fenomenografian ideana on tutkia, miten tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä.

Fenomenografialla ei varsinaisesti ole omaa laadullisen aineiston keräysmetodia. Fenomenografiassa käytetään paljon yksilöllisiä teemahaastatteluja (tai avoimia haastatteluja), mutta muunkinlaisia menetelmiä käytetään (observointia, koe-asetelmia, tekstien keräystä, analyysia, puolistrukturoitu haastattelulomake, narratiivien keräämistä ym.). Tutkimuksessa voidaan käyttää apuna määrällisiäkin menetelmiä, mutta ehkä fenomenografialle luontevin aineiston keruumenetelmä on teemahaastattelu.

Fenomenografisen tutkimusotteen luoja Ferenc Marton määrittelee fenomenografian seuraavasti (Marton 1994, 4424): ”Fenomenografia on empiirinen tutkimus niistä rajoitetuista ja laadullisesti erilaisista tavoista, joilla erilaiset ilmiöt ja aspektit ympärillämme olevasta maailmasta koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja tajutaan. Nämä erilaiset kokemukset, ymmärtämiset ja niin edespäin karakterisoidaan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla. Kuvauksen kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti ja ne ovat hierarkkisessa suh-

2. Ensimmäistä kertaa sanaa fenomenografia on käyttänyt Ulrich Sonneman vuonna 1954 kirjassaan *Existence and Therapy*, jossa hän käsittelee Ludwig Binswangerin heideggerilaista psykonalyysia eli Daseinanalyysia. Sonneman esittää, että Karl Jaspersin fenomenologiaa voitaisiin kutsua paremminkin fenomenografiaksi, koska se on välittömän subjektiivisen kokemuksen kuvailevaa tallentamista (Sonneman 1954, 344). Marton ei ilmeisesti ollut ennen ohjelmallista artikkeliaan Phenomenography – describing Conceptions of the World around Us (Marton 1981) tiennyt Sonnemanin kirjasta. Voi olla, että Marton on muodostanut fenomenografia-termin seuraamalla sääntöä, miten etnografia-termi on muodostettu. Goetzin ja Le Comten (1984, 245) mukaan etnografia tarkoittaa kirjaimellisesti ihmisistä kirjoittamista. Näin fenomenografia tarkoittaisi ilmiöstä kirjoittamista.

teessa toisiinsa annettujen kriteereiden suhteen mukaisesti. Tällaista järjestäytynyttä ryhmää kuvauksen kategorioita kutsutaan kyseessä olevan käsitteellisen ilmiön tulosavaruudeksi (outcome space).”

Fenomenografian juuret ovat Göteborgin yliopistossa 1970-luvun alussa opiskelijoiden parissa tehdyissä oppimista koskeissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa otettiin lähempään tarkasteluun yksinkertaisin mahdollinen oppimista koskeva havainto eli miksi jotkut ovat parempia oppimaan kuin toiset. Tämä havainto johti seuraaviin empiirisiin kysymyksiin: a) mitä tarkoittaa sanoa, että toiset ihmiset ovat parempia oppimaan kuin toiset ja b) miksi toiset ihmiset oppivat paremmin kuin toiset. Näkökulmaa a) Marton kutsuu toisen asteen näkökulmaksi (second-order perspective) ja näkökulmaa b) ensimmäisen asteen näkökulmaksi (Marton 1994, 4424.) Kun me orientoidumme maailmaa kohti ja esitämme siitä käsityksiä, kyseessä on ensimmäisen asteen näkökulma. Kun me orientoidumme ihmisten käsityksiin maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä ja muodostamme niistä käsityksiä (käsityksiä toisten käsityksistä), kyseessä on toisen asteen näkökulma (Marton 1981, 178).

Martonin ja kumppaneiden oppimista koskeissa laadullisissa tutkimuksissa syntyivät fenomenografisen analyysin peruskäsitteet. He asettivat oppimisteorian kannalta kaikkein perustavan kysymyksen: ”Mitä tarkoittaa sanoa, että toiset ovat parempia oppimaan kuin toiset?” Martonin tutkimusryhmä luetutti opiskelijoilla oppikirjatekstejä, kyseli tekstin sisällöstä sekä siitä, kuinka he kokivat tilanteen ja kuinka he olivat opetelleet tekstiä. Opiskelijoiden haastattelut nauhoitettiin ja sitten litterointiin. 1970-luvulla tätä pidettiin epätieteellisenä (humanistisena) menetelmä tutkia oppimista, mutta nykyään se on tieteellisen tutkimuksen arkipäivää. 1970-luvulla kansainvälisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa valitsi eräänlainen positivismi, joka tähtäsi oppimisen kausaalilakien luonnontieteelliseen tarkkaan löytämiseen käyttämällä määrällisiä tutkimusmenetelmiä.

Kun Martonin ryhmä alkoi käsitellä laadullisesti kerättyä aineistoa siitä näkökulmasta, kuinka opiskelijat ymmärsivät ja muistivat tekstin kokonaisuutena, huomattiin, että selvästi eroavia ymmärtämisen

tapoja oli rajoitettu määrä. Lisäksi huomattiin, että nämä erilaiset ymmärtämisen tavat olivat loogisessa suhteessa toisiinsa. Jokainen ymmärtämisen tapa kuvattiin huolellisesti, jotta voitiin nähdä sen erityispiirteet suhteessa muihin ymmärtämisen tapoihin. Tällä tavoin muodostettiin ryhmät, joita kutsuttiin ”kuvauksen kategorioiksi” (beskrivningskategorie; categories of description). Hahmottamalla nämä ryhmät loogisiin suhteisiin toistensa kanssa muodostettiin hierarkia kuvauksen kategorioiden välille. Kuvauksen kategorioiden hierarkisesta järjestelmästä he alkoivat kutsua ”tulostavaksi” (outcome space). Näin tehty tulostavuus kuvasi niitä tapoja, joilla opiskelijat olivat ymmärtäneet tekstin. Annettujen kriteereiden avulla kuvauksen kategoriat voitiin laittaa järjestykseen sen mukaan, miten hyvin opiskelijat olivat ymmärtäneet tekstin. (Marton 1994, 4424.)

Näin Marton tutkimusryhmineen alkoi tutkia niin sanottua toisen asteen näkökulmaa. Tämä on itse asiassa koko fenomenografian idea. Fenomenografiassa ei tutkita sitä, miten ”asiat maailmassa makaavat” (ensimmäisen asteen näkökulma) vaan sitä, miten informantit ajattelevat ”asioiden maailmassa makaavan”. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä maailmasta. Ihmisten käsitykset maailmasta taas nousevat siitä tavasta, jolla he kokevat maailmaa. Juuri oppimisessa nämä maailman kokemisen tavat ovat merkityksellisiä. Lisäksi oppimiseen vaikuttavat oppilaiden sekä opettajien käsitykset itse oppimisesta. Kaikkia näitä asioita tutkittiinkin Martonin ja kumppaneiden INOM-projektissa (*Inläarning och omvärldsuppfattning*). (Niikko 2003, 10; Uljens 1989; Svensson 1984.)

Fenomenografian idea on kuvata ”maailmaa niin kuin se havaitaan”. Marton asettaa tämän tutkimusotteen vastakkain perinteisen tutkimusotteen kanssa, jonka tavoitteena on kuvata ”maailmaa niin kuin se on”. Fenomenografiassa tutkitaan siis fenomenaalista. Se miten maailma ilmenee käsityksissä, miten uudet käsitykset avaavat uuden maailman ja miten käsitykset ovat riippuvaisia niin sanotusta elämämaailmasta.

Kun fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä, täytyy pohtia myös sitä, mitä jonkin käsityksen omaaminen tarkoittaa ja

voiko siinä olla erilaisia asteita. Martonin (1994) mukaan tietyn ymmärryksen omaaminen jostain asiasta tarkoittaa siitä tietoisena oloa (*awareness*). Jostakin tietoisena olo ei kuitenkaan ole kaksijakoista: On tietoinen vs. ei ole tietoinen tai tajuinen vs. alitajuinen. Kyseessä on pikemminkin jatkumo, jossa jotkut asiat ovat etualalla eli tietoisesti eksplikoituina tematisoituina. Toiset asiat ovat taas taustalla implisiittisinä ja ei-tematisoituneina. Marton viittaa tässä fenomenologi Aron Gurwitschin (1964) filosofiseen tutkimukseen nimeltä *The Field of Consciousness*. Gurwitschin käsitykseen etualalla ja taustalla oloon on puolestaan vaikuttanut filosofi Martin Heideggerin jaottelu *käsillä-* ja *esilläolevaan* (Heidegger 2000, § 18).

Esimerkiksi kun opiskelijat ratkovat matemaattista ongelmaa, he ovat tietoisia muuttujista ja niiden välisistä suhteista sekä tarvittavista matemaattisista operaatioista. Samaan aikaan opiskelijat ovat tietoisia monista asioista, jotka eivät ole välittömästi relevantteja. Tällaisiin asioihin kuuluu muun muassa kokemus ulkopuolisen maailman tilanteesta, kokemus tapahtumista ennen matemaattiseen ongelmaan ryhtymistä ja ennakointi siitä, mitä tapahtuu tehtävän tekemisen jälkeen ”siellä ulkona maailmassa”. Tietyissä mielessä olemme tietoisia kaikesta kaiken aikaa, mutta tietyissä tilanteissa näemme maailman erityisen näkökulman kautta. Jokaisella kontekstilla ja tilanteella on oma relevanssi-rakenteensa, joka laittaa tietyt asiat etualalle ja toiset taka-alalle. Toisaalta siihen miten tilanne nähdään ja tulkitaan, vaikuttavat aikaisemmat kokemukset maailmasta. Martonin mukaan fenomenografian tutkimuskohteena on tutkia niitä erilaisia tapoja, joilla olemme tietoisia tietystä ilmiöstä tai tilanteesta. (Marton 1994, 4427.)

Fenomenologia ja fenomenografia

Fenomenografian yhteydestä ja erosta fenomenologiseen filosofian koulukuntaan on käyty vilkasta keskustelua (Marton 1981; Uljens 1996; Hasselgren & Beach 1996; Barnard et al. 1999, 23; Marton &

Booth 1997, 116–117; Marton 2001). Anneli Niikon (2003) mukaan 1980-luvulla fenomenografia oli ruohonjuuritason tutkimusta liittyen erityisesti oppimistutkimukseen. Vasta 1990-luvulla alettiin laajemmin puhua fenomenografian teoreettisista perusteista ja etsiä kiinnekohtia fenomenologiaan. (Niikko 2003, 11.) Juuri tässä perustutkimuksessa on kunnostautunut suomalainen kasvatustieteilijä ja filosofi Mihael Uljens, jota voidaan pitää merkittävimpänä fenomenografian filosofina. Uljensin intressinä on ollut löytää yhtymäkohtia fenomenografian ja fenomenologian välille. Kiinteämmän yhteyden löytymisellä fenomenografian ja fenomenologian väliltä ei välttämättä aiheuta suuria vaikutuksia fenomenografisen tutkimuksen käytännölle, mutta se voisi jäməkoiittaa fenomenografian filosofista perustaa.

Itse Marton on alusta lähtien korostanut fenomenografian eroa empiiriseen fenomenologiseen otteeseen. Ohjelmallisessa artikkelissaan *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us* Marton (1981) nostaa esille neljä seikkaa, jotka erottavat fenomenografian Amadeo Giorgin fenomenologisesta empiirisestä tutkimuksesta:

- 1) Ensinnäkin Giorgin (1975) fenomenologisessa otteessa ei ole sovellettavissa fenomenografialle perustavaa jakoa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. Fenomenologisen näkökulman mukaan meillä on pääsy maailmaan (ts. asioihin itseensä) kokemusten kautta. Tämä Martonin mukaan implikoi sen, että ei voida erottaa sitä mitä koetaan itse kokemuksesta. Tämä kritiikki on osoitettu Giorgia kohtaan ja on vaikea kysymys, voidaanko näin kritisoida Husserlia. Husserlhan jakaa kokemuksen *cogitoon* (kokemusprosessi) ja *cogitatumiin* (se mitä koetaan). Ensimmäistä Husserl kutsuu nimellä *noesis* tai noeettinen akti ja jälkimmäistä nimellä *noema* (ks. Husserl 1999, 36). Juuri Uljens näkee noesis-noema -jaon olevan fenomenologinen piirre fenomenografiassa (Uljens 1992; 1996).

Marton joka tapauksessa väittää, että kun fenomenologisessa empiirisessä tutkimuksessa tutkitaan esimerkiksi ihmisten kokemuksia poliittisesta vallasta, tavoitteena on oppia sitä, mitä poliittinen valta

itsessään on. Fenomenografeilla olisi tällaisessa tutkimuksessa vaatimattomampi tavoite eli he pyrkisivät oppimaan vain sitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ihmisillä on poliittisesta vallasta vailla päämäärä ymmärtää poliittisen vallan olemusta sinänsä (Marton 1981). Näin fenomenografinen ote suuntautuu toisen asteen näkökulmiin eli ihmisten käsitykseen poliittisesta vallasta pyrkimättä pääsemään ”asian itsensä” olemukseen.

Toisena ja kolmantena erottavana tekijänä Martonilla on se, että fenomenologialle on tärkeä olemuksen eli *eidoksen* käsite ja fenomenologia on tavalla tai toisella orientoitunut olemuksiin. Sen sijaan fenomenografia on orientoitunut ilmiöihin eli ihmisten maailman ymmärtämisen tapoihin. *Poliittisen vallan fenomenologia* on se johdopäätös olemuksesta, johon tullaan sovellettaessa fenomenologista tutkimusotetta kyseiseen asiaan. *Poliittisen vallan fenomenografiaa* ovat ne moninaiset mutta silti määrältään rajalliset tavat, joilla ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsitteellistävät poliittista valtaa. (Marton 1981.) Monet empiiriset fenomenologiset tutkimukset tutkivat haastatteluin ja kirjoitusten tulkinnan kautta kokemuksen variaatioita tarkoituksena löytää yhteinen nimittäjä, joka olisi sitten se olemus. Martonin mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyri tällaiseen. Informanttien antamien käsitysten variaation rakenne (ts. tulosavaruus) on itsessään se olemuksellinen seikka, johon fenomenografinen kuvauksenkategoriasysteemi tähtää (Marton 1988, 193; Simola 1993, 25-26.) Näin fenomenografinen tutkimus empiirisestä fenomenologiasta poiketen pyrkii löytämään ilmausten variaation rakenteen (olemuksen) eikä olemusta variaatioiden takana.

Neljänneksi Marton esittää, että fenomenologinen tutkimus on suuntautunut tietoisuuden esireflektiiviseen tasoon. Tällöin sen tarkoituksena on joko kuvata kuinka maailma näyttäisi ennen kuin olemme ”oppineet sitä näkemään” tai kuinka arkipäiväsen olemisemme ”maailma itsestään selvyytensä” (the taking-for-granted world) on ”eletty”. Fenomenografia Martonin mukaan käsittelee käsitteellistä, kokemuksellista sekä myös sitä, jota on eletty (that which is lived). Fenomenografia tutkii sekä kulttuurillisesti opittuja että yksilöllisesti

muodostettuja tapoja, joilla me liitämme itsemme maailmaa eli kuinka ymmärrämme maailmaa. (Marton 1981; Marton 1988, 194.) Lisäksi Marton väittää, että myöskään Giorgi ei pysty empiirisessä tutkimuksessa pitämään yllä Husserlille tärkeää eroa kokemuksellisen ja käsitteellisen välillä. Näin on siksi koska empiirisessä tutkimuksessa haastateltavat informantit eivät tee eroa sen väliltä, miten he kokevat ja miten he kertovat kokemuksestaan (Marton 1988, 194).

Vuonna 1994 julkaistussa sanakirja-artikkelissa nimeltä *Phenomenography* Marton (1994) tuo kuitenkin esille tiettyjä yhteneväisyyksiä fenomenografian ja fenomenologian välillä kuitenkin pitäen eroa yllä. Husserlin fenomenologia ottaa fenomenografian tavoin kokemuksen tutkimuskohteekseen. Marton kuitenkin painottaa, että Husserlin fenomenologinen menetelmä on filosofinen ensimmäisen persoonan menetelmä. Siinä filosofi itse reflektoi omaa maailman kokemisen tapaansa. Filosofi yrittää astua ulos luonnollisesta asenteesta ja tarkentaa katseensa tapaan, jolla hän kokee jotain asiaa. Yhteys fenomenografiaan on Martonin mukaan siinä, että fenomenografisessa haastattelussa haastattelijan täytyy ikään kuin laittaa lainausmerkkeihin omat käsityksensä asiasta, josta haastatellaan informanteja. Samoin fenomenografisen aineiston analyysissä täytyy katse tarkentaa niihin informanttien eriytyviin ja yhteneviin tapoihin ymmärtää ja käsitteellistää asia ilman, että niitä verrataan tutkijan omiin (”tosiin”) käsityksiin asiasta. Näin Martonin mielestä Husserlin alkuperäisen fenomenologisen metodin ja fenomenografisen metodin välillä on parhaimmillaankin paralleelisuutta mutta ei sen syvällisempää yhteyttä. (Marton 1994.)

Uljens (1996) taas haluaa löytää sitä syvällisempää yhteyttä fenomenologian ja fenomenografian välille. Uljens tiedostaa, että jos fenomenografiaa halutaan syventää ”fenomenologisessa” hengessä, täytyy asettua vastaan Martonin ja muiden tulkintaa fenomenologian ja fenomenografian eroista. Tämän Uljens tekee muodostamalla viidestä Husserlin fenomenologisesta käsitteestä fenomenografinen tulkinta. Fenomenografian kannalta Uljens näkee tärkeäksi seuraavat Husserlin ideat: 1) Elämismaailma, 2) intentionaalisuus, 3) *noesis-noema* –jako, 4) fenomenografinen non-dualismi (representaation tieteellisen

tyksen kritiikki) ja 5) ero essenssin (olemuksen) ja eksistenssin (olemassaolon) välillä. Käsittelemme seuraavaksi lyhyesti jokaisen näistä kohdista ja arvioimme fenomenologian yhteyttä fenomenografiaan.

1) Jo edellä fenomenografiaa käsittelevässä kappaleessa on käytetty elämismaailman käsitettä kuvaamaan sitä, miten fenomenografiassa tutkitaan ihmisten elämismaailman taseisia (ts. ei-tieteellisiä tai tiedettä edeltävää) maailman ymmärtämisen tapoja. Uljensin mukaan tämä on yleinen elämismaailman käsitettä käyttämisen tapa, joka näin yleisellä tasolla vastaa sitä, mitä Husserl, Merleau-Ponty että Aron Gurwitsch tarkoittavat elämismaailmalla (Uljens 1996). Fenomenografian teoreetikko Kroksmark on kuitenkin toista mieltä ja väittää, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei pidä käyttää Husserlin elämismaailman käsitettä vaan Maurice Merleau-Pontyn elämismaailman käsitettä (Kroksmark 1987, 245). Merleau-Pontyn mukaan ihmisten reflektoinnin ”elämismaailmallisuus” tekee mahdolltomaksi husserlilaisen fenomenologisen reduktion loppuunsaattamisen (Merleau-Ponty, 1962, xiv). Lisäksi Kroksmark väittää, että fenomenografiassa käytetään elämismaailman käsitettä perustavalla tavalla erilalla kuin Husserlin fenomenologiassa ja muutoinkin fenomenografian projekti eroaa Husserlin, Schelerin ja Schützin fenomenologian päälinjasta ja on lähempänä Merleau-Pontyn ja Heideggerin ajattelua (Kroksmark 1987, 245). Kroksmarkin väitteet fenomenografian ja fenomenologian erosta yleensä ja juuri elämismaailman käsitettä koskien ovat hyvin perusteltuja. Sen sijaan onko juuri fenomenologi Merleau-Pontyn elämismaailman sopivin fenomenografiselle tutkimukselle, on ehkä enemmänkin maku- ja mieltymiskysymys? Kysymys on siitä, mikä filosofi nyt sattuu eniten inspiroivan fenomenografista tutkimusta tekevää henkilöä. Yhtä hyvin fenomenografisen tutkimuksen filosofisena perustana voisi olla Albert Schützin (Husserlin oppilas), Aron Gurwitsch (Husserlin oppilas), Melvin Pollnerin tai Jürgen Habermasin elämismaailman käsite. Eri elämismaailman käsitteen ja niiden anti fenomenografialle olisi oman erittäin kiintoisan tutkimuksen paikka, johon tässä ei ole tarvetta mennä tämän syvemmälle. Johtopäätöksensä toteamme, että elämismaailman käsitteen käyttö fenomenografisen

tutkimuksen teoreettis-metodologisessa osassa ei vielä tee fenomenografisesta tutkimuksesta fenomenologista tutkimusta.

2) Tietoisuuden intentionaalisuus on toinen yhteinen käsite fenomenologeille ja fenomenografeille. Idean tietoisuuden intentionaalisesta luonteesta esitti jo Husserlin oppi-isä Franz Brentano (1838-1917) kirjassaan *Psychology From an Empirical Standpoint* (Brentano 1973): ”Jokaista mentaalista ilmiötä luonnehtii se seikka, josta skolastinen filosofia käytti nimeä intentionaalinen (tai mentaalinen) objektinen ineksistenssi. Tätä me voimme nykyään kutsua – vaikkakaan ei aivan yksiselitteisesti – kutsua viittaukseksi objektiin tai suuntautumisenä objektia kohti tai välittömäksi objektiivisuudeksi. Jokainen mentaalinen ilmiö sisältää jotakin objektina itsessään vaikkakaan ei samoilla tavoilla. Presentaatiossa joku on presentoituna, arvostelmassa joku on kielletty tai vahvistettu, rakkaudessa joku on rakastettu, vihassa joku on vihattu, halussa joku on haluttu ja niin edespäin.”

Tässä merkityksessä Marton, Dall’Alba & Beaty (1993, 23) käyttävät tietoisuuden intentionaalisuutta fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä. Tämäkään seikka ei vielä yhdistä fenomenografiaa fenomenologiaan, koska tässä brentanolaisessa ja skolastisessa merkityksessä tietoisuuden intentionaalisuutta käytetään niin analyttisessä filosofiassa kuin vaikka psykoanalyttisessä teoriassa. Se mikä voisi tehdä intentionaalisuuden ideasta fenomenologisen, on Husserlin käsitepari *noesis-noema*.

3) Kuten edellä kirjoitimme Husserl viittaa *noesis*-käsitteellä ja *noeettisella* aktilla kokemusprosessiin ja *noema*-käsitteellä siihen, mitä koetaan. Myöhäistuotannossaan Husserl luopuu näistä käsitteistä. Käsiteparin *noesis-noema* toi fenomenografiseen keskusteluun Jan Theman (1983) kirjassaan *Uppfattningar av politisk makt*. Sen jälkeen monet fenomenografit (Kroksmark 1987; Uljens 1996; Marton & Booth 1997) ovat käyttäneet tätä käsiteparia Themanin muotoilemassa merkityksessä. Themanin tulkinnan mukaan empiirisen analyysin noemaattinen osa koskee sitä, mistä (what) asiasta haastattelussa on kyse ja noeettinen koskee sitä, kuinka (how) informantit tästä asiasta

puhuvat (Theman 1983, 352). Theman on luonut fenomenografiiseen kirjallisuuteen What-How -jaon, joka on kyllä inspiroitunut *noesis-noema* -jaosta, mutta hän käyttää jaottelua toisiin tarkoituksiin kuin Husserl. Näin ollen *noesis-noema* -jaottelu ei myöskään lähennä fenomenografiaa fenomenologiaan, koska yhteys Husserlin alkuperäiseen käyttötarkoitukseen on lähinnä viitteellinen. Ne jotka haluavat nähdä, miten Husserl käyttää *noesis-noema* -jakoa paljastaakseen transsendentaalisen egon, kannattaa lukea *Cartesian Meditation* (Husserl 1999). Tällöin Husserlin ja Themanin mallien kaukaisuus paljastuu.

4) Marton on kuvaillut fenomenografian maailmankuvaa non-dualistiseksi (Marton Uljensin 1992, 95 mukaan). Dualistisella maailmankuvalla viitataan niin sanottuun representationaaliseen ajatteluun, jossa oletetaan kaksi täysin toisistaan riippumatonta maailmaa: todellinen maailma (objektiiviset tosiasiat) ja representoitu maailma (mielletty maailma, subjektin mielikuvat maailmasta). Representationalistiseen ajatteluun kuuluu monesti myös totuuden korrespondenssiteoria eli käsitys totuudesta objektiivisen tosiasian ja subjektiivisen mielteiden vastaavuutena. Uljensin väite on, että Husserl ja Marton jakaisivat non-dualistisen ontologian (opin olevasta) ja epistemologian (tietoteorian, opin tiedosta) (Uljens 1992, 95). Uljensin väite asettuu vastahankaan siihen sekä fenomenografien (esim. Kroksmark 1987, 242) ja monien filosofien (Kusch & Hintikka 1988, Sajama & Kamppinen 1987) tapaan tulkita Husserl dualistisen ja representationalistisen ajattelun edustajaksi. Analyyttisen filosofian puolella Husserlin ajattelun representationalista luonnetta ehkä liioitellaan. Kuitenkin jonkunlaista dualismia Husserlin filosofian täytyy sisältää, koska siinä oletetaan subjektista täysin riippumattomien olemuksien ja *eidoksien* olemassaolo sekä niiden tiedostamisen mahdollisuus fenomenologisten reduktioiden avulla. Fenomenologisessa liikkeessä Merleau-Ponty edustaa selkeää non-dualistista maailmankuvaa, mutta hänen non-dualisminsa tulee Heideggerilta eikä Husserlilta. Väite Husserlin non-dualismista on vähintäänkin kiistanalainen ja vaatisi oman tutkimuksensa.

5) Husserlin *essenssin* (olemus) ja *eksistenssin* käsitteitä ei fenomenografian yhteydessä ole juuri kukaan muu käyttänyt kuin Uljens (1992; 1996). Husserlilla *essenssi* viittaa niihin ideaalisiin eidoksiin eli olemuksiin, jotka ovat reduktioiden tavoitteena. Yksityisten empiiristen asioiden olemassaolo eli eksistenssi on taas se asia, joka Husserlilaisessa reduktiossa laitetaan lainausmerkkeihin eli eksistenssi hyllytetään. Uljenskin toteaa, että olemuksien tavoittelussa ja eksistenssin hyllyttämisessä elämismaailma ja empiirinen ego (subjekti) katoaa, joten tämä ei välttämättä ole hyvä asia fenomenografisessa tutkimuksessa (Uljens 1996). Uljens pitää mahdollisena fenomenografisen tutkimuksen kehittämistä siihen suuntaan, jossa pyritään menemään elämismaailman tuolle puolen. Me taas haluamme puolustaa fenomenografisen tutkimuksen fokuksen pysymistä elämismaailmassa ja empiiristen subjektien situationaalisuudessa. Näin fenomenografian kiinnittäminen elämismaailman tasoon – vaikka elämismaailman käsite onkin Husserlin alullepanema – lähentää sitä hermeneutiikkaan vieden pois husserlilaisesta fenomenologista. Husserlin vaikeammasta eksistenssin käsitteestä Uljens ei sano itse asiassa mitään, joten se varmaan ei ole fenomenologiaa ja fenomenografiaa yhdistävä seikka.

Uljensin hyvästä ja kunnioitusta herättävästä yrityksestä huolimatta yhteys fenomenologian ja fenomenografian välille on parhaimmillaankin vain Martonin sanoin paralleellisuutta. Johtopäätöksensä fenomenologian ja fenomenografian suhteesta Marton esittää seuraavaa ja kirjoittajat yhtyvät tähän näkemykseen (Marton & Booth 1997, 117): "...fenomenografia voidaan nähdä legitimiin fenomenologian perheen lapsena. Näin voidaan kuitenkin sanoa vain sillä varauksella, että fenomenologia perustuu joukkoon teorioita ja metodeja, jotka fenomenografia jakaa vain osittain jos ollenkaan. Näin fenomenografia on korkeintaan serkku-avioliiton-kautta fenomenologialle."

Tämä ei tarkoita sitä, ettei voisi käyttää tutkimusotteestaan nimeä fenomenologinen fenomenografia ja tehdä fenomenografista tutkimusta juuri fenomenologisilla silmilaseilla (ks. Hasselgren & Beach 1996; Neuman 1987; Kroksmark 1987). Silloin tällöin täytyy olla tutustunut joko Edmund Husserlin filosofiseen fenomenologiseen

metodiin tai johonkin muuhun fenomenologiaan sekä tavalla tai toisella soveltaa fenomenologiaa fenomenografisella otteella tehtyyn empiiriseen tutkimukseen. Tämä lähtökohta ei ole kaikista helpoin muttei mahdotonkaan. Hyvä apuna tällaisessa otteessa toimivat Uljensin ja Kroksmarkin tekstit.

Gadamerin filosofinen hermeneutiikka ja fenomenografia

Enemmän kuin paralleeli-yhteys on löydettävissä gadamerilaisen hermeneutiikan ja fenomenografian väliltä. Ensiksi voidaan sanoa, että fenomenografia alkoi laadullisena oppimistutkimuksena ja koko Gadamerin filosofinen hermeneutiikka on eräänlaista filosofista (ts. ei-empiiristä) oppimistutkimusta. Gadamer haluaa filosofoida ymmärryksen eli siis oppimisen perusrakenteista. Oppimisteoriassahan tutkitaan sitä, miten ihminen oppii uutta. Gadamerin hermeneutiikassa filosofoidaan siitä, miten ymmärrys muuttuu ja kehittyy. Minkälaiset kokemukset laajentavat horisonttia ja minkälaiset pitävät sen samanlaisena tai jopa kaventavat sitä. Filosofisen hermeneutiikan ja konstruktivistisen oppimisteorian – jonka muotoutumiseen Marton ja kumppanit on antanut merkittävän panoksen – välillä on selvä yhteys, mutta tämä ei vielä välttämättä kerro mitään fenomenografian ja hermeneutiikan yhteydestä. Varsinaiset yhteydet fenomenografiaan voisivat löytyä Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen, horisontin, horisonttien fuusion, pelin, dialogisuuden ja hermeneuttisen totuuden käsitteistä.

Gadamer haluaa, että suhtautuisimme perinteeseen dialogisesti ja ”pelimäisesti”. Peli ei Gadamerin mielestä alistu pelaajan objektiksi, tai se ei enää ole peliä. Pelissä tai leikissä määräävänä ei ole pelaajien tietoisuus vaan dynaaminen peli itsessään (Gadamer 1975, 97–102): ”Peli täyttää tarkoituksensa vain jos pelaaja kadottaa itsensä peliin... Pelin olemisen tapa ei salli pelaajan suhtautua peliin, niin kuin se olisi objekti. Pelaaja tietää varsin hyvin mitä peli on ja sen, että mitä hän on tekemässä on ’vain peliä’; mutta hän ei tarkkaan ottaen tiedä,

mitä hän ’tietää’ tietäessään tämän... kaikki pelaaminen on pelatuksi tulemista. Pelin viehätys, pelin lumoava vaikutus, sisältyy siihen, että peli hallitsee pelaajia.”

Pelin subjektina on peli itse. Pelin ”totuus” on pelin tapahtuminen, jossa peli sekä paljastaa että peittää itseään. Hegeliläisittäin sanottuna peli itse on se prosessuaalinen totuus, joka on itsessään ja itselleen. Sitä ei voi johtaa eikä käsittää pelaajien tietoisuuksista käsin. Se on enemmän ja ennakoimattomampaa kuin pelaajien tietoisuuksien summa tai synteesi. Parhaimmillaan dialogi on tällaista peliä, josta voi syntyä jotain odottamatonta ja uutta. Tämä liittyy hermeneuttiseen kokemukseen siten, että joskus dialogin (dialogi perinteen kanssa tai dialogi toisen ihmisen kanssa) pelimäisessä tapahtumisessa, voi syntyä uusi ymmärtämisen tai ajattelemisen tapa. Tämä uusi ymmärtämisen tapa voi muuttaa ihmisen (pelaajan, dialogin käyjän) horisonttia niin radikaalisti, että koko maailma alkaa näyttäytyä uudessa valossa ja ennen näkemättömiä asioita tulee näkyväksi.

Tämä uusi ymmärryksen tapa on yleensä tulosta horisonttien fuusioitumisesta, jossa usean ihmisen erilaiset horisontit (esiymmärrykset) kohtaavat hedelmällisellä tavalla. Eri keskustelijoiden tuomat erilaiset näkökulmat kohtaavat ja herättävät keskustelijoissa uusia ajatuksia, joita ei olisi syntynyt ilman tätä kohtaamista. Tässä kohtaamisessa syntynyt uusi näkökulma on se seikka, jota voisimme kutsua heideggerilais-gadamerilaiseksi hermeneuttiseksi totuudeksi. Se on totuus joka on tapahtunut (*Ereignis*) ja paljastunut (*aletheia*) erilaisten horisonttien pelimäisessä ja dialogisessa kohtaamisessa. Tämä kohtaaminen voi onnistua, kun osallistujien horisontit (esiymmärrykset) ovat riittävän lähellä mutta toisaalta riittävän kaukana toisistaan sekä kun osallistujat omaavat toisiaan kohtaan dialogista suopeutta. Tällöin dialogi voi lähteä pelimäisesti käyntiin synnyttäen uuden ennakoimattoman perspektiivin asiaan, joka hermeneuttisena kokemuksena muuttaa maailman ymmärtämisen tapaa.

Näin saattaa käydä myös fenomenografisessa tutkimuksessa, kun tutkijat omaavat hermeneuttista (dialogista) suopeutta haastateltavien esittämille ymmärtämisen tavoille. Marton (1994) antaa tästä

kaksi esimerkkiä. Asplund-Carlssonin ja kumppanit (1992) tekivät fenomenografisen tutkimuksen koululaisten tavoista ymmärtää Kafkan novelleja. He antoivat koululaisille luettaviksi muutamia Kafkan novelleja ja sitten pyysivät heitä kertomaan, mitä he niistä ajattelivat. Tässä oli todella tapahtunut gadamerilainen dialogien kohtaaminen kirjallisuuden perinteen kanssa. Koululaiset päästivät mielikuvituksen valloilleen. Näin syntyi sellaisia tulkintoja, jotka pistivät myös tutkimuksen tekijät uudelleen ajattelemaan aihetta, joka oli heille tietystä mielessä ”ylituttu”. Se ei enää herättänyt heissä uusia innovaatiota. Tässä tutkimuksessa tutkijoille ei ainoastaan selvinnyt, kuinka koululaiset tulkitsevat Kafkaa, vaan koululaiset auttoivat kirjallisuuden tutkijoita itseään ymmärtämään Kafkaa uudella tavalla. Syntyneestä hermeneuttisesta kokemuksesta kyseessä olevat kirjallisuuden tutkijat kirjoittivat uudenlaisen Kafka-tulkinnan. Toisena esimerkkinä Marton mainitsee Lybeckin ja kumppaneiden (1988) fenomenografisen tutkimuksen koskien käsityksiä kemian mooli-käsitteestä. Tässäkin tapauksessa koululaisten tutkijoista poikkeava ymmärtämisen tapa antoi kontribuution itse kemian tieteenalalle. (Marton 1994, 4426.)

Gadamerilaisen hermeneuttisen otteen mukaisesti fenomenografi eivät objektivoi tutkimuskohteitaan ja pyri löytämään kausaalisia selityksiä sille, miksi haastateltavat ajattelevat niin kuin he ajattelevat. Gadamer haluaa filosofisessa hermeneutiikassaan edistää dialogista asennetta toiseutta kohtaan, oli tämä toiseus toisen ihmisen horisontti tai perinteen horisontti. Tämä vastaa fenomenografisen tutkimusotteen perushenkeä. Ihmisten näkemyksiä, käsityksiä ja perusteluita käsityksilleen halutaan tutkia juuri dialogin edistämiseksi. Fenomenografisten tutkimuksien tarkoituksena on auttaa näkemään niitä moninaisia horisontteja, joilla ihmiset maailmaa hahmottavat. Tutkimuskohteita ei tarkkailla ulkoisesti vaan heiltä kysytään suoraan, mitä he ajattelevat. Parhaiten tämä dialogisuuden henki toteutuu sellaisessa fenomenografisessa tutkimuksessa, joka käyttää aineistonkeruun menetelmänä teemahaastattelua tai ryhmähaastattelua. Kun fenomenografi alkaa työstää tutkimusaineistoaan eli tekemään fenomenografista aineiston analyysiä silmällä pitäen tulosavaruuden luomista, parhaassa tapauk-

nessa tapahtuu tietynlainen horisonttien fuusioituminen. Tulosavaruudessa eri näkökulmat laitetaan tavalla tai toisella suhteisiin toistensa kanssa. Ne ikään kuin laitetaan keskustelemaan keskenään. Tässä prosessissa saattaa esiin nousta jokin uusi horisontti tai näkökulma, joka ei olisi tullut esiin ilman fenomenografista aineistonanalyysia ja tulosavaruuden muodostamista.

Heideggerilaisittain tätä prosessia josta syntyy jotain uutta, voidaan kutsua nimellä *Ereignis* ja prosessin tulosta eli uutta horisonttia voidaan kutsua aletheiksi tai aletheettiseksi totuudeksi (hermeneuttiseksi totuudeksi). Aletheettinen totuus ei ole asian ”koko totuus” tai asian ja ajatuksen vastaavuutta korrespondenssitotuusteorian mielessä, vaan se on ilmiön, asian tai olevan hermeneuttinen paljastuminen (aletheia) olemisessaan (ks Kakkori 2003). Jussi T. Koski (1995) kirjoittaa samasta asiasta nimellä ”ontologinen rikastuminen”. Parhaimmillaan fenomenografinen tutkimus ”ontologisesti rikastaa” eli paljastaa olevan olemisessaan tavalla, jota ei olisi tapahtunut ilman tutkijan ja haastateltavien sekä tutkijan ja aineiston dialogista kohtaamista. Näin saatu hermeneuttinen tai aletheettinen totuus ei ole tutkijan subjektiivinen konstruktio, vaan se on dialogisen kohtaamisen aiheuttama (Ereignis) hermeneuttinen kokemus, joka aukaisee uuden horisontin samalla kuitenkin peittäen toisen mahdollisen horisontin. Sekä Heidegger että tämän oppilas Gadamer ajattelevat, että ihminen (Dasein) on maailmassa ymmärtävällä tavalla. Ymmärtämisprosessit ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Tästä asiasta Gadamer käyttää nimitystä hermeneuttisen näkökulman universaalisuus tai hermeneutiikan universaalisuusvaade (ks. Gadamer 2004, 110-128). Ihmisten konkreettisia (empiirisiä) ymmärtämisen tapoja tutkiva fenomenografia on Gadamerin hermeneutiikan universaalisuusvaateen mukaista empiiristä tutkimusta *par excellence*.

Epilogi

Perusväitteemme on, että fenomenografia kasvatustieteellisenä tutkimusotteena vastaa peruspyrkimyksiltään gadamerilaista filosofista hermeneutiikkaa. Siinä mielessä nimitys hermeneuttinen fenomenografia on pleonasmi eli suotta liian pitkä ilmaisu. Uljensin hahmottelema fenomenologinen fenomenografia on haasteellinen vaikkakaan ei mahdollon tutkimuksellinen lähtökohta. Kroksmarkia seuraten olisi ehkä helpompi rakentaa fenomenologista fenomenografiaa Merleau-Pontyn filosofia seuraten, koska se tulee lähemmäs Gadamerin hermeneutiikkaa ja kauemmaksi Husserlin transsendentaalisesta reduktiosta. Myöskään Uljens ei pidä Husserlin puhtaan mielen (transsendentaalisen reduktion päämäärä) käsitettä hyödyllisenä kasvatustieteelliselle fenomenografialle tai millekään empiiriselle tutkimukselle³ (Uljens 1992, 117–118).

Monissa fenomenologisen liikkeen haaroissa etäännyttään transsendentaalisesta reduktiosta ja ne saattavat olla sovellettavissa fenomenografiaan. Sen sijaan emme suosittelle käyttämään tutkimusotteesta nimeä hermeneuttis-fenomenologinen fenomenografia, vaikka juuri suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetään ilmaisua hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote. Husserlin fenomenologia ja Gadamerin hermeneutiikka eivät ole millään yksinkertaisella tavalla yhdistettävissä fenomenografian filosofiseksi perustaksi. Heidegger kyllä käyttää *Olemisessa ja ajassa* ilmaisua ”fenomenologinen hermeneutiikka”, mutta sitä ideaa ei voi suoraan soveltaa mihinkään empiiriseen tutkimukseen. Sen sijaan *Olemisesta ja ajasta* löytyy monia muita fenomenografialle merkityksellisiä asioita kuten käsittelemämme aitheettinen eli hermeneuttinen totuuskäsitys (ks. Kakkori 2009b, 55–85).

Kun perehtyy Husserlin, Heideggerin ja Gadamerin alkuteksteihin, voi saada toisenlaisen käsityksen näistä klassikoista, kuin mitä olemme tässä esittäneet. Viittaamamme sitaatit voidaan myös tulkita aivan toisella tavalla. Kasvatustieteelliseen empiiriseen tutkimukseen

3. Fenomenologisen filosofian ja empiirisen fenomenologisen psykologian erosta ks. Perttula 1995.

heitä voidaan soveltaa myös aivan toisella tavalla, kuin mitä me tässä ehdotamme. Toivomme, että mahdollisimman moni voisi saavuttaa tämän kokemuksen omakohtaisen lukukokemuksen kautta. Ei kannata jäädä lukemaan vain metodioppaita ja metodisia kommentaareja filosofiasta. Näin on siksi, että parhaimmatkin kommentaarit ovat aina yksipuolisia ja avaavat vain tietynlaisen tulkintahorisontin peittäen toisenlaiset.

Lähteet

- Asplund-Carlsson, M., Marton, F. & Halász, L. 1993.** Readers' Experience and Textual Meaning: An Empirical Study. *Journal of Literary Semantics* 22(2), s. 104–123.
- Ast, F. 1990.** Hermeneutics. Teoksessa G. Ormiston & A. Schrift (toim.) *The Hermeneutic Tradition from Ast to Ricoeur*. New York: State University of New York Press, s. 39-57.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999.** Phenomenography: A Qualitative Research for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative health Research* 9(2), s. 212–267.
- Brentano, F. 1973.** *Psychologie vom empirischen Standpunkt, Band 1*. Hamburg: Meiner.
- Carr, D. 1981.** Translator's Introduction. Teoksessa E. Husserl *The Crisis of European Sciences: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Dall'Alba, G. 2009.** *Learning to be Professionals*. Dordrecht: Springer.
- Dilthey, W. 1992.** *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Teubner.
- Derrida, J. 2008.** Johdanto. Teoksessa Husserl/Derrida: *Geometrian alkuperä*. Tampere: Niin & Näin.
- Gadamer, H.-G. 1965.** *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gadamer, H.-G. 1976.** *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles; University of California Press.
- Gadamer, H.-G. 2004.** *Hermeneutiikka – Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 1975.** An Application of Phenomenological Method in Psychology. Teoksessa A. Giorgi, C. Fischer and E. Murray (toim.) *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, vol II. Pittsburgh: Duquesne University Press, s. 82–103.

- Goetzin, J. & Le Comte, M. 1984.** *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Florida: Academic Press, Inc..
- Gurwitsch, A. 1964.** *The Field of Consciousness*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1997.** Phenomenography: A “good-for-nothing brother” of Phenomenology? – Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development* Volume 16, Issue 2, s. 191–202.
- Heidegger, M. 1975.** *Die Grundprobleme der Phänomenologie*, Gesamtausgabe Band 24. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. 1982.** *On the Way to language*. San Francisco: Harper.
- Heidegger, M. 2000.** *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Husserl, E. 1981a.** *Philosophie als strenge Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Husserl, E. 1981b.** *The Crisis of European Sciences: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, E. 1984.** *Logische Untersuchungen*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. 1995.** *Fenomenologian idea: Viisi Luentoa*. Helsinki: Loki.
- Husserl, E. 1999.** *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kakkori, L. 2003.** Totuuden ongelma – totuus Martin Heideggerin filosofia avautumisena ja paljastumisena. Teoksessa *Katseentarkentaminen – Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Toimittanut Leena Kakkori. Jyväskylä: Sophi.
- Kakkori, L. 2009a.** Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis* 18(2), s. 19–27.
- Kakkori, L. 2009b.** *Martin Heideggerin olemisen kysyminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Koski, J. T. 1995.** *Horisonttiensulautumisia: Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kroksmark T. 1987.** *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kroksmark T. 2007.** Fenomenografisk didaktik: En Didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17(2–3). Internetissä: <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Habermas J. 1979.** Urbanisierung der Heideggerschen Provinz: Laudatio auf Hans-Georg Gadamer aus Anlaß der Verleihung der Hegel-Preises der Stadt Stuttgart, 1979 in *Das Erbe Hegels*, Frankfurt am Main, s. 9–31.
- Huttunen, R. 2007.** Gadamer-Habermas -debatti. Internetissä: <http://filosofia.fi/node/2833>

- Huttunen, R. 2009.** *Habermas, Honneth and Education: The Significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's Critical Theories to Education.* Köln: Lambert Academic Publishing.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2002.** The Hermeneutics of Truth and Selfhood – Heidegger's, Gadamer's, and Ricoeur's Significance in the Autobiographical Research. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen and L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research: Voices of teachers and philosophers.* Jyväskylä: Sopi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006.** Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), s. 162–173.
- Kusch, M. 1986.** *Ymmärtämisen haaste.* Helsinki: Gaudeamus.
- Kusch, M. & Hintikka, J. 1988.** *Kieli ja maailma.* Oulu: Pohjoinen.
- Juntunen, M. 1986.** *Edmund Husserlin filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Lybeck, L., Marton, F., Strömdahl, H. & Tullberg, A. 1988.** The Phenomenography of "the Mole Concept". Teoksessa Ramsden (toim.) *Improving Learning: New Perspectives.* London: Kegan Paul, 81–108.
- van Manen, M. 1990.** *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* New York: State University of New York Press.
- Margolis, J. 2013.** *Schleiermacher among the Theorists of Language and Interpretation.* Internet: <http://esztetika.elte.hu/segedanyagok/margolis-schleiermacher.pdf>
- Marton, F. 1981.** *Phenomenography: Describing Conceptions of the World around Us.* Instructional Science 10, Internetissä: http://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf
- Marton, F. 1988.** Phenomenography: Exploring Different Conception of Reality. Teoksessa D. Fetterman (toim.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education.* New York: Praeger, s.176-205.
- Marton, F. 1994.** Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The International Encyclopedia of Education,* Second edition, vol. 8. Postlethwaite. Pergamon 1994, s. 4424–4429.
- Marton, F. 2001.** Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* Lontoo: Routledge Falmer, s. 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997.** *Learning and Awareness.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merleau-Ponty, M. 1962.** *The Phenomenology of Perception.* New Jersey: The Humanities Press.
- Natanson, M. 1973.** *Edmund Husserl: Philosopher of Infinite Tasks.* Evanston: Northwestern University Press.
- Neuman, D. 1987.** *The Origin of Arithmetic Skills: A Phenomenographic Approach.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Niikko, A. 2003.** *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.* Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Oesch, E. 2013.** Muistin pysyvyys ja ajan virta – Wilhelm Dilthey. Esitelmä Suomen Filosofisen Yhdistyksen Muisti-kollokviossa Tampereella 7.–8.1. 2013.
- Palmer, R. E. 1969.** *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer.* Evanston: Northwestern University Press.
- Perttula, J. 1995.** *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan.* Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Sajama, S. & Kamppinen, M. 1987.** *A Historical Introduction to Phenomenology.* London: Croom Helm.
- Ricoeur, P. 1990.** *Time and Narrative*, vol. 1. Chicago: Chicago University Press.
- Ricoeur, P. 2000.** *Tulkinnan teoria.* Helsinki: Tutkijaliitto
- Ricoeur, P. 2008.** *From Text to Action.* Devon: Continuum.
- Simola, R. 1993.** *Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena.* Hoitotiede 5, s. 21–30.
- Siljander, P. 1991.** *Empiirisen kasvatustieteen perusteita: klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiiris-analyttinen kasvatustiede.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Schleiermacher, F. 1986.** General Hermeneutics. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) *The Hermeneutics Reader.* Oxford: Basil Blackwell s. 73–86.
- Sonnemann, U. 1954.** *Existence and Therapy: An Introduction to Phenomenological Psychology and Existential Analysis.* New York: Grune & Stratton.
- Spiegelberg, H. 1984.** *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction.* Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Svensson, L. 1984.** *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. Rapporter från Pedagogiska institutionen.* Göteborgs universitet: Göteborg.
- Theman, J. (1983).** Uppfattningar av politisk makt. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uljens, M. 1989.** *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992.** *Phenomenological Features of Phenomenography.* Göteborg: University of Göteborg.
- Uljens, M. (1996).** On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography –Toward a methodology?* (s. 105–130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Zahavi, D. 2003.** *Husserl’s Phenomenology.* Stanford: Stanford University Press.

Kirjoittajien henkilötiedot:

Raisa Foster, FT, vapaa tanssitaiteilija-tutkija, Tampere.

Rauno Huttunen, dos., YTT, KT, yliopistonlehtori, Turun yliopisto.

Olli-Jukka Jokisaari, FM, filosofian ja psykologian lehtori, Turun Suomalaisen Yhteiskoulunlukio.

Leena Kakkori, YTT, Jyväskylä.

Arto Mutanen, FT, dosentti, Maanpuolustuskorkeakoulu ja Merisotakoulu.

Heikki Mäki-Kulmala (1951–2014), FT, kasvatustieteellisten aineiden sekä filosofian lehtori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Markku Niinivirta, KM, tohtoriopiskelija, Tampereen yliopisto, luokanopettajakoulutuksen vastaava opettaja, Snellman-korkeakoulu.

Johannes Ojansuu, FM, filosofian lehtori, kirjailija, Hämeenlinna.

Jarno Paalasmaa, KM, tohtorikoulutettava, Tampereen yliopisto, historian opettaja, Vantaan seudun steinerkoulu.

Seppo Pamppunen, KM, kasvatustieteellisten aineiden lehtori, Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Jani Pulkki, KM, Koordinaattori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Timo Purjo, FT, kehitysjohtaja, Non Fighting Generation ry.

Antti Saari, KT, Tutkijatohtori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Sauli Salmela, FT, filosofian ja elämäntutkimustiedon opettaja, Sammon keskuslukio, Tampere, latinan tuntiopettaja, Tampereen yliopisto.

Veli-Matti Värri, FT, professori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

ANTTI SAARI, OLLI-JUKKA JOKISAARI & VELI-MATTI VÄRRI (TOIM.)

Ajan kasvatusta

KASVATUSFILOSOFIA AIKALAISKRITIIKKINÄ

”Kasvatusfilosofian päämääränä on maailmasuhteen kritiikki ja parhaassa tapauksessa sen uudelleenymmärtäminen. Vasten aikaansa se esittää kysymyksen ihmiseksi kasvamisesta ja siitä maailmasta, missä inhimillinen kasvu tapahtuu. Kasvatusfilosofian tehtävänä on maailman muuttaminen, mutta ensin on ymmärrettävä, millainen maailma on.

Ajan kasvatusta -teoksen artikkelit avaavat näkökulmia ajan-kohtaisiin kasvatukseen ja koulutukseen kysymyksiin. Huomiota kiinnitetään erityisesti kasvatukseen yhteiskunnalliseen ja eettiseen luonteeseen sekä kasvatusta koskevan tiedon ja käytännön väliseen suhteeseen.

Teos sopii kasvatusalan tutkijoille ja ammattikasvattajille sekä alan opiskelijoille.”

Kansi: Maaret Kihlakaski

ISBN 978-951-44-9612-7



9 789514 496127

