

Karl Marx ja kasvatus

Pedagogisia pohdintoja kommunismin aaveen varjosta

Teoreettinen tutkimus Karl Marxin ajattelusta kasvatuksen viitekehyksessä

Tuija Jaakonaho

Pro gradu –tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen yksikkö

Elinikäisen oppimisen ja

kasvatuksen koulutus

Kevät 2013

Pro gradu –tutkielma

Karl Marx ja kasvatustiede

Pedagogisia pohdintoja kommunismin aaveen varjosta

Teoreettinen tutkimus Karl Marxin ajattelusta kasvatuksen viitekehyksessä

Tuija Jaakonaho

Kasvatustieteiden yksikkö/ Kasvatustiede

Tiivistelmä:

Tutkimukseni käsittelee Karl Marxin (1818-1883) filosofista ajattelua ja sen kasvatustieteellistä potentiaalia. Tutkimukseni tarkoitus on ymmärtää mitä Marxin ihmisfilosofia on, selvittää miten sitä on kasvatustieteessä sovellettu ja pohtia mitä mahdollisuuksia sillä voi olla kasvatuksen käytännöissä tässä ajassa. Tutkimukseni on teoreettinen klassikotutkimus ja se rakentuu teoreettiselle tutkimukselle tyypillisesti oman ajatteluni varaan, joten subjektini on vahvasti tutkimuksessani läsnä. Tutkimukseni on kaksijakoinen sillä tavoin, että perimmäinen tarkoitus on ymmärtää Marxin monitasoista filosofista ajattelua ja toisaalta antaa sille merkityksiä konkreettisesti elämässä ja kasvatuksessa.

Tutkimukseni aineistona olen käyttänyt laajasti Marxin tuotantoa. Pääasiassa olen käyttänyt suomennettua ”Valitut teokset” –kirjasarjaa. Lisäksi olen käyttänyt hyväkseni Marxin kasvatuskäsityksistä aiemmin kirjoitettuja teoretisointeja. Metodologian olen rakentanut hermeneuttisen tulkinnan pohjalta käyttäen apuna systemaattista analyysia.

Tutkimukseni tulokset ovat yhdistelmä Marxin, muiden Marxin periaatteita noudattavien kasvatustieteilijöiden sekä oman tutkijasubjektini ajattelua. Tuloksena syntyi paitsi pohdintoja, myös Marxin ajatteluun perustuvia lähtökohtia kohtaamiseen kautta syntyvään kasvatukseen. Teorian pohdintoja voidaan käyttää hyväksi rakennettaessa kohtaamiseen perustuvia oppimisympäristöjä, jossa merkitystä annetaan yksilöille, oppimiselle prosessina sekä yksilön ja yhteisön kehittymismahdollisuudelle.

Asiasanat: dialektiikka, dialogisuus, kohtaaminen, historiallinen materialismi, tasa-arvo, vieraantuminen

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|---|----|
| SISÄLLYSLUETTELO..... | 1 |
| 1 Johdanto | 2 |
| 2 Taustaa tutkimukselleni | 5 |
| 2.1 Tutkimustehtävä ja metodit..... | 7 |
| 2.2 Karl Marx historiallisena henkilönä..... | 13 |
| 3 Marxin filosofisia näkökulmia | 18 |
| 3.1 Dialektiikka..... | 18 |
| 3.2 Historiallinen materialismi..... | 21 |
| 3.3 Vieraantumisen..... | 28 |
| 3.4 Tasa-arvo..... | 36 |
| 4 Marx ja kasvatustieteen viitekehys | 42 |
| 4.1 Marxilaisen kasvatustieteen historiaa | 43 |
| 4.2 Karl Marx itse kasvatuksesta | 49 |
| 4.3 Kasvatuksen politisoinnin problematiikka | 57 |
| 5 Kasvatus dialektisena käytäntönä – perustelut ja tavoite..... | 67 |
| 6 Kohtaaminen dialektiikan käytäntönä..... | 75 |
| 6.1 Kohtaaminen ja dialogisuus dialektiikan lähtökohtana | 78 |
| 6.2 Dialektinen opettaja-opiskelija -suhde..... | 80 |
| 6.3 Dialektinen suhde opiskeluun ja tietoon | 86 |
| 6.4 Koulun palkkiojärjestelmästä..... | 91 |
| 6.5. Loppupäätelmiä dialektiikasta kasvatuksessa..... | 93 |
| 7 Pohdintaa tutkimukseni loppuun..... | 96 |
| LÄHDELUETTELO..... | 99 |

1 Johdanto

Teksti jota olet juuri aloittamassa, on pro gradu –tutkielmani Karl Marxista kasvatuksen näkökulmasta. Olen ikään kuin sattumalta joutunut työni pariin. Alun perin tutustuin Marxiin, kun vapaaehtoista tekijää hänen kasvatustilfilosofiaansa käsittelevään esseeseen ei löytynyt ja työ jäi minun tehtäväkseni. Tuolloin en tiennyt Karl Marxista juuri mitään. Pidän teoriasta ja teoreettisista pohdinnoista, joten opinnäytetyölleni luonnollinen vaihtoehto oli jatkaa Marxiin tutustumista. Kysymyksiä aihevalinnastani on esitetty runsaasti. Osa niistä on ollut kiinnostuneita siitä, miksi olen valinnut näin vaikean aiheen, toiset siitä, liittyykö valintaani poliittinen positio. Itse asiassa työhön ryhtyessäni en ymmärtänyt aiheen olevan vaikea. Nyt jo tiedän, että se on sitä ollut. Poliittisella positiolla taas ei ole ollut mitään tekemistä aiheeni valinnassa. Itse asiassa en ole koskaan ollut kovin poliittinen, enkä ymmärtänyt, että teoreettinen pohdinta Karl Marxin äärellä voisi sitä edellyttää. Työni on lähtenyt puhtaasta mielenkiinnosta ja tietämättömyydestä Karl Marxia ja hänen ajatteluaan koskien.

Siitä huolimatta, etteivät työtäni ole varsinaisesti ohjanneet poliittiset tai yhteiskunnalliset tarkoitusperät, on minullakin tutkijana positio työni aiheeseen nähden. Paikkani on neutraali siinä mielessä, etten ole koskaan tottunut virheellisesti pitämään Karl Marxia kommunismin isänä, joksi moni muu suomalainen hänet ymmärtää. Se on neutraali myös siksi, että tarkoitusperäni eivät ole poliittisia. Neutraali positioni ei kuitenkaan ole. Minulla on oma paikkani globaalisti, yhteiskunnallisesti ja perheeni sisällä. Tämä paikka on rakentanut minuun tietyt odotukset ja oletukset, jotka vaikuttavat ajattelussani, halusin sitä tai en.

Oma henkilökohtainen paikkani tämän työn tekemiselle on Suomessa, suomalaisena valkoisena naisena. En voi vakuuttavasti väittää tullessi alistetuksi minkään syyn vuoksi, vaikka naisuus kohdallani periaatteessa sellainen voisi olla. Poliittisesti olen kuitenkin periaatteessa aina kantanut valkoista nauhaa hihassani, vaikkeen olekaan varsinaisesti koskaan sitoutunut mihinkään poliittiseen ryhmään tai toimintaan. Valkoinen nauha on ikään kuin syntymässä annettu odotus toimia sen mukaisesti. Pidän positiotani siis neutraalina, mutta tunnistan itsessäni odotukset, joita ympäristö on asettanut. Heti aluksi haluan sanoa, että vetäydyn kaikista niistä ennakkoluuloista, joita Marxista yleisesti viljellään. Tiedän ja toivon lukijoittenikin jo alusta lähtien tietävän, ettei Marx ole keksinyt kommunismia eivätkä hänen vastuullaan ole myöskään ne kauheudet ja epäoikeudenmukaisuudet, joita hänen ja kommunismin nimissä on toteutettu. Toivottavasti pystyn kääntämään olettamani

neutraalin asemani rakentavaksi objektiivisuudeksi. Yhteiskunnallisen paikkani lisäksi työni sisältöön ovat vaikuttaneet paljon omat opettajakokemukseni, jonka kautta paikoin teen tulkintoja työssäni.

Näkymätön, mutta valkoinen nauha hihassani, joka tahtomattani osoittaa poliittista perimääni, on vaikeuttanut marxilaisten tekstien lukemista – etenkin niitä, joiden missio on ollut yksinkertaisen selkeä sosiaalinen muutos. Olen joutunut tekemään rajanvetoja juuri sen suhteen mistä voin vakuuttavasti kirjoittaa ja toisaalta mitä voin rehellisesti kirjoittaa. En ole sellainen – josko kukaan on – henkilö, joka voisi kirjoittaa ikään kuin itsensä ulkopuolelta. Sen tunnistan ja tunnustan. Olen todennut, etten voi olla vakuuttava ja selittää Marxiin liittyviä luokkaerojen ongelmia tai alistamisen käytäntöjä ja niistä vapauttavaa vallankumouksellista sosiaalisen muutoksen tarjoavaa kasvatustapaa. Sen sijaan olen käsitellyt Marxin kasvatustapaa sellaisina, kuin hänen ihmiskuvansa edellyttää – inhimillisyyden toimintoina. Globaalien tason luokkaerojen ja kapitalismin ongelmien tuntemiseni taso tai kiinnostukseni minkään poliittisen tahon agendoja kohtaan ei ole sellaista, että olisin voinut ottaa huomioon vallankumouksellisen sosiaalisen muutoksen teoriaa käytännöllisenä mahdollisuutena. Jos olisin lähtenyt käsittelemään aiheitani edellä mainitunlaisena vallankumouksellisen sosiaalisen muutoksen tarjoavana kasvatustapana, olisin joutunut joko olemaan epärehellinen itselleni tai perustamaan koko työni sellaisten näkemysten kritisoimiseksi. Tätä en olisi voinut nähdä kovin hedelmällisenä tapana lähestyä arvokasta aiheitani. Poliittisuuden olenkin käsitellyt työssäni lähinnä kysymyksenasettelun kautta. Jos olisin perehtynyt politiikkaan ja talouden kysymyksiin siten kuin eräät muut lainaamani Marxin tutkijat, poliittinen lähestymistapani olisi luultavasti toisenlainen.

Tietenkin voidaan – aiheellisestikin – kysyä, voiko kapitalismin kritiikin irrottaa Marxin ajattelusta? Jos teen niin, astunko Marxin varpaille niin rajusti, että vedän omalta työltäni maton kokonaan alta? Vai voidaanko ajatella niin, että annan sille uudenlaisen perspektiivin kehittyä käytännön toiminnassa? Jostakin syystä Marx kuitenkin on kutsunut minua omalla ajattelullaan tämän työn pariin. Jos jätän kapitalistisen kritiikin pois Marxin oman aikaisesta tulkinnasta, ymmärrän loukkaavani Marxin historiallista perustetta. Ilman kapitalismin kritiikkiä Marxin perintö ei olisi sitä mitä se on. Mutta onko tilanne sama, jos jätän sen pois modernista tulkinnasta – siitä tulkinnasta joka syntyy Marxin ajattelun historiallisen syntykontekstin ja tämän päivän kohtaamispaikassa? Marxin historiallisuus on myös sitä, ettei jäädä historiaan, vaan edetään aina uuteen historiaan. Sen vuoksi mielestäni nykypäivää ei voida enää tulkita ja laittaa käytäntöön menneen nimissä ja menneistä olosuhteista käsin.

On siis eri asia tarkastella Marxin näkemyksiä, mukaan lukien kasvatusnäkemykset, hänen omassa historiallisessa ajassa ja tässä päivässä. Tutkimukseni on tarkoitus olla tähän päivään suuntaava. Sen vuoksi olen työssäni joutunut tekemään sellaisia kompromisseja ja arviointeja, joilla arvelen voivan olla arvoa ja käyttöä tässä ajassa. Pyrin myös luomaan sellaista kuvaa Marxin ajattelusta, jolla arvelen olevan mahdollisuus tulla kuulluksi myös Marxin nimeä voimakkaasti vastustavien joukossa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että itse haluan painottaa ihmisyyssnäkökulmia poliittisten sijaan. Pysyvien yhteiskunnallisten muutosten takana tulee olla kollektiivinen tahtotila, joka voi mielestäni syntyä vain kasvatuksen tuloksena syntyvässä vapaan tahdon tilassa. Tässäkään ajassa Marxin näkemyksille ei pystytä tekemään oikeutta vahvoilla poliittisilla konnotaatioilla. Sen vuoksi on mielestäni tärkeämpää tarkastella sitä ideologista pohjaa, johon Marx nojaa näkemyksiään muutoksen tarpeesta. On tärkeää ymmärtää miksi Marx on päätenyt tavoittelemaan niitä taivaita, joita ei vielääkään hänen nimissään – eikä ilman – ole pystytty saavuttamaan.

Karl Marx ja Friedrich Engels ovat tehneet ajatus- ja kirjoitusyhteistyötä. Heidän tekstinsä toistavat paikoin täysin toinen toisiaan. Lähdeviittaukset olen heidän tekstiensä osalta kirjannut ilmoitetun kirjoittajan tai yhteisiin nimiin. Asiatasolla on kuitenkin huomioitava, että se, mihin yleensä viitaan Marxin ajatuksena ja ajatteluna, sisältää todennäköisesti myös Engelsin vaikutusta ja alkuperäinen idea saattaa olla peräisin heidän yhdessä kirjoittamastaan teoksesta tai jopa Engelsiltä yksinomaan. Viittaukset Marxin omaan tai Engelsin kanssa yhteiseen tuotantoon on kaikki kursivoitu, niiden ansaitseman huomion herättämiseksi. Olen myös johdonmukaisesti lainannut Marxia suoraan, jotta lukijalla olisi minun kanssani yhtäläinen mahdollisuus tulkita Marxin tekstin merkitystä. Vaikka lainaukset ovat lyhyehköjä ja irti alkuperäisestä tekstikontekstistaan, on lukijan kokemukseni mukaan aina tarpeellista nähdä alkuperäinen sanamuoto. Alkuperäisyys teksteissäni perustuu pääosin suomalaisiin käännöksiin. Joissakin kohdin olen tarkistanut tekstin ja sanojen tarkan asun alkuperäisistä saksankielisistä teksteistä varmistaakseni kirjoittamieni väitteiden todenperäisyyden. Näitä en ole kirjannut ylös. Ne ovat todennettavissa vain työni sisällön kautta.

Marxin teokset on listattu lähdeluetteloon ensisijaisesti Marxin alkuperäisteoksen kirjoitusvuoden perusteella. Toissijaisesti olen kirjannut lähteet käytetyn teoksen varsinaisen painovuoden mukaan. Samaa tapaa olen käyttänyt myös lähdeviitemerkinnöissä varsinaisessa tekstissäni. Lähdeviitteet ja lähdeluettelon tiedot ovat siis muotoa 1844/1979, jossa ensimmäinen vuosi on alkuperäinen kirjoitusvuosi ja jälkimmäinen käytetyn teoksen painovuosi. Olen valinnut tämän tavan, koska tehtäessä päätelmiä Marxin ajattelusta, on tapahtumien historiallisella ajankohdalla erityisen suuri merkitys. Ajankohdat hahmottuvat parhaiten, kun ne käyvät selkeästi ilmi lähdemerkinnöistä.

Käyttämäni tapa merkitä lähteet mahdollistaa myös sen, että lukijalla on mahdollisuus löytää tekstit mistä tahansa muusta Marxin teosten painetusta laitoksesta tai esimerkiksi Internetistä. Olen itse kokenut hankalaksi paikantaa Marxin lausumia sellaisista lähdeviitteistä, jotka viittaavat pelkästään hänen kirjoitustensa kokoomateoksiin. Sen vuoksi olen myös käyttänyt Marxin tekstilähteistöä kirjoituksittain Valitut teokset -sarjan sijasta. Tapani poikkeaa hieman tieteellisen kirjoittamisen perinteisistä konventioista, mutta on toivoakseni ymmärrettävä edellisillä perusteluillani. Myös Paula Allman (1999, 2001 ja 2007) käyttää Marxiin viitatessaan samantapaisia merkintöjä.

2 Taustaa tutkimukselleni

Tutkimukseni alku ja keskivaiheet olivat vaikeita ja ajallisesti venyviä. Epämielilyttävyydestään huolimatta vasta ”venyminen” teki minut niin metodillisesti kuin aiheen käsittelyinkin kannalta valmiiksi tekemään työtäni. Vaikka ajatusprosessi keskeytyi niin usein, että turhautuminen oli matkan varrella monesti läsnä, se valmensi minua työni tarkempaa työstämistä varten. Samalla se mahdollisti ajatusteni muokkaantumisen ja kypsymisen. Myönnän rehellisesti, että aiheeni oli jälkikäteen tarkasteltuna tavattoman vaikea, enkä pystynyt tai olisi voinutkaan pystyä laatimaan sitä ”normaalissa” ajassa. Ajallinen venyminen osoittautui tarpeelliseksi myös metodini asianmukaista käyttöä ajatellen.

Olen yrittänyt elämässäni pitäytyä poliittisesti uskonottomana. Marx laittaa poliittisen kapitalismin ja uskonnon samaan nippuun. Molemmat edellyttävät vapaan tahdon vastaista tapaa ajatella tietyllä toisten ennalta määrittelemällä tavalla asioiden tilasta. Kuten jo edellä esitin, en ole koskaan voinut pitää itseäni vasemmistolaisena, sosialistina saati kommunistina. Silti olen jo pitkään pitänyt ihmisfilosofiaani Marxin näkemyksen mukaisena. Sellaisena, jossa yksilön arvo määräytyy vain suhteessa yhteisöön. Ettei yksilö voi olla itseisarvoinen, vaan kuten Marx sanoo ”yhteiskunnallinen”, koska on jatkuvasti tekemisissä toisten lajijäsentensä kanssa ja hänen arvonsa on aina sen suuruinen kuin on hänen arvonsa yhteisössään.

Minun yhteiskunnallisen olemiseni ei sijoitu sellaiseen paikkaan tai aikaan, että olisin kyennyt aloittamaan Marx-tutkimukseni poliittisesta ”päästä” ja vaatia sosiaalista muutosta. Onnekseni tunnen itseäni sen verran, että tiedän kriittisyyden, oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden tarpeeni voidakseni sanoa, että toisessa tilanteessa minä myös olisin sitä vaatimassa. Ymmärrän siis Marxia

hänen vaatimuksissaan, ymmärrän hänen ainutlaatuisessa kontekstissaan. Itsekin olen sitä mieltä, että maailmassa on paikkoja, joissa jo nyt tulee toivoa ja vaatia sosiaalista muutosta. Minä en siihen ole kyennyt – vielä. Tiedän jo nyt olevani menossa siihen suuntaan. Tunnistan, että Suomessa on varottava sellaista poliittista suuntaa, jonka jälkeen sosiaalisen muutoksen tarve olisi pakottava. Ollakseni kykenevä kirjoittamaan sellaisesta poliittisen ja sosiaalisen taistelun positiosta, josta suurin osa Marxia tutkineista kirjoittaa, minun olisi ensin tullut sijoittaa itseni uudelleen. Ymmärrettävistä syistä se ei ole ollut mahdollista, erityisesti se ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Lisäksi se olisi ollut täysin periaatteitteni vastaista. Jos positioni on tarkoitus muuttua, sen tulee olla seurausta oman kehitykseni prosessista eikä keinotekoisesti laadittu asetelma.

Olen lukenut monista erinäisistä teksteistä, ettei Marx varsinaisesti ollut filosofi, tai kasvatustieteilijä, saati kasvattaja, ja ettei hän sanonut juuri mitään kasvatuksesta. Näin olen itsekin aiemmin sortunut kirjoittamaan. Tutkimukseni kuluessa olen kuitenkin herännyt huomaamaan, että Marx oli erittäinkin paljon kasvatustieteilijä. Hyvin monissa kohdin laajaa tuotantoaan hän kirjoittaa juuri siitä, miten tärkeä osa yhteiskunnallista elämää kasvatusta on. Kasvatusta koskevat tekstipätkät eivät sinällään ole kovin pitkiä, mutta kun ne liitetään hänen muuhun ajatteluunsa, päästään melko laajaan ja kantaa ottavaan ihmisenäkemyksen ja kasvatuksen kokonaisuuteen.

Kiinnostus Marxin kasvatusta kohtaan on kasvanut, jopa kokonaan herännyt eloon, postmodernien ja erityisesti kriittisten tieteennäkemyksien myötä. Kasvatuksen alalla kriittinen pedagogiikka on osin erittäinkin tarkkaan Marxin jalanjäljissä (ks. Suoranta 2005). Omassa työssäni en käsittele Marxin kasvatusta kriittisen pedagogiikan kautta, vaikka yhtymäkohdat ovatkin väistämättömiä. Pysin työssäni pääosin välttämään myös ”marxilaisen” kasvatuksen näkökulmaa, paitsi jos se liittyy olennaisesti omaan työhöni. Syy tähän on ensinnäkin se, että sillä on usein vain vähän, jos yhtään tekemistä itse Karl Marxin ajatusten kanssa. Toiseksi, edellisestä johtuen marxilaisuus herättää myös vääriä ja negatiivisia mielleyhtymiä, jotka eivät tee oikeutta Marxin ajattelulle. Esimerkiksi Robin Small (2005) että Paula Allman (1999, 2001, 2007) ovat ottaneet yhdeksi tehtäväkseen korjata yleisiä Marxista jäljelle jääneitä virheellisiä käsityksiä ja näkemyksiä. Mielestäni se onkin tehtävä voidakseen aloittaa puhtaalta pöydältä ja tehdäkseen oikeutta historialliselle henkilölle nimeltään Karl Marx.

Ehkäpä tärkein syy sille miksi kirjoitan työtäni Marxista, on purkaa sekä oma että monen muun näkemys Marxista historian ”pahana poikana”, joka ”synnytti” kommunismin ja sen väärästä soveltamisesta aiheutuneet kauheudet. Keskustelu Marxin ajattelusta on jumittunut sille tasolle,

mille kenenkin poliittiset traditiot kulloinkin velvoittavat. Ymmärrän, että ainakin suomalaiselle neuvostokommunismien aika on liian lähellä historiassa. Valitettavasti suomalaisille on tarjottu virheellinen tieto, että Neuvostoliitto olisi kulkenut Karl Marxin osoittamaa polkua. Marxin ei tarvitse olla ikuisesti mustaksi maalattu. Hänet voidaan maalata uudelleen, mutta siihen tarvitaan halua ymmärtää kuka ja mikä Marx oli, ja miksi. Mielestäni suomalaisen olisi aika ottaa siitä selvää.

Työni rakentuu Marxin ja oman ajatteluni varaan. Käytän paljon omia kokemuksiani ja muita esimerkkejä rikastuttamassa analyysiäni. Käytän tarkoituksellisesti paljon myös käsitteiden ja Marxin lausumien toistoa, koska se helpottaa merkittävästi tekstin seuraamista. Ensimmäiseksi esittelen työssäni tutkimustehtävän ja metodit. Sen jälkeen käsittelen Marxin filosofista käsitteistöä termeineen. Jo tässä vaiheessa teen linkityksiä ja päätelmiä Marxin ajattelun kautta syntyvään kasvatukselliseen keskusteluun. Filosofisen käsittelyn jälkeen siirryn käsittelemään Marxin nimen ympärillä olevaa kasvatustieteellistä keskustelua. Viimeiseksi teen vielä yhteenvetoa Marxin näkemyksiä tukevista kasvatuksen käytännöistä. Niihin olen soveltanut Marxin edellyttämää ihmiskuvaa ja dialektiikkaa.

2.1 Tutkimustehtävä ja metodit

Tutkimuksessani Karl Marxista keskityn hänen filosofiseen ajatteluunsa kasvatuksen ja kasvatustieteen näkökulmasta. Käytän materiaalinani Marxin teoksia ja niistä myöhemmin tehtyjä tulkintoja ja näkemyksiä. En etukäteen asettanut yksityiskohtaisia tutkimustehtäviä ja kysymyksiä, koska en halunnut rajata ajatteluani mihinkään kovin kapeaan näkökulmaan. Ajatukseni oli lähestyä työtäni enemmän Marxin ja hänen ympärillään olevien ilmiöiden kautta kuin omien ajatusteni tai niiden puutteellisuuden kautta. Tutkimustehtävän avoimuutta tuki myös metodologinen pohjani hermeneuttisessa tulkinnassa systemaattista analyysiä apuna käyttäen. Saatuaani yleisnäkemyksen Marxin ajattelusta saatoinkin tarkentaa tehtäviäni, jotka rakentuivat seuraavasti:

1. Ymmärtää Marxin filosofinen käsitteistö.
2. Ymmärtää mitä Marx on kirjoittanut kasvatuksesta ja mitä merkityksiä sillä on yhtäältä kasvatuksen käytäntöön ja toisaalta myös siihen poliittiseen keskusteluun, jota Marxin nimen yhteydessä on perinteisesti käyty.
3. Rakentaa dialektisen kasvatuksen ajattelun malli.

Varsinaiset tulokset ovat työssäni syntyneet keskustelussa Marxin ja häntä aiemmin tulkinneiden kanssa. Periaatteessa rajasin Marxin kirjoittaman aineiston hänen varhaiseen tuotantoonsa, mutta käytännössä olen lukenut ja käsitellyt paljon myös myöhempiä tekstejään. Rajaukseni perustuu käytännölliseen näkökohtaan. Marxin ajattelu on ollut varsin loogista ja systemaattista nuoresta lähtien. Hän loi ajattelunsa perusteet jo varhaisina vuosinaan. Tälle varhaiselle ajattelulle perustuu koko hänen myöhempi uransa filosofina, sikäli kun hänestä on lupa tuota ansaitsemaansa nimitystä käyttää. Tutkimustehtävän rajaaminen tuotannon tiettyyn osaan ei saakaan tarkoittaa sitä, että ajattelijan muu tuotanto olisi kokonaan sivuutettava. Etenkin oman tutkimukseni kasvatustieteellinen perspektiivi ei sallisikaan Marxin myöhemmän tuotannon unohtamista, koska esimerkiksi pääteoksessaan *Pääoma* hän ottaa kantaa kasvatuksellisiin näkökohtiin varsin käytännönläheisesti. En voi siksi jättää sitä kokonaan huomiotta, vaikka pääasiallisesti keskityinkin aiheeseeni filosofisen käsitteistön kautta, joka on syntynyt Marxin uran alkuaikoina.

Tutkimukseni on teoreettinen sukellus Karl Marxin ajatteluun. Teoreettiseksi sen tekee se, etten käytä mitään yksiselitteisesti empiiriseksi l. kokemukselliseksi tulkittavaa materiaalia työssäni. Käytän kuitenkin apunani Karl Marxin tuotannosta aiemmin tehtyjä tulkintoja, joten sitä kautta myös empiirisyys on läsnä työssäni. Teoreettinen aineisto onkin usein empiiristä vähintään ilmiöstä aiemmin esitetyn kautta (Uusitalo 1991, 60). Ero empiirisellä ja teoreettisella tutkimuksella on kuitenkin siinä, että teoriaa ja väitteitä ei testata millään rajatulla joukolla kerättyjä kokemuksia, vaan tutkijan omaa ajattelua apuna käyttäen (Puolimatka 1995, 12). Puolimatkan lausuma kuvaa osuvasti työni prosessia. Alkuperäinen tarkoitukseni oli ymmärtää Marxin alkuperäinen ja autenttinen tarkoitus. Huomasin kuitenkin melko nopeasti subjektiivisen tarpeeni ja väistämättömyyden tulkita Marxia omalla tavallani. Tutkijan henkilö ja henkilöhistoria on ajattelussa aina niin vahvasti läsnä, että totesin olevan epäeettistä yrittää sulkea sitä pois. Todennäköisesti sellainen tulkinta johtaisikin virheellisiin tutkimustuloksiin, koska niille ei ole perustaa missään konkreettisesti, kuten tutkimuskohteeni Marx todennäköisesti huomauttaisi. Minua häytti siis sama ongelma, joka oli ollut Hannulaa vastassa hänen tehdessään klassikkotutkimusta Paulo Freirestä. Hannula kuvaamana yhteinen ongelmamme on liika yritys objektiivisuuteen, joka johtaa ”köyhään” lukutapaan (Hannula 2007, 119).

Metodinen lähtökohdani on hermeneuttinen tulkinta, jonka ensimmäinen edellytys on tutkijan oman position ymmärtäminen. Gadamerin mukaan ”tietomme osoittautuu suojaattomaksi aikakautemme tahtoa muokkaavien mahtien edessä”. Juuri hengentieteissä, siis ihmisyyttä koskevissa, on vaarana olla erottamatta aito todellisuus siitä, mikä on meille valmiina annettu. Yksilön oleminen on aina

todiste omasta historiastaan. Hermeneuttisen tulkinnan kannalta tärkeintä on huomata, että tutkija ei saa keskittyä tutkimaan odotustensa mukaisia asioita. Sen sijaan olisi kyettävä toimimaan omien odotusten vastaisesti, koska ihmisen suurin erehtymisen vaara on siinä mitä tiedämme itsestämme.” (Gadamer 2004, 5, 8.) Edellä esittämästäni positioista johtuen Gadamerin ohjeen noudattaminen on ollut mielenkiintoinen haaste. Olen yrittänyt ymmärtää tutkimuskohdettani erityisesti niissä kohdin, joissa oma näkemykseni on ollut poikkeava. Ymmärtäminen ei ole minulle tarkoittanut omista näkemyksistäni ja kritiikistäni luopumista, vaan niiden syiden löytämistä, jotka ovat eriävien näkemystemme taustalla.

Hermeneuttisen tulkinnan perusedellytys tukee myös päätöstäni jättää tutkimustehtäväni etukäteen avoimeksi. Alasuutari (1993, 236) tiivistääkin ennakoasetelmien ongelmaa kattavasti sanoessaan, että ennakoasetelmia on usein tarkistettava, koska ongelmien ja yllätysten mahdollisuuksia on kvalitatiivisessa tutkimuksessa rajattomasti. Minun on tutkijana oltava avoin ja vapaa näkemään uusia näkökulmia uusin silmin. Lehtovaara (1992, 23) mainitsee ihmisen tutkimisen prosessin luovaksi eli sellaiseksi, jossa ei etukäteen täsmällisesti voida päättää tutkimuksen teon tapaa ja etenemisen vaiheita. Vaikkei tutkimuskohteeni olekaan sellainen, että voisin käydä konkreettista keskustelua kasvokkain hänen kanssaan, se on silti keskustelua Karl Marxin kanssa, eikä voi edetä kovin suoraviivaisesti, vaan dialogissa ja dialektisesti. Prosessissa minun on kyettävä huomioimaan sekä Marxin oma historia, minun historiani ja lisäksi muiden kirjoittajien oma sekä heidän tuottamansa historia. Lisäksi minun tulee kyetä tuomaan tämä kaikki jotenkin nykyisyyteen. Itse hermeneuttinen tulkinta eteneekin vaiheittain.

Hermeneuttinen tulkinta perustuu osien ja kokonaisuuden suhteeseen: ”the meaning of a part can only be understood if it is related to the whole”. Tämä perusajatus muodostaa kehän, koska sen käänteinen merkitys on se, ettei kokonaisuuttakaan voida nähdä ilman osia. Tutkija siis kulkee hermeneuttisella kehällä palatakseen oivalluksineen takaisin lähtöpisteeseen oivallusta ja ymmärrystä rikkaampana. Koska hermeneutiikassa ajatellaan saavutettavan uusi, kehittyneempi ajattelun ja ymmärtämisen taso, on kehän sijasta alettu käyttää termiä spiraali. Spiraali kuvaa tutkijan ajattelun nousemista korkeammille tasoille, jotka toimivat taas ajattelun kehittymisen apuvälineinä. (Alvesson & Sköldberg 2002, 53.)

Yrittäessäni ymmärtää Marxia en voi ajatella pääseväni johonkin lopputulokseen yhdellä iskulla, vaan minun tulee edetä askel askeleelta. Varto puhuu tässä yhteydessä lukutavoista – tutkijan on mahdollista edetä työssään lukutavasta toiseen, jossa sekä ymmärrys tutkimuskohdetta, että omaa

itseään kohtaan koko ajan kasvaa. Tällainen kehässä eteneminen johtaa siihen, että tutkija tämän jälkeen pystyy helpommin erottamaan toisistaan tutkimuskohteen ja oman tapansa ymmärtää sekä raportoimaan tämän eron ymmärrettävästi. Varto (1992, 63.) Tietoisuutta omasta ajattelusta ja sen prosesseista on siis laitettava peliin onnistuakseen tulkitsemaan muiden ajattelua. Juuri oman ajattelun liittäminen teoreettiseen pohdintaa tuo tutkimukselle yleensä ja erityisesti omalleni uutta näkökulmaa, uusia merkityksiä ja kysymyksiä sekä uutta kritiikkiä. Kysymyksiä on työni edetessä tosiaan noussut paljon enemmän kuin mihin olen työni puitteissa kyennyt vastaamaan edes itselleni, saati lukijoilleni. Olen pitäytynyt rehellisyydessä, joka on sisältänyt tietämättömyyttä ja kyvyttömyyttä. Niin ollen en yritä työssäni väittää todeksi mitään sellaista, mitä en itse ymmärrä todeksi. Sellaiset jätän kysymyksiksi ja epäilyiksi.

Ollakseni mahdollisimman vapaa kulkemaan hermeneuttista spiraalia ylöspäin kohti uutta ja parempaa ymmärrystä, minun on kyettävä vapauttamaan itseni turhista ennakkoasetelmista. Hermeneuttinen tulkinta edellyttää kyllä sen tiedon tunnistamista, että jokaisella yksilöllä on oma alkuperäinen merkitystenannon perspektiivinsä, mutta tutkimuksen teon prosessissa sen ei tulisi antaa johdatella tutkijaa omien mielihalujensa mukaiseen suuntaan. Erityisesti ennakkotiedon vastakohtana olevista ”ennakkoluuloista” minun tulisi kyetä pyrkimään eroon. Juuri tämä on ihmistutkimuksessa vaikeinta ja siis kaikessa tutkimuksessa, koska tutkimuksen tekijänä on aina ihminen, jota ohjailee hänen oma subjektinsa, joko tiedostetussa tai tiedostamattomassa muodossa. Oman positioni tunnistamista pyrin dokumentoimaan siltä osin kuin kykenen kulkemaan oman ajatteluni vastavirtaan ja sen tunnistamaan.

Hermeneuttisessa spiraalissa etenemiseen liittyy myös tiedon ja kokonaisuuksien purkaminen osiin ja uudelleen kokoaminen. Jos kokonaisuutta ei voi ymmärtää ilman osia, eikä osia ilman kokonaisuutta, lienee selvää, että tutkijan on otettava osat irralleen kokonaisuudesta päästäkseen eteenpäin tulkinnassaan. Puolimatka (1995, 14–15) on esitellyt tätä ajatusta filosofisen tutkimuksen teon rakennemallissa, jossa hän esittää, että ajatusmallit on ensin purettava oman tutkimuksen edetessä ja viimeisessä vaiheessa oma näkemys on järjestettävä uudelleen. Tämä malli vastaa hermeneuttisessa kehässä kulkemista. Tämä malli tukee myös systemaattisen analyysin menetelmää.

Lukiessani Marxin tekstejä ”hermeneuttisesti”, yrittäen ymmärtää Marxin sanomaa, jouduin epämääräiseen ja lamaannuttavaan käsiteltyyn. Systemaattisen analyysin avulla pääsin järjestelmällisempään otteeseen työssäni. Systemaattisen analyysin teoriapohja auttoi minua

saamaan asioita sellaisiin lokeroihin, että pystyin niitä työssäni käsittelemään. Metodini nimi viittaakin sekä tutkimuksen teon analyttiseen että synteettiseen tehtävään, jossa kootaan uutta teoriaa (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 158). Oman työni jäsentämiseen tarvitsin juuri systemaattisen analyysin logiikkaa tarkentamaan tutkimusongelmaani ja saamaan ongelmani käsitteitä jonkinlaiseen järjestykseen.

”Systemaattinen analyysi on kirjallisen aineiston teoreettisesti orientoitunutta käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia” (Jussi, Montonen & Nurmi 1989, 170). Systemaattinen analyysi soveltuu kaikenlaisten tekstien sisällön selvittämiseen – esimerkiksi jonkun tietyn ajattelijan tuotannon läpikäymiseen (Hannula 2007, 111). On siis selvää, että menetelmä sopi omaan käyttöön tutkiessani Karl Marxia ja hänen kasvatuksellista näkökulmaansa. Marxin tuotanto on kuitenkin laaja, joten ”tuotannon läpikäyminen” – ainakaan kovin tarkassa mittakaavassa on opinnäytetyölle mahdottomuus. Hannula, onnekseni, selittääkin, ettei yleensä ole tarkoituksen mukaista yrittää selvittää kaikkea, vaan että on syytä valita rajattu aihepiiri ja näkökulma Tämä ei tarkoita sitä, että tekstistä voisi mielivaltaisesti tai ilman selkeitä perusteluja poimia joitain tekstikohtia, vaan ajattelijan koko tuotanto tulee tuntea jollain tasolla. (Hannula 2007, 113.) Tutkimustehtävä voidaan rajata esimerkiksi ottamalla tarkasteluun jokin keskeinen käsite tai ajatuskokonaisuus, jossa edellytyksenä on sisällöllinen yhtenäisyys. (Jussila ym. 1989, 159).

Omassa työssäni jätin tutkimusongelman alun perin avoimeksi hermeneutiikan vaatimusten mukaisesti jättäen aineistolle varaa puhua minulle. Alkuperäinen avoin tutkimus-ongelma löytää jossain vaiheessa tekstiksi puettavan muodon. Minulle tämä oli ajankohtaista vasta hyvin myöhäisessä vaiheessa. Olin lukenut Marxin laajaa tuotantoa niin paljon, että minulla alkoi olla Hannulan (2007, 121) kuvaama hermeneuttisen prosessin esiymmärrys siitä mitä kaikkea historiallinen henkilö Karl Marx ja hänen ajattelunsa pitää sisällään ja ympärillään.

Oma tutkimusongelmani alkoi hahmottua tiettyjen toistuvien teemojen kautta. Systemaattisen analyysin tarkoituksena onkin löytää periaatteita ja näkökulmia, joilla hallita ajatuskokonaisuuksia (Jussila ym. 1989, 176). Aloin kasvattaa mielessäni omaan kasvatuskäsitykseni kanssa yhteneviä teemoja, joiden kautta koin saavani työhöni mielekkään otteen. Se ei toisaalta ollut vaikeaa, koska Marxin ajattelun mukainen ihmisen vapaan ajattelun ja dialektisuuden teemat ovat jo lähtökohtaisesti kuin omiani. Toisaalta taas se oli erittäinkin vaikeaa, kuten tulini työni kuluessa huomaamaan, koska vaikka Marxin ajattelu on loogista, hänen perustelujensa seuraaminen on äärimmäisen vaikea tehtävä. Omassa tapauksessani siis tutkimusongelma ei rakentunut

systemaattiselle analyysille tyypilliseen tapaan tiedollisesta ristiriidasta, ellei sellaiseksi lueta pelkkää tietämättömyyttä ja tiedon tarkentamisen halua. Klassikkotutkimukset eivät usein olekaan luonteeltaan sellaisia, joissa voitaisiin saavuttaa kokonaan uutta teoriaa. Parhaimmillaankin löydökset ovat uusia näkökulmia vanhaan asiaan. Tarkoitus on kuitenkin vähintään ymmärtää tutkimuskohdetta aikaisempaa paremmin. (Jussila ym. 1989, 180, 170.)

Varsinaisen materiaalirajauksen pystyin tekemään vasta sitten, kun sain systemaattisen analyysin otteessa selkeyttä ajatteluuni. Tällöin ymmärsin, mitkä ovat ne käsitteet ja rajaukset, jotka minun oma henkilökohtainen kokemusmaailmani ja subjektini kykenevät tämän työni puitteissa käsittelemään. Päädyin Marxin varhaisen tuotannon ”ideologisiin” lähtökohtiin, joita perinteisestikin on paljon tulkittu, toisin kuin myöhempää tuotantoa. Tämä rajaus oli minulle ainoa vaihtoehto, koska oma tutkijajsubjektini ei ollut tuossa vaiheessa riittävän ”marxilaisesti valveutunut” voidakseen kirjoittaa kovin vallankumouksellisesti.

Systemaattisen analyysin tavoitteena on päästä selville tutkittavan asian perustekijöistä ja niiden välisestä suhteesta. Systemaattinen analyysi on sisällönanalyysiä. Sen tarkoitus ei ole kuitenkaan pelkästään kuvailla tutkimuskohdetta tai siitä tehtyjä ilmeisiä johtopäätöksiä, vaan tutkijan olisi tämän menetelmän avulla pyrittävä pääsemään syvemmälle. Olisi kyettävä tavoittamaan piilossa olevaa ja ilmeisten näkökulmien takana olevia merkityksiä. (Jussila ym. 1989, 171–176.) Systemaattinen analyysi yrittää tavoittaa tutkimuskohteensa piilevienkin ydinajatuksen sisältö, joten tutkijan tulee kyetä käymään keskustelua aineistonsa kanssa. Hannula kuvaa analyysiä tutkijan ja tekstin väliseksi vuoropuheluksi, jossa tutkija muodostaa näkemyksiään ja järjestelee tietoa ja omaa ymmärtämistään uudelleen. Tämä prosessi on jokaisella tutkijalla omanlaisensa. (Hannula 2007, 118.) Omassa työssäni olen Marxin lisäksi käynyt kuunnellut Marxia aiemmin tutkineita kasvatustieteen ajattelijoita, joten olen systemaattisen analyysin osalta käyttänyt ns. taustalähtöistä menetelmää (Jussila ym. 1989, 198).

Systemaattinen analyysi sisältää myös dekonstruktion ja rekonstruktion käsitteet. Kyse on siis tutkimuskohteen ja siinä olevien tiedonjyvien erittelystä ja uudelleen kokoamisesta. Käsitteet ovat vahvasti peräisin hermeneuttisen tulkinnan käsitteistä. Hermeneuttinen filosofia onkin tuonut systemaattiseen analyysiin omaa käsitteistöään (Jussila ym. 1989, 167). Omassa tutkimuksessani käytän soveltuvin osin konstruktion molempia puolia. Ymmärtääkseni Marxin filosofisen käsitteistön, minun on purettava se olennaisiin osiin. Toisaalta minun on tehtävä uudelleen

kokoamista. Kasvatustieteellinen painotukseni edellyttää käsitteiden siirtämistä kasvatuksen kontekstiin, jolloin minun on koottava käsitteistä jonkinlainen kasvatustieteellinen kartta.

Sekä systemaattinen analyysi, että hermeneuttinen tulkinta sinällään edellyttävät tutkijalta kykyä päästä tutkittavan ilmiön tai omassa tapauksessani tekstin ”taakse”. On pyrittävä siihen, että tekstistä nousisi esiin muutakin kuin ilmiselvää. Systemaattisen analyysin prosessissa tutkija joutuu asettamaan omat ennakkokäsityksensä jatkuvan tarkkailun alaisiksi ja viime kädessä olemaan valmis kokonaan luopumaan omasta esiyymmärryksestään (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 180–181). Tekstin taakse pääseminen ei ole itsestään selvää. Ei riitä, että tutkija ymmärtää tekstin ja sanojen näennäisen merkityksen. Tutkijan tulee ymmärtää, mikä maailma on silmien näkemän tekstin tuotannon takana ja mitkä ovat ne todellisen ja inhimillisen elämän realiteetit, jotka on puettu tutkijan tutkimuksen tekstin muotoon. Tutkimuksen teossa ei koskaan voikaan olla täysin selvää, ovatko tulokset vain tutkijan tekemiä uusia mielivaltaisia kirjallisia määritelmiä vai kuvaavatko ne tekstin takana olevaa todellisen maailman ilmiötä (Scriven 1988, 139).

Hermeneutiikan metodinen käyttäminen perustuu paljolti tieteenfilosofiseen pohjaan eikä niin ollen tarjoa kovin käytännönläheistä tai ohjeistettua tapaa tehdä tutkimusta. Tutkimuksen luotettavuus jää siis lähes täysin tutkijan kykyyn tulkita ja kykyyn tuoda tulkintansa ilmi sellaisena loogisena sisältönä, joka itsessään antaa lukijalle tiedon luotettavuudesta. Sama koskee systemaattista analyysiä, jonka varsinainen tulkinnallinen osuus perustuu puhtaasti tutkijan kykyyn löytää tekstistä olennaisen ja raportoida se luotettavasti. Tulkintaa tehdessä on pidettävä mielessä Karl Marxin ja hänen tekstiensä toiseus suhteessa omaan itseeni, aikaani ja paikkaani Tämä valmius on ehkä enemmänkin kykyä niin tehdä. Jos on muistanut pitää Gadamerin ohjeen mielessään ja pystyy kulkemaan omaa ajatteluaan vastaan, se on mahdollista. Tieteellisesti luotettavaksi se tulee rehellisen raportoinnin kautta. Siihen olen työssäni pyrkinyt.

2.2 Karl Marx historiallisena henkilönä

Ajatukset ja filosofiat eivät synny tyhjiössä. Ne eivät saavu sinne jostain kaukaa tuntemattomasta, vaan saavat vaikutteensa joskus hyvinkin lähellä. Filosofoiden ja ajatusten kehittymiseen tiettyyn suuntaan vaikuttaa aina niiden syntykonteksti - joko hyvin yksityinen ja henkilökohtainen konteksti tai laajimmassa muodossaan jopa globaali konteksti. En tiedä onko Marx tunnistanut tai tunnustanut hänen omalla kohdallaan näin olleen. Itse asiassa useissakin kohdin lukiessani Marxia, on tuntunut

siltä, että hän on kokonaan unohtanut oman subjektinsa ja sen historiallisen ja sosiaalisen paikan. Hän on ikään kuin osannut tulkita vain ympäristöään myöhemmin esiteltävien omien filosofisten lähtökohtiensa pohjalta. Marx ei kuitenkaan ole poikkeus pääsäännöstä, vaan oman aikansa ja olemisensa tuote. Sen vuoksi on käytävä läpi hieman Marxin olemista ja asemaa hänen omassa henkilökohtaisessa elämässään ja yhteiskunnallisesti. Seuraavan esittelyn asiatiedot, ellen toisin viittaa, ovat peräisin lähdeluettelosta löytyvistä lähteistä: Allman (2007), Lenin (1914) ja Wilenius (1966). Myös Internetistä löytyy useita luotettavia kuvauksia Marxin henkilökohtaisesta elämästä. Näitä en ole työssäni itse käyttänyt.

Karl Marx (1818–1883) syntyi Preussissa edistykselliseen ja varakkaaseen lakimiesperheeseen. Marx aloitti yliopisto-opintonsa isänsä jalanjäljissä lakia lukien. Filosofia tuli kuitenkin kiinnostuksen kohteeksi yliopiston vaihdon yhteydessä ja tohtorinväitöksensäkin hän laati filosofian alalta. Marx oli tutustunut opintojensa kautta Hegelin filosofisiin näkemyksiin. Niistä hän sai pontta omalle ajattelulleen – aluksi myötäillen, myöhemmin kritisoiden. Marx luki myös Aristoteleen tekstejä ja jopa käänsi niitä saksan kielelle. Kokonaisuudessaan Marxin filosofiset näkemykset kokivat melkoisen kehityskaaren, joka alkoi jo varhain Aristoteleen ja Hegelin jalanjäljissä. Filosofisen kaaren käsittelen myöhemmin. Periaatteellisesti Marxin ajattelu kehittyi kuitenkin lähes poikkeuksetta kritiikin kautta.

Karlin isä kannatti ranskalaista liberalismia, joka oli saanut riemuvoittonsa Ranskan vallankumouksessa. Oli selvää, että myös Marx omaksui liberaaleja ja sosialistia näkemyksiä ja sai mallin ja toivon muutoksen mahdollisuudesta vallankumouksellisen taistelun kautta. Marxin tulevan vaimon Jenny von Westfalenin isä oli myös sosialisti ja toimi Allmanin (2007, 1) mukaan myös Marxin mentorina. Marx kasvoi sellaisessa Euroopassa, jossa teollistuminen oli lähtenyt voimakkaaseen kasvuun ja syrjäyttänyt maatalousyhteiskunnan. Tehdastyöstä tuli miltei ainoa elannon saamisen mahdollisuus. Tuotanto ja sen suhteet muuttuivat uuteen suuntaan, joka loi uuden työläisten kansanluokan yhteiskuntaan. Tämä tarkoitti samalla uudenlaisen köyhyyden ja kurjistumisen syntyä. Proletariaatti, siis työläiskansanosaa, syntyi teollistumisen myötä. Niinpä sekä Marxin henkilökohtainen kasvu että sitä leimannut yhteiskunnallinen tilannekin ovat merkityksellisiä historiallisia taustatekijöitä Marxin ajattelun lähtökohdille.

Marxin perheen uskonnollinen tausta oli ollut juutalainen. Perhe kääntyi kuitenkin jo ennen Karlin syntymää luterilaiseksi. Tähän on ainakin osittain ollut syynä sillekin ajalle tyypillinen juutalaisten syrjintä, joka tuona aikana aiheutti kiellon toimia asianajajana ja vaikeutti myös Marxin isän

ammattinharjoittamista. Ainakin Wilenius esittää lisäksi, että ero luterilaisuudesta todisti myös ”sisäistä kehitystä” ja etäntymistä vanhasta uskosta” (1966, 12). Allmanin (2007, 1) viittaus siihen, että uskonnon vaihtaminen oli puhtaasti liberalististen ranskalaisvaikutteiden aiheuttama, lienee hieman puutteellinen tulkinta. Marxin näkemyksiin uskonnosta en tule työssäni enemmälti puuttumaan, mutta tuon sen tässä esiin, koska se kulkee hyvin tärkeänä osana Marxin tuotannossa. Marx oli ateisti ja sen erittäin monissa kohdissa tuotantoaan myös esiin. Marxin ateismin syytä voi arvailla. Eräs sellainen saattaa olla ”lapsuudenuskon” mitätöityminen. Marx kirjoitti intohimoisen vastineen Bruno Bauerin tekstiin Die Judenfrage eli Juutalaiskysymys. Vastineessaan Marx täsmällisesti eritellen arvioi Bauerin tekstiä juutalaisten vapauttamisvaatimuksista (Marx 1843/1979, 66–100). Tuotteliaisuudestaan huolimatta on vaikea kuvitella, että Marx olisi vaivautunut niin intohimoiseen uskonnon vastustamiseen tai ylipäätään esittämään näkemyksiä uskonnon tehtävästä tai sen puutteesta pelkästä objektiivisesta mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Oli miten oli, ateististen näkemysten suurempi merkitys tulee kuitenkin Marxin filosofian kautta yhtenä ihmisen todellisen vapauden kulmakivenä.

Jos Marx oli kohdannut uskontojen tuomat ongelmat, hän kohtasi myös teollistumisen tuomat ongelmat. Teollistumisen tuoma kurjuus kiinnitti jostakin syystä Marxin kokonaisvaltaisen huomion. Erikoista tässä on se, ettei Marxin oma elämä millään tavoin liittynyt tuohon kurjistumiseen, koska hänen oma yhteiskunnallinen lähtökohtansa oli aivan toisenlainen. Proletariaatti liittyi Marxin olemassaoloon kaikilla muilla tavoin paitsi juuri hänen oman yhteiskunnallisen olemisensa osalta. Allman arvelee, että tulevan appiukkonsa kautta Marx alun perin tuli tietoiseksi proletariaatin alistetusta asemasta (Allman 2007, 1–2). Proletariaatista muodostui Marxin ihmisyyteille jonkinlainen metafora. Työväenluokan intressit ja ongelmat nimittäin kohtasivat ihmisyyden ongelmat – sekä selviytymisen, että täydelliseksi kehittyvän yksilön tavoitteiden osalta. (Allman 2001, 144.)

Marx syntyi varakkaaseen perheeseen, mutta hänen oma elämänsä oli taistelua velkojen ja köyhyyden kanssa. Osin tähän lienee ollut syynä holtiton tapa käyttää rahaa, mutta toisaalta myöskään hänen ammatilliset yrityksensä eivät läheskään aina onnistuneet toivotulla tavalla. Tähän olivat usein syynä hänen poliittiset kytköksensä tai intohimonsa, jotka vaikuttivat ansioiden saantiin vähän eri tavoin eri aikoina. Allmanin (2007) mukaan Marxin radikaalit ajatukset estivät häntä työskentelemästä lakimiehenä tai akatemiassa. Journalistina toimimisessakin olivat samat ongelmat. Mielenpitojensa ja niiden ilmaisemisen vuoksi hän joutui useaan otteeseen työttömäksi ja, mikä pahinta, karkotetuksi, ensin Saksasta, myöhemmin myös Pariisista ja Brysselistä. (Allman 2007, 2.)

Taloudellisiinkin ahdinkoihin apua tuonut Friedrich Engels oli yksi Marxin tärkeimmistä ja läheisimmistä ihmisistä. Engels oli elämänmittainen ystävä, yhteistyökumppani ja taloudellinen tuki. Engelsin panos Marxin työlle oli käytännön tieto sekä kapitalistisesta teollisuudesta, että työväestön todellisista olosuhteista. (Allman 2007, 2.) Engels ymmärsi Wheen'in mukaan (2007, 29) alusta pitäen, että hänen tehtävänsä oli auttaa nerokasta Marxia kutsumuksessaan niin taloudellisesti kuin henkisesti. Marx ja Engels olivat täydellinen työpari, koska täydensivät toisiaan:

”...kun Marx ei käsittänyt talouden toimintaperiaatteita, Engels hallitsi ne molempien edestä; kun Marx kirjoitti tuskallisen hitaasti muistiinpanoja, jotka olivat täynnä mustetahroja, poistoja ja korjauksia, ripeän Engelsin paperit olivat mallikkaita, järjestelmällisiä ja siistejä; kun Marx eli suurimman osan elämästään köyhyudessa ja kaaoksessa, Engelsillä oli kokopäivätyö...”. (Wheen 2007, 29.)

Edellä kirjoitettu kertoo myös ystävyyslujuudesta ja syvyydestä. Vaikka Engels onkin myöntänyt Marxin olleen heistä kahdesta se, jolla oli paremmat visiot, on ilman muuta selvää, ettei kumpikaan näistä miehistä olisi voinut kasvaa tuntemiimme mittoihin yksinään. Siinä mielessä heidän ystävyytensä on ollut myös maailmanhistoriallisesti ainutlaatuinen.

Marxin välit isäänsä viilenivät – osin sen vuoksi, että isä joutui maksamaan poikansa velat. Välit viilenivät myös Karlin kihlautuessa Jenny von Westphalenin kanssa, jonka ylhäisen syntyperän isä pelkäsi aiheuttavan ongelmia. Suhdetta Jennyn Marx itse on kuvannut eräässä kirjeessä vakavaksi rakkaudeksi, mutta aiheuttaneen ongelmia sekä Jennyn sukulaisten, että hänen oman perheensä kanssa. (Wilenius 1966, 16, 32.) Marxia on kuvailtu kaikesta huolimatta rakastavaksi ja perhekeskeiseksi. Hän kuoli Lontoossa tietojen mukaan omaan nojatuoliinsa vuonna 1889 runsaan vuoden Jenny-puolison kuoleman jälkeen.

Marxin omassa elämänkaarensa on paljon yksityiskohtia, jotka ovat tavalla ja toisella vaikuttaneet siihen, miten hänen ajattelunsa ja tuotoksensa ovat muokkautuneet. Hänen intohimonsa oli tehdä selväksi uuden taloudellisen järjestelmän vaikutus yhteiskuntaan ja yksilöön. Tämän intohimon syntyyn, olemassaoloon ja kehittymiseen vaikuttivat monet asiat – tärkeimpänä uusi yhteiskunnallinen tilanne teollistumisen ominaisuudessa. Merkittäviä olivat myös liberalistiset kytkökset Ranskaan, ystävyystymiset ajattelijoiden kanssa sekä oman elämän taloudelliset ja henkiset vaikeudet. Marx siis ei ollut itsekään henkisesti eikä ruumiillisesti vapaa tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiään ilman pahimmanlaatuista kritiikkiä toimistaan. Onko tällä ollut

merkitystä Marxin ihmisenäkemykselle ja ihmisen vapauttamispyrkimyksille? Työssäni käsiteltävät yksilön vapautumisen ja kehittymisen reunaehdot perustuvat Marxin peruskäsitteistöön, jota käsitelen seuraavaksi.

3 Marxin filosofisia näkökulmia

Tässä osiossa käsittelen Marxin filosofiaa neljän eri näkökulman kautta. Aloitan selvittämällä Marxin dialektista maailmankuvaa, koska se on luonnollinen kronologinen alku hänen filosofiselle ajattelulleen. *Dialektiikka* on myös alku kasvatuksen mahdollisuudelle. Marxin mukaan maailman, luonnon ja ihmiselämän vaiheet etenevät dialektisesti siten, että yhteiskunta ja yksilö muokkaavat jatkuvasti toisiaan. Dialektiikasta seuraa historiallisuuden filosofiaa, joka Marxilla oli materialistinen. *Historiallinen materialismi* näkee jokaisen hetken ja yksilön ainutlaatuisuuden käytännön kautta. Kolmanneksi esittelen *vieraantumisen*, joka on ehkä tunnetuin Marxin käsitteistä. Vieraantuminen tuli Marxille tärkeäksi juuri historian materiaalien olojen muutosten vuoksi. Yhteiskunnalliset muutokset olivat tuottaneet sellaisen tilan, joka ajoi ihmisen vieraantumaan omasta työstään ja omasta itsestään. Vieraantuminen on tärkeässä roolissa myös kasvatuksen mahdollisuudesta ja keinoista puhuttaessa. Viimeksi käsittelen vielä *tasa-arvoa*, joka on erittäin tärkeä kulmakivi Marxin ihmisenäkemyistä muodostettaessa ja perustelee myös sen miksi monenlaiset sorretut ja alistetut ryhmät niin usein ovat kääntyneet kysymään neuvoa Marxilta.

3.1 Dialektiikka

Hegelin perintönä Marx vakuuttui dialektiikasta. Dialektiikkaa voidaan kuvailla toisistaan poikkeavien näkökulmien kohtaamisena, jonka seurauksena syntyy uusi näkemys. Hegel oli määritellyt dialektiikan teesin ja antiteesin kohtaamisena tai konfliktina, jonka seurauksena saadaan edellisiä edistyneemmän tason synteesi (Sarup 1978, 110). Dialektisuuden seurauksena Marxin maailmankuvaa leimasi jatkuva dynaamisuus ja olemisen liike – Marxin maailmassa muutos oli pysyvä olotila ja siten ainoa pysyvä oli muutos. Marx ja Engels pitivät Hegelin dialektiikkaa ainoana oikeana tapana nähdä maailman kehitys (Lenin 1976, 17). Dialektiikka näkee ”oliot ja niiden käsitteelliset heijastuskuvat oleellisesti niiden keskinäisessä yhteydessään, toisiinsa kytkeytyneinä, liikkuvina, syntyvinä ja häviävinä” (Engels 1976, 198). Marx antoi Hegelin dialektiselle näkemykselle ansion nähdä ”koko luonnon, historian ja hengen maailma prosessina, ts. alituisesti liikkuvana, muuttuvana ja kehittyvänä” (Engels 1976, 199). Lenin kuvaa dialektista maailmankuvaa hermeneuttisesti – spiraalissa eteneväksi (1976, 19). Tässä mielessä on helppo ymmärtää myös se, että dialektiikka on myös uusimman metodologisen keskustelun ytimessä – sen merkitys korostuu tutkimuksellisessa keskustelussa, koska se on sellaisenaan metodi uuden löytämiseen. Miten dialektinen ajattelu sitten toimii?

Marxin mukaan maailmassa kaikki vaikuttaa kaikkeen, eikä mikään ole sellaisenaan pysyvää, mistä voidaan päätellä, että nämä vaikutussuhteet ovat myös jäljitettävissä. Dialektiikkaa voidaankin käyttää välineenä sen ymmärtämiseksi, miten asiat ovat yhteydessä ja vaikutussuhteessa toisiinsa. Siitä voidaan päätellä myös, että vastakkaisetkin asiat ja näkemykset ovat suhteessa toisiinsa ja niin ollen vaikuttavat myös toinen toisiinsa. Tämä on vastakohtainen näkemys yksinkertaisemmalle tavalle nähdä asiat aina pelkästään eri kategorioihin kuuluvina ilman mitään keskinäistä suhdetta. Marxille oli tärkeintä huomata todellisuuden ja tajunnan yhteys sen sijaan, että niitä pidettäisiin kokonaan erillisinä elämän osa-alueina. Marxin ihmisenäkemys perustuukin ihmisen ja yhteiskunnan toinen toisiaan muokkaavaan suhteeseen. Suhdetta kuvataan usein praksis-termin (praxis) avulla, joka tarkoittaa aktiivista ihmisen ja yhteiskunnan muokkaantumista yhteisessä prosessissa (ks. Small 2005, Allman 1999, 2001 ja 2007). Dialektiikka selittyy luontevimmin ottamalla tarkasteluun kaksi erilaista tapaa nähdä maailma ja sen oliot.

Ymmärtäminen, ajattelu ja myös esimerkiksi tutkimuksen tekeminen voidaan nähdä kahdella eri tavalla. Yksinkertaisimmillaan ajattelu on silloin, jos oliot ja asiat nähdään kategorisesti. Silloin asiat luokitellaan pelkistetysti eri kategorioihin kuuluviksi ja kategoria nimetään sille leimaa antavien seikkojen perusteella. (Allman 1999, 63–64.) Tutkimuksellisesti kategorinen ajattelutapa on selkeästi positivistinen ajattelun tapa. Se on mielestäni syy myös sille, että monet asiat nähdään dikotomisina ja sellaisina toisensa poissulkevinä. Asiat luokitellaan eli määritellään tietyiksi, eikä kyetä näkemään näitä tiettyyn luokkaan kategorioituja asioita sellaisina, joilla voisi olla jokin yhteys tai annettavaa toiseen kategoriaan. Asioiden näkeminen erillisinä on kuitenkin ymmärrettävää, koska vastakkaiset asiat eivät useinkaan ole meille käsillä yhtä aikaa, vaan aivan erilaisissa tilanteissa – erilaisessa paikassa ja ajassa (Allman 2007, 36). Tämä tapa nähdä asiat on kuvaileva, mikä sinällään on Marxin ajatusten vastainen. Viimeisessä teesissään Feuerbachista Marx toteaa: *”Filosofit ovat vain eri tavoin selittäneet maailmaa, mutta tehtävänä on sen muuttaminen”* (Marx, K. 1845/1979, 66). Koska Marx näkee ihmisen tehtäväksi muuttaa sitä mitä muutettavissa on, ei voida tyytyä kategorioivaan maailmankuvaan. Tämä vaatimus perustaa dialektiikan ja sen mukana toisenlaisen ja samalla vaativamman tavan ymmärtää ja ajatella.

Vaativampi tapa ajatella, on asioiden välisten suhteiden käsittäminen (relational conceptualisation). Suhteet voidaan ymmärtää joko asioiden välisinä ulkoisina suhteina (external) tai sisäisinä (internal). Asioiden väliset ulkoiset suhteet on helpompi nähdä ja ymmärtää. Ulkoisia suhteita tarkastellessa riittää, kun keskittyy niihin tuloksiin, joita syntyy, kun kaksi ilmiötä on keskenään suhteessa. Tulos – synteesi, joka saadaan aikaiseksi, ei muuta tai poista alkuperäisiä ilmiöitä.

Marxin mukainen dialektisuus kulminoituu kuitenkin vaikeammin ymmärrettävään asioiden välisten sisäisten suhteiden ymmärtämiseen. Yritettäessä ymmärtää ilmiöiden sisäisiä suhteita täytyy tehdä havaintoja myös siitä miten suhde määrittää ilmiöiden, asioiden tai ihmisten kehitystä ja millaisiksi ne suhteessa muokkautuvat. (Allman 1999, 63–64.) Tämä ajattelutapa johtaa suoraan historiallisuuteen, sillä se lopettaa olion tai ilmiön entisenlaisen olemisen ja synnyttää uudenlaisen olemisen.

On suhteellisen helppo jäljittää dialektisuus ymmärtämisen ja suvaitsevaisuuden lähtökohdaksi ja peruskiveksi. Otetaan esimerkiksi ikuinen taistelu tietyn uskonnon ainutkertaisesta oikeellisuudesta. Liian usein keskustelussa keskitytään näkemään uskonnot puhtaasti erillisinä ja keskinäisinä kilpailijoina. Tosiasiassa uskonnoilla on paljon yhteistä niin instituutiotasolla, kuin yksilöiden uskonnon harjoittamisen tasolla. Uskonnot vaikuttavat toinen toisiinsa, uskonnot vaikuttavat yksilöiden mielipiteisiin, yksilöiden mielipiteet vaikuttavat näkemyksiin uskonnosta, historia, kulttuuri, aika, paikka ja lukemattomat muut muuttujat vaikuttavat siihen, mitä uskontokeskustelu kaiken kaikkiaan on. Jos yritämme jäljittää kaikkia mahdollisia suhteita ja niiden vaikutuksia uskontoinstituutioiden olemiseen maailmassa, voimme ymmärtää ja suvaita paljon enemmän kuin sen, että minulla on eri uskonto tai uskonnottomuus kuin sinulla.

Marx kirjoittaa vain harvoin kenenkään ansioista. Kirjoitukset kumpuavat yleensä aina kritiikistä ja muodostuvat myös itsessään kritiikiksi. Hegel, ja hänen dialektiikkansa, joutui ensimmäiseksi hänen kritiikkinsä kohteeksi. Marxin mukaan Hegel oli erehtynyt dialektiikassaan, koska tämä suhtautui siihen idealistisesti eli realistisen maailmankuvan vastaisesti. Hegelille historian kulku oli sattumaa (Kaplan 1976, 8), kun taas Marxin mukaan ihminen itse tietoisena olentona luo oman historiansa. Dialektisuuden käsittely alkaa Marxilla idealismin ja materialismin välisen dualismin ratkaisemisesta. Idealismi käsittää ajattelun syntyvän ennen materiaalisia olosuhteita ja siten määräävän elämän konkreettisesti näkyvät tekijät. Materialismissa taas konkreettinen ympärillä oleva maailma määrää ajattelun ja sen suunnan. Marxin mukaan idealismin näkemys erottaa ajattelun reaalimaailmasta ja muodostaa siten dikotomisen jaon ihmisen ajattelun ja reaalimaailman välille.

3.2 Historiallinen materialismi

Eagleton on käsitellyt idealistista maailmankatsomusta ideologioiden kautta. Ideologia ei ole ongelmaton käsite. Sille ei edelleenkään ole yksittäistä selvää määritelmää. On vain joukko määritelmiä, jotka joiltakin osin yhtenevät samansuuntaisiksi ajatuksiksi. Ideologian määrittelylle on Eagletonilla kaksi selkeää linjaa. Ne ovat yhtäältä todellisuuden ja epätodellisuuden rajanvetoa ja toisaalta ideoiden tehtävä tai merkitys sosiaalisessa elämässä riippumatta niiden todenperäisyydestä. Marx itse kuului ideologian määrittäjiin edellisellä perusteella. Hän piti ideologiaa illuusiona, joka johtaa vääränlaiseen tietoisuuteen. (Eagleton 1991, 3.) Marx itse korosti ajattelussaan konkreettista maailmaa, jossa ajattelun merkitys tuli ilmi vasta materiaalien olojen ollessa ”oikeita”. Abstrakti ja yleinen ovat kauttaaltaan läsnä Marxin kirjoituksissa filosofisina käsitteinä, jotka ovat käyttökelvottomia, koska ne eivät kerro mistään todellisesta. Abstrakti on siis vastakohta historialliselle, koska historiallinen on filosofisen ajattelun vastakohta. Filosofia ei voi pelastaa maailmaa, vaan todellisuus: *”Ihmisiä ei ylimalkaan voida vapauttaa niin kauan kuin heillä ei ole mahdollisuutta hankkia itselleen laadullisesti ja määrällisesti täysin tyydyttävää syötävää ja juotavaa, asuntoa ja vaatetusta”*. *”Vapautus on historiallinen toimitus, eikä mikään ajatustoimitus ja se tulee vaikuttamaan historiallisten suhteiden kautta...”* (Marx 1846, 80.)

Hegel oli siis ajattelussaan idealismin kannattaja. Hegelin kritiikkiin pääseminen oli Marxille raskas yritysten ja erehdysten tie, mikä on oiva osoitus ja testamentti sekä hänen oman ajattelunsa kehittymisestä että dialektisuudesta itsestään. Marx joutui käymään läpi vastakkainasettelujen merkityksiä ja tiedon ja ajattelun muutoksia ja niiden perusteita päästäkseen eteenpäin näkemyksissään. Marxille prosessi oli myös erittäin tietoinen yritys. Marx tavoitteli nykyaikaista tieteellistä katsomusta (Wilenius 1966, 17). Toive oli herännyt juuri Hegelin kritiikistä, mikä käy ilmi Marxin kirjeessä isälleen, jossa hän tunnustaa pettyneenä itselleen ja isälleen niitä virheellisiä näkemyksiä, joiden on antanut vaikuttaa ajatteluunsa. Hän tunnustaa ensinnäkin miten oli suhtautunut eräiden oikeudellisten käännöstensä lähteisiin *”aivan epäkriittisesti, vain koulupoikamaisesti”* (Marx 1837/1979, 57). Näitä erehdyksiä seurasivat erehtymiset Hegelin dialektiikan suhteen, joiden vuoksi Marx kuvailee joutuneensa *”kestämään monia sisäisiä ja ulkoisia kiihtymystiloja”* ja laiminlyöneensä *”luontoa, taidetta ja maailmaa ja torjunut ystävä”* (Marx 1837/1979, 61). Marxille nuo laiminlyönnit olivat vakavia, koska ne olivat todellisen ja konkreettisen elämän osia. Idealismista irrottautuva materialistinen näkemys alkaa tulla tässä esille.

Marx halusi kuitenkin testata ajatteluaan ja uskomuksiaan selvittääkseen mikä oikeastaan oli hänen näkemyksensä materialismin ja idealismin erosta tai yhtäläisyyksistä. Marx ei siis halunnut uskoa sokeasti omiakaan epäilyjään, vaan toimi siinä mielessä erittäinkin tieteellisesti, että heittäytyi tarkkaan ajattelutyöhön näkemystensä selvittämiseksi. Hänen tarkoituksenaan oli ymmärtää materialismin ja idealismin suhde. Yrityksensä hän teki dialektisen menetelmän avulla ja onnistuikin siinä, mutta ajatusten kehittyessä ei enää kyennyt seuraamaan omaa historialliseksi osoittautunutta ajatustaan tekstissä. Analyysi osoittautuikin virheelliseksi. ”*Tämä rakkain lapseni, kuutamossa hoivattu, johdatti minut valheellisen seireenin tavoin vihollisen syliin.*” (Marx 1937/1979, 62.) Se vihollinen oli idealismi, jonka Marx myöhemmin kuvaa seuraavasti ”*Reaalisen humanismin vihollisista vaarallisin on Saksassa spiritualismi eli spekulatiivinen idealismi. Se korvaa todellisen yksilöllisen ihmisen itsetietoisuudella tai hengellä...*” (Marx 1844/1978, 349). Marxin näkemys on oman itsensä ja ajattelunsa analyyseissä selkeästi historiallinen ja materialistinen. Marx oli jo nuorena ajattelutavoiltaan kovin filosofinen. Perusteltua onkin väittää, että juuri nuorena Marxissa alkoi itää se siemen, joka mahdollisti myöhemmät ajatukset.

Marx päätyi Hegelin idealistisesta dialektiikasta materialistiseen. Tässä kohdin ratkesi filosofisten kysymysten perusongelma eli se, mikä on hengen ja materian välinen suhde. Koska Hegel oli idealisti ja ratkaisi ongelmat henkisen puolen korostamisella, Marx laati ja julkaisi kritiikin Hegelin oikeusfilosofiaa vastaan. Kritiikki kohdistui nimenomaan juuri Hegelin idealismiin. Pohdiskelujensa tuloksena Marx päätyi siihen tulokseen, ettei myöskään oikeussuhteita tai valtiomuotoja ”*voi käsittää niistä itsestään käsin eikä liioin ihmishengen niin sanotusta yleisestä kehityksestä käsin. Ne pohjautuvat päinvastoin materiaalisiin oloihin...*” (Marx 1859/1979, 8). Tämän ajattelun tuloksesta syntyi yksi Marxin lainatuimmista tekstipätkistä ja koko hänen historiallismaterialistisen ajattelunsa kulmakivi:

”*Elämänsä yhteiskunnallisessa tuotannossa ihmiset tulevat tiettyjen väistämättömien heidän tahdostaan riippumattomien suhteiden, tuotantosuhteiden alaisiksi, jotka vastaavat heidän materiaalisten tuotantovoimiensa määrättyä kehitystasetta. Näiden tuotantosuhteiden kokonaisuus muodostaa yhteiskunnan taloudellisen rakenteen, sen reaali-perustan, jolle kohoaa juridinen ja poliittinen päällysrakenne ja jota vastaavat määrättyt yhteiskunnallisen tajunnan muodot. Aineellisen elämän tuotantotapa on ylipäättään yhteiskunnallisen, poliittisen ja henkisen elämän ehtona. Ihmisten tajunta ei määrää heidän olemistaan, vaan päinvastoin heidän yhteiskunnallinen olemisensä määrää heidän tajuntansa.*” (Marx 1859/1979, 9).

Tässä lainauksessa tulevat ilmi olennaiset Marxin ihmiskäsitystä tukevat argumentit:

1. ihmisen elämän yhteiskunnallinen tuotanto
2. ihmisten tahdosta riippumattomat olosuhteet
3. tuotantosuhteiden määräävä asema ihmisen elämässä
4. yhteiskunnallinen tajunta, joka on riippuvainen päällysrakenteesta
5. aineellinen tuotanto kaiken elämän ehtona
6. ihmisen tajunnan (so. ajatusten) riippuvuus kunkin yksilön yhteiskunnallisesta paikasta.

Yhteiskunnallisuus tarkoittaa Marxille ihmisten välisissä suhteissa luotua toimintaa, jossa ”on kysymys useampien yksilöiden yhteistoiminnasta, samantekevää millaisissa olosuhteissa, miten ja missä tarkoituksessa tapahtuvasta” (Marx&Engels 1846, 86). Päällysrakenne taas on se poliittinen ilmapiiri, jota kulloinenkin yhteiskunta tuottaa ja johon päällysrakenteen alla toimivat ihmiset sosiaalistuvat. Sosiaalistuminen aiheuttaa yksilöiden omaan elämänhallintaan ongelmia ja esteitä, eivätkä he kykene toimimaan vapaasti. Koko ajattelurakenne kuvastaa niitä ajatuksia, jotka teollistuminen oli synnyttänyt Marxissa. Koko ihmisenäkemyks oli lähtenyt kehittymään elinkeinorakenteen muuttumisen ja sen yhteiskuntaan tuomien uusien ilmiöiden ja indikaatioiden vuoksi.

Marxin mukaan ”samoin kuin itse yhteiskunta tuottaa ihmisen ihmisenä, samoin yhteiskunta on ihmisen tuottama” (Marx 1844a/1972, 105) Tässä ajatuksessa kiteytyy Marxin filosofian kulmakivi yksilön ja yhteiskunnan nivoutumisesta yhteen. Hänen mukaansa yhteiskunnassa toimiminen on ihmisyyttä ”vasta yhteiskunnassa luonto on ihmisen oman inhimillisen olemisen perusta” ja toisinpäin ”olen yhteiskunnallinen, koska toimin ihmisenä” (Marx 1844a/1972, 106). Siinä kun ihminen toimillaan antaa yhteiskunnalle osan ihmisyydestään, hän samassa prosessissa luo oman ihmisyytensä. Ihmisen ja yhteiskunnan suhde on tiivis. Hirsjärvi (1985, 168) on muotoillut tämän kehityskulun mielestäni lähes täydelliseen asuun : ”Aktiivinen subjekti synnyttää yhteiskunnallisen käytännön kautta ihmisen itseäänluovan prosessin”.

Edellisen Marxin lainauksen perusteella voidaan tietysti myös keskustella siitä onko ihminen Marxin mukaan enemmän yhteiskunnallinen objekti, jos yhteiskunnallinen oleminen määrää ihmisen tajunnan. Vaikkei hermeneutiikan tutkimusperinteestä ehkä pitäisi puhua Marxin yhteydessä, näen hänen ihmisajattelunsa tavallaan hermeneuttisena kehänä, jossa yhteiskunta ja

yksilö yhdessä, toistensa "tulkitsijoina" etenevät kohti parempaa (tai ainakin toisenlaista) yksilöä ja yhteiskuntaa. Eikö nimittäin yhteiskunnassa toimimisen edellytyksenä tavallaan voida sanoa olevan sen tulkitsemisen vaatimus? Mutta mikä on ihmisen tahdon aste subjektina ja yhteiskunnallisena olentona? Milloin ihminen taas toisaalta on vain ympäröivän yhteiskunnan tuote tai sen objekti? Robert Owen (1970) esimerkiksi on vastannut kysymykseen yksiselitteisesti toteamalla, ettei ihminen ole koskaan voinut, eikä voi itse muodostaa omaa itseään (Small 2005, 37). Ihminen siis ei tämän ajattelun mukaan voi koskaan muuttaa itseään, eikä yhteiskunta yhteiskuntaa. Mutta ihminen voi muuttaa itseään muuttamalla yhteiskuntaa, koska yhteiskunta taas ikään kuin ihmisen toiminnan peilinä muuttaa ihmisen.

Todettuaan Hegelin ideologisen ajattelun heikkouden, Marx löysi Feuerbachin. Feuerbach kuului tuohon aikaan Hegelin kritisoijien etujoukkoihin. Kritiikin terävimpänä kärkenä olivat uskonnolliset näkemykset, jotka Hegelin ajattelussa juonsivat juurensa hänen maailmankatsomuksestaan. Feuerbach kehitti Hegelin kritiikin myötä transformatiivisen metodin, jota voidaan pitää alkusysäyksenä sosiaaliselle ja filosofiselle keskustelulle, jonka keskiössä on ihminen eivätkä hegeliläiseen tapaan enää ajatukset, mieli, tietoisuus tai henki (Sarup 1978, 112).

Marxille siis tärkeää on todellisuuden olemus päättymättömänä prosessina. Koska maailma on jatkuvan muutoksen tilassa, meidän tulisi Marxin mukaan kyetä näkemään asioiden suhteellisuus ja kokonaisuus. Muutos ja vuorovaikutus tulisi nähdä tarpeellisena välttämättömyytenä eikä riippuvuussuhteena. Ihmisen tulisi haluta nähdä kokonaisuudet ja niiden sisällä olevat suhteet sen sijaan, että vain kuvailisimme tekojamme. Ei riitä, että voimme todeta A:n olevan A. Vaikka se onkin sitä, sillä on myös paikka vuorovaikutteisessa maailmassa, jossa jostakin muusta näkökulmasta sitä voidaan tarkastella jonakin muuna. Sarup (1978, 132.) Meidän tulee siis kyetä näkemään kaikki ympärillämme oleva maailman liikkeessä, olipa se liike sitten ajan, paikan tai vaikka subjektin omasta ajattelusta aiheutuvaa. Mikään maailmassa meille läsnä oleva ei voi olla staattinen, vaan se muuttuu riippuen siitä, kuka sitä katsoo tai kuka siitä puhuu, missä, miten, millä tavoin ja millä ehdoilla. Tästä ajatuksesta lähtee myös Marxin näkemys todellisuuden historiallisuudesta, mikä on tavallaan väistämätön seuraus dialektisuudesta.

Kaiken lähtökohtana ovat siis vallitsevat olosuhteet, kuten Marxkin sanoo – ja kuten Marxin henkilöhistoriasta voimme päätellä. Meidän tuntemaamme Marxia ei olisi voinut syntyä missään muussa ajassa tai paikassa. Jokainen hetki, ajatus, toiminta ja yhteiskunta on dialektiikan lakien perusteella historiallinen ja ainutkertainen. Koska dialektinen maailman muuttaa itseään ja siinä

toimivia subjekteja jatkuvasti, ei maailmaa ja sen ilmiöitä voi kuvailla yleisesti ja yleispätevästi. ”Yleinen” olikin yksi Marxin kritisoimista käsitteistä. Sen sijaan Marx näki, että yhteiskunnassa toimivat ihmiset tekevät historiaa, joka muuttuu heidän yhteisessä dialektisessa prosessissaan jatkuvasti. Se, mikä Marxille on totta yhtenä päivänä, ei todennäköisesti ole sitä enää seuraavana.

Elämä ja maailma eivät etene syklisesti, vaan muutos on pysyvää tai oikeammin pysyvä on muutosta. Marxin filosofian ensimmäinen peruskivi onkin juuri se, että maailma, ja ihminen sen mukana, on jatkuvassa muutoksen tilassa, johon aktiivisella yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa. Dialektiikka muodostaa tämän vuoksi peruskiven myös Marxin kasvatuksellisille näkemyksille, sillä se antaa kasvatukselle mahdollisuuden. Koska ihminen on ikuisessa muutoksen prosessissa, hänellä on mahdollisuus tulla kasvatetuksi ja kasvatuksen avulla kehittyä uudelle tasolle – paremmaksi, onnellisemmaksi ja vapaaksi ihmiseksi. Kasvatuksen onnistuminen sisältää Marxille kuitenkin runsaasti reunaehtoja.

Marxin materialistisen näkemys pohjautuu siis yhtäältä Hegelin idealismin kritiikkiin, toisaalta Feuerbachin hengenheimolaisuuteen. Yhdessä Engelsin kanssa he ylistävät Feuerbachia teoksessaan Saksalainen ideologia. Teoksen nimi kuvastaa Marxin tehtävää kukistaa saksalainen filosofia, joka oli uskonnollinen, dogmaattinen ja idealistinen tapa nähdä maailma. Idealismin kritiikissä Feuerbach saa poikkeuksellisen tunnustuksen: *”Feuerbach on ainoa, joka suhtautuu vakavasti, kriittisesti Hegelin dialektiikkaan ja joka on tehnyt aitoja löytöjä tällä alueella – ylipäätään hän on vanhan filosofian todellinen kukistaja”* (Marx 1844a/1972, 153). Feuerbachissa Marx siis saavuttaa kritiikkinsä tavoitteen. Vasta *”Feuerbachista alkaa positiivinen humanistinen ja naturalistinen kritiikki”* (emt., 11).

Marxille ei materialismikaan kelvannut sellaisena kuin kukistajana. Marxin mukaan Feuerbachin materialismi oli teoreettista, kun kaiken materialismin olisi tullut olla pelkästään käytännöllistä.

Marx on kirjannut konkreettisen elämän tuottamisen edellytykset:

1. ihmisen fyysisten tarpeiden täyttäminen
2. uusien tarpeiden tuottaminen fyysisten tarpeiden tyydytyksen prosessissa
3. uusien ihmisten tuottaminen perheen kautta
4. oman elämän tuottaminen työn kautta. (Marx&Engels 1846, 85–86).

Edellytykset kertovat, että ihmisyyys on monitahoinen prosessi, jonka eri osat vaikuttavat merkittävästi toisiinsa. Nämä samat edellytykset luovat myös perustan sille, että Marxin näkemyksen mukainen kasvatuskin on monitahoinen prosessi. Vasta näiden luonnollisten, historiallisten, materiaalistien ja yhteiskunnallisten edellytysten jälkeen ihmisen tajunta voi tulla olevaksi. Millään ideologian lajilla mm. uskonnolla tai moraalilla ”ei ole mitään historiaa, niillä ei ole mitään kehitystä, vaan aineellista tuotantoon ja aineellista kanssakäymistään kehittävät ihmiset muuttavat todellisuutensa mukana myös ajatteluaan ja ajattelunsa tuotteita” (Marx&Engels 1846, 78).

Marx on kritiikissään yleensä perinjuurin yksiselitteinen. Siinä mielessä hänen omat johtopäätöksensä ovat tavallaan muuta kuin dialektisia, vaikkakin juuri dialektinen metodi on johdattanut häntä filosofiassaan eteenpäin ja uusiin päätelmiin. Marx ei mielestäni kuitenkaan pääse sellaiseen itse tärkeänä pitämäänsä dialogiin, jolla voitaisiin saavuttaa yhteisiä näkemyksiä – sellaisia, joissa oltaisiin yhtä mieltä näkemyseroista ja yhtä mieltä toisaalta myös samankaltaisuuksista. Sellaiseen, jossa keskustelija kuulee omien ajatustensa lisäksi myös vastapuolen ajatukset ja yrittää ymmärtää niitä ja niiden syntykonteksteja. Eagleton kritisoi Marxin näkemystä ihmisen sosiaalisen olemisen välttämättömyydestä. Hänen mukaansa Marx vähättelee tai jopa kokonaan unohtaa sen mahdollisuuden, että sosiaalisuus voisi olla negatiivisiin tuloksiin johtavaa yhteistyötä. Eagleton mainitsee esimerkkinä fasistiset järjestelmät, jotka perustuvat erittäin vahvaan yhteistyöhön ja solidaarisuuteen. Hän muistuttaa, ettei yhteistyö sinällään, itseisarvona ole hyve. Sen sijaan on kiinnitettävä huomio siihen kuka tekee yhteistyötä, kenen kanssa ja missä tarkoituksessa. (Eagleton 2004, 172.)

Siinä missä Marxin materialistinen näkemys palautuu yhtäältä Hegelin kritiikkiin ja Feuerbachin esikuvaan, se toisaalta palautuu juuri yhteiskunnan murrokseen teollistumisen myötä. Yhteiskunnallisen omistuksen voitiin nähdä siirtyneen yksinomaiselle taholle ilman, että työläisellä olisi ollut mahdollisuutta saada osaansa siitä. Samoin oli tullut köyhyys aikaisemmin näkemättömässä laajassa muodossa. Materia ja omistaminen näyttäytyivät siten näitä näkökulmia vasten erityisen voimakkaina. Marx onnistui omasta ylhäisestä alkuperästään huolimatta näkemään tilanteen ihmisyyden kannalta toivottomana. Hän kirjoitti työläisen asemasta muun muassa että ”työläinen vajoaa tavaraksi ja kaikkein kurjimmaksi tavaraksi..., että kilpailun väistämättömänä tuloksena on pääoman palautuminen harvojen käsiin” (Marx 1844a/1972, 63). Marxin voidaan sanoa aloittaneen keskustelun ihmisestä yhteiskunnallisena subjektina. Marx jatkaa henkisyiden kiistämistä ensisijaisena ihmisolemuksen määrittäjänä, kun hän väittää, että aineellisen elämän

tuotantotapa on kaiken, myös henkisen elämän edellytys. Kunkin ajan yhteiskunnan tuotantotapa liittyy aina juuri kulloiseenkin yhteistoimintamuotoon tai yhteiskunnan kehitysasteeseen. Tämä ”tuotantovoima” sitten taas määrää yhteiskunnallisen olotilan toisin sanoen sen miten ihmiset ovat ja tuottavat yhdessä yhteistä elämäänsä ja historiaansa. *”Ihmiskunnan historiaa on niin muodoin tarkasteltava teollisuuden ja vaihdon historiaan liittyvänä”* (Marx&Engels 1846, 86). Aistimuksellinen todenperäisyys on juuri Marxin ja Engelsin mukaisen materialistisen historiankäsityksen edellytys ihmisen elämälle. Ihmiset ovat keskenään aineellisessa sidonnaisuussuhteessa, joka muotoutuu koko ajan uudelleen historian kulussa ja on siksi historiallinen – muuttuva.

Vaikka Feuerbachin materialistinen näkemys vakuutti Marxin, ei mielestäni ole syytä sulkea pois Marxin omaa henkilöhistoriaa ja hänen aikakautensa historiaa sen selittäjänä, että materialismista ja ateismista tuli Marxin filosofian kulmakiviä. Olisi Marxin älyllisten kykyjen aliarvioimista ajatella, että hänen näkemyksensä olivat puhtaasti seurausta muiden ajattelijoiden vaikutteista. Todisteena hänen omista kyvyistään on tietenkin se seikka, että mikään aiempi filosofia ei kelvannut hänelle sellaisenaan. Sen sijaan hän kritiikin kautta pyrki aina edellisiä parempiin näkökulmiin. On kuitenkin huomioitava, että uudet näkökulmat olivat Marxin (ja monesti myös Engelsin) tuottamia, joten juuri Marxin omalla yhteiskunnallisella olemisella on täytynyt olla vaikutusta niiden muotoon. Tämä muoto ei koskaan voinut olla lopullinen, ei Marxin eikä monien modernienkaan näkemysten mukaan. Marx piti kiinni historiallisesta näkökulmastaan – siitä, että kukin hetki on vain juuri sen ajan ja paikan tuotos.

Tieteen näkökulmasta Marxin kritisoima Feuerbachin materialismi on ennen kaikkea positivistinen – havainnoiva (Marx 1845/ 1979, 65). Itse asiassa metodologisesta näkökulmasta katsottuna Marx näyttää olleen juuri positivismiin suuri vihollinen. Suotta ei hänen dialektinen metodinsa ole uusimpien laadullisten metodien joukossa. Kasvatustieteen näkökulmasta tämä sama materialismi on behaviorismia tai pelkkää sosialisovaa indoktrinaatiota, jossa yksilön omia kykyjä olla aktiivinen ajatteleva yksilö, ei oteta huomioon. Tämä antaa mielestäni hyvä pohjan nykyaikaisille kasvatustieteen näkemyksille, jotka välttävät näkemästä kasvattajaa jo täydellisenä ja kasvatettavaa vielä epätäydellisenä. Olisi kyettävä näkemään jatkuvan muutoksen tarve, mahdollisuus ja oikeus kaikessa ja kaikissa. Marx oli itse kasvanut tämän vanhan materialistisen mallin mukaisessa maailmassa ilman omaa mahdollisuutta vaikuttaa oman elämänsä suuntaa. Itse asiassa on siis hänen toiveidensa ja tavoitteidensa mukainen ajatus, että ihminen yhdessä ympäröivän kanssa kykenee ja hänen on lupa muuttaa itseään ja ympäristöään. Se mikä jää vaivaamaan, on Marxin oma

idealistinen suhtautuminen teorioihinsa. Mikä voima sai ylhäisen materialistisen Marxin toimimaan idealistin tavoin? Idealistin siinä mielessä, että hänellä itsellään itsensä vuoksi tai yhteiskunnallisen asemansa vuoksi ei olisi ollut tarvetta lähteä niin vahvasti luomaan vastavallankumousta kapitalismille. Vai löytyykö vastaus kuitenkin materialismista itsestään? Oliko Marxin yhteiskunnallinen oleminen kuitenkin senlaatuista, että se loi edellytykset suurille vallankumouksellisille ajatuksille?

Marxin analyysit ja ajatelmat ovat juuri niin historiallisia, kuin Marx itsekin haluaa elämän ja maailman kehittymisestä esittää. Marx itse on itse kirjoittanut sanonut erään Kommunistisen Manifestin laitoksen esipuheessa, että jo tuolloin vuonna 1872 olisi osa Manifestista tullut esittää toisin, ajanmukaistettuna ja paranneltuna. *”Periaatteiden soveltaminen riippuu Manifestin itsensä mukaan aina ja kaikkialla kulloisistakin historiallisista olosuhteista”* (Marx&Engels 1872/1998, 82). Marx, kuten myös Engels pitivät kiinni itse esittämästään historiallisuudesta ja ymmärtävät sen koskevan myös heitä. Esipuheen lopussa on seuraava toteamus historian merkityksestä: *”Manifesti on kuitenkin historiallinen dokumentti, jonka muuttamiseen emme katso itsellämme enää olevan oikeutta”* (Marx&Engels 1872/1998, 83). Tämä Marxin itsensä esittämä argumentti osoittaa, ettei hänen tekstejään ole tarkoitus tässä ajassa tarkastella niiden esitysajankohdan mukaan – paitsi tietysti silloin, jos tehdään puhtaasti historiallista tutkimusta, joka ei tähtää tähän päivään tai tulevaisuuteen. Hän itse antaa luvan tai jopa vaatii tuomaan analyysinsä kulloiseenkin tarkastelun ajankohtaan. Hänen ajatuksiaan voidaan edelleen hyödyntää tuomalla ne tähän päivään ja käyttämällä joustavasti hänen omaa historiallisuuden vaatimustaan.

3.3 Vieraantuminen

Kuten aiemmin olen halunnut selittää, filosofiat syntyvät erittäin usein todellisuuden olosuhteiden, mielipiteiden ja realiteettien seurauksena. Francis Wheen (2007) kirjoittaa, että Marx oli tuntenut itsensä jollain tavoin ulkopuoliseksi ihan lapsesta saakka. Wheen on lainannut 17-vuotiaan Marxin kouluainetta: ”me emme aina pääse siihen asemaan, johon uskomme kuuluvamme” ... ”ihmisten väliset yhteiskunnalliset suhteet alkavat vakiintua monin tavoin ennen kuin meillä on mahdollisuutta vaikuttaa niihin.” (Wheen 2007, 17–18.) Marx on jo tuolloin ymmärtänyt, että ympärillä oleva todellisuus muokkaa yksilöä hänen oman vapaan tahtonsa ulkopuolella. Mielestäni on tärkeää huomata, että Marxille ajatus on syntynyt oman historian kautta. Se osoittaa sellaista

Gadamerin (2004, 5) vaatimaa tarkkanäköisyyttä oman itsen suuntaan, johon vain harvat kykenevät. Toisaalta emme voi olla varmoja siitä, että Marx tiedosti oman paikkansa merkityksen filosofiansa synnyn syihin.

Marx siis ”löysi” vieraantumisen käsitteen jo paljon aiemmin kuin varsinaisesti tuli tekemisiin kapitalismin kritiikin kanssa. Tämän vuoksi vieraantumisen ilmiölle tekee oikeutta se, ettei sitä tarkastella pelkästään kapitalismin kritiikin kautta, vaan ensisijaisesti ilmiönä, joka vaikuttaa yksilön toimintaan hyvin monilla elämänalueilla. Ihmisen ja yhteiskunnan kehittymistä Marx ja Engels kuvaavat kuitenkin työn ja ihmisen tarpeiden kehittymisen kautta. Työnjako, joka perustuu pelkästään fyysisiin ominaisuuksiin, on heidän mukaansa kehittymätöntä. ”*Työnjaosta tulee todellista työnjakoa vasta, kun alkaa aineellisen ja henkisen työn jakautuminen. Tuosta hetkestä lähtien tajunta todella voi kuvitella olevansa jotain muuta kuin vallitsevan käytännön tajuamista, todella kuvitella jotain kuvittelematta mitään todellista – tuosta hetkestä lähtien tajunta kykenee vapautumaan maailmasta ja siirtymään puhtaan teorian, teologian, filosofian, moraalien jne. muodostamiseen.*” (Marx&Engels 1846, 88.)

Marx oli sitä mieltä, että henkistä ja fyysistä työtä ei tule jakaa. Ymmärrän tämän ajattelun sillä tavoin, että fyysinen työ on yhtä paljon henkistä kuin ajattelutyökin silloin, kun sen tekijä saa siitä henkisen tyydytyksen. Samassa prosessissa yksilö vapautuu myös käyttämään rajattomasti älyllisiä ja henkisiä resurssejaan, jolloin esimerkiksi taiteellinen luovuus ihmisessä aktivoituu. Modernille keskustelulle edellä lainatulla on paljonkin kerrottavaa. Työn ja opiskelun motivaatiomittauksissa yleensä tärkeimmäksi tekijäksi nousevat yleisesti juuri viihtyvyys- ja kiinnostuneisuustekijät. Työn ja opiskelun tulee antaa todellisia tärkeitä kokemuksia tuottaakseen sellaista mielihyvää, että työmotivaatio ja sitä kautta suoritukset olisivat tasokkaita. Vaikka työstä saatu korvaus onkin yleensä myös tärkeä uran valintakriteeri, se jää yleensä kiinnostuksen taakse.

Marx kuvailee vieraantumista ”*työn luovuttamisena*” (Marx, K. 1844a/1972, 69), koska ihminen vieraantuu siitä siten, ettei ”*tunne itseään työssään onnelliseksi, vaan onnettomaksi, ei kehitä siinä mitään vapaata fyysistä eikä henkistä energiaa*” (emt., 69). Koska työn tulisi olla sinällään tyydyttävää, on sellainen työ, joka ei täytä tätä kriteeriä, annettu pois. Asian ymmärtää sitä kautta, miltä tuntuu ihmisestä, joka joutuu luopumaan jostakin itselleen tärkeästä, esimerkiksi tärkeistä ihmissuhteistaan. Tämän prosessin seurauksena ihminen ”*tuntee olonsa vapaaksi, kun hän ei tee työtä, ja kun hän tekee työtä, hän ei tunne itseään vapaaksi*” (emt., 69), joten työ näyttäytyy juuri sellaisena, kuin se usein nykyäänkin tekee, välineenä ”*työn ulkopuolella olevien tarpeiden*

tydyttämiseksi” (emt., 69). Työn itsensä – ja siis koulutyönkin – pitäisi tyydyttää tarpeita. Työikäisen, opiskelijan ja koululaisen pitäisi omasta vapaasta tahdostaan haluta mennä töihin, tuntea olonsa vapaaksi ja onnelliseksi työssään. Vieraantuminen, joka Marxin mukaan alkoi teollistumisen myötä, jatkuu tänä päivänä erittäin helposti havaittavasti – niin työpaikoilla kuin kasvatuksenkin areenoilla. Se tulee kiistatta ilmi siinä samassa asussa, jonka Marx on kirjannut vuonna 1844: ”...niin pian kuin ei ole olemassa mitään ruumiillista tai muuta pakkoa, työtä kartetaan kuin ruttoa.” (emt., 69). Voiko asiaa selvemmin ja kiistattomammin sanoa?

En koe tarvetta selittää Marxia tai itseäni enempää yllä olevan lausuman osalta – niin selkeä kuva varmasti jokaisella meistä on asian tilasta juuri edellä kuvatuunlaisena. Suomen osalta tämä näkyy sellaisena valitettavana tosiasiana, että koulu on velvollisuus, vaikka se lainsäädännössä onkin oikeudeksi tunnustettu ja ylpeydellä aikanaan voimaan saatettu. Samaan kategoriaan menee äänestysoikeus, josta puhutaan nykykielellä velvollisuutena, koska oikeutena se ei kiinnosta riittävän monia. On ajateltu, että puhumalla kansalaisvelvollisuudesta, voitaisiin kansan syvät rivit saada ”pakkohoukuteltua” uurnille. Kyse lienee samasta ilmiöstä melkein samassa muodossa, koska ne kumpuavat samassa yhteiskunnassa. Sanopa intialaiselle tytölle, ettei meillä Suomessa jakseta suhtautua kouluun vakavasti, koska sinne on pakko mennä. Tai voit sanoa nuorelle naiselle Saudi-Arabiassa, etteivät naiset Suomessa viitsi äänestää, koska heidän ei ole pakko. Koska koulu on suurimmalle osalle koululaisista ”pakkopullaa”, sen täytyy mielestäni kertoa siitä, että jotakin on vialla koulun järjestelmässä. Onko se vieraantuminen niin kuin Marx on tarkoittanut? Entä onko äänestämisen merkityksettömyys Suomessa ilmiö samasta vieraantuneisuudesta?

Tehdastyön ja vieraantumisen Marx on liittänyt yhteen käsitteistöllään. Tehdastyöläisyys aiheuttaa Marxin mukaan ihmisen vieraantumisen ensinnäkin siitä materiasta, jota hän tuottaa, toiseksi itse tuotantotapahtumasta, jota Marx kutsuu itsevierautumiseksi ja kolmanneksi vierautunut työ erottaa ihmisen vielä omasta lajistaan. ”... se vieroittaa ihmisen lajista; se tekee lajinelämästä hänelle yksilöllisen elämän välineen. Ensiksi se vieroittaa lajinelämän ja yksilön elämän ja toiseksi **se tekee yksilöllisen elämän** abstraktissa muodossaan **lajinelämän** – joka on myös abstraktisissa ja vierautuneessa muodossaan – **päämääräksi, tarkoitukseksi**. (Marx 1844/1968, 71–73.) Marx tarkoittaa, että ihminen vieraantuu omasta lajinluonteestaan, joka hänen mukaansa on ”vapaa tietoinen toiminta”. Ihmislajille ominaista on siis ”tietoinen elämäntoiminta” ja koska työstä vieraantuminen on aiheuttanut vieraantumisen myös tästä vapaasta toiminnasta, on ihminen vieraannutettu siitä olennaisesta asiasta, joka erottaa sen eläimestä. ”Tietoinen elämäntoiminta erottaa ihmisen välittömästi eläimellisestä elämäntoiminnasta. Ainoastaan ja vain tämän vuoksi

hän on lajinolento. Tai hän on tietoinen olento, so. hänen oma elämänsä on hänelle esine ainoastaan ja nimenomaan siksi, että hän on lajiolento. Ainoastaan siitä johtuen hänen toimintansa on vapaata toimintaa. Vieraautunut työ kääntää suhteen päinvastaiseksi siten, että ihminen – nimenomaan siksi, että hän on tietoinen olento – tekee oman elämäntoimintansa, oman olemuksensa ainoastaan olemassaolonsa ylläpitämisen välineeksi.” (Marx 1844/1968, 73.)

Vieraantumisen käsite ei ole helppo, koska kyse ei ole erottelusta sillä tavoin kuin kategorinen maailmankuva edellyttää. Vieraantumisen ydin onkin juuri asioiden välisissä suhteissa, niiden vajavaisuudessa tai jopa niiden puuttumisessa. Vieraantuneisuus ei siis tarkoita erilaisena tai erillään olemista. Vieraantuneisuuden ydin onkin siinä, että ihmisyyttä edellyttää tarvetta olla yhteydessä, tarvetta olla suhteessa ja tämän tarpeen täyttymisen puutetta. Kaplan (1976, 118) kuvaa vieraantumista tilana, jossa ihminen ymmärtää, ettei hänellä ole merkityksellisiä suhteita ympärillään oleviin asioihin, kuten työhönsä, elämäntapaansa tai ympärillään oleviin ihmisiin. En tiedä onko Kaplan halunnut edellyttää ymmärtämistä vieraantumisen ehtona, mutta mielestäni nykypäivän vieraantumista kuitenkin leimaa erityisesti tietämättömyys näiden suhteiden puuttumisesta. Yksilöllä on usein tunne siitä, ettei hän kykene osallistumaan täysipainoisesti omaan elämäänsä, mutta hän ei osaa yksilöidä ja selittää syitä tähän tunteeseen, mikä edelleen syventää vieraantuneisuuden tilaa. Sama vieraantumisen prosessi tapahtuu kasvatuksessa ja koulussa, kuten aiemmin jo totesin. Yksilöillä ei näytä olevan merkityksellisiä suhteita koulussa. Tai jos on, niitä on vain esimerkiksi ympärillä oleviin kanssaopiskelijoihin, muttei esimerkiksi itse opiskeluun tai opiskelun sisältöihin.

Itse ymmärrän vieraantumisen merkityksen parhaiten oppimista kuvaavan flow-tilan avulla. Flown käsitettä kuvataan kuplana, jonka sisässä oppija ja opiskelumateriaali ovat – täydellisessä vuorovaikutuksessa keskenään, parhaina kavereina. Täydellistynyt ihminen, joka ei ole vieraantunut työstään, itsestään, eikä ihmisolemuksestaan, elää tuollaisessa kuplassa, jossa hän ja elämä ovat yhtä – niin kiinteä kokonaisuus, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Tällainen tila on ymmärrettävissä myös läsnäolon kautta. Läsnäolosta puhutaan nykyään paljon – eikä suotta, koska ihminen on menettänyt luontaisen kykynsä olla oman itsensä ja elämäkokonaisuutensa herra. Sellainen yksilö, joka ei ole vieraantunut siten kuin Marx tarkoittaa, pystyy olemaan läsnä itselleen, läheisilleen ja elämäntarkoitukselleen. Miksi hetkessä läsnäoloa pitää opettaa? Miksi ihminen on menettänyt kyvyn elää täydesti – vieraantumatta?

Ainakin kasvatustieteen näkökulmasta Marxin ihmiskäsitystä voi kuitenkin kuvailla paradoksaaliseksi. Hänen mukaansa tietoisuus liittyy olemiseen materiaalisissa olosuhteissa. Ympärillämme oleva konkreettinen maailma sanelee tietoisuuttamme. Tietoisuus on kulloinkin vallitsevien olosuhteiden sanelema, joten yksilöllä ei ole kykyä ja mahdollisuutta nähdä ympäristön muovaaman tietoisuuden tuolle puolen. Toisaalta Marxin mukaan maailma ja ihminen ovat jatkuvassa kehityksen tilassa ja dialektisesti muovaavat toinen toisiaan. Ihmisyyden ja inhimillisyyden tavoite Marxille on vapaasti toimivan ja ajattelevan subjektin kasvattaminen, jota päällysrakenne eli vallitseva yhteiskunnallinen ajattelun ilmasto ei voi hallita. Kasvatuksen alueella Marxin ajattelusta nouseva perusongelma onkin kysymys siitä miten koulussa tai opiskelussa objektin asemassa oleva yksilö voi saavuttaa sellaisen subjektiuden, jossa hän kokee itse hallitsevansa prosessia omalta osaltaan? Missä kohdin syntyy vapautuminen vallitsevien normien sokaisemasta tilasta ja alkaa vapaan yksilön muotoutuminen, joka vapaana voi muokata itseään, koulua ja yhteiskuntaa uuteen inhimilliseen suuntaan? Tämän dilemman, jopa paradoksin, ratkaisun ongelmallisuus on mielestäni se, miksi Marx päätyi puhumaan vallankumouksesta toisenlaisen muutoksen sijaan. Uskon, että Marx uskoi niin vahvasti yhteiskunnalliseen sokaistumiseen, ettei kyennyt näkemään mahdollisena siitä vapautumista normaalin dialektiikan, kasvatuksen tai praksiksen keinoin. Hän myös niin ollen uskoi kapitalismin, ja siis myös rahan, voittamattomaan valtaan ja voimaan.

Valitettavasti hän oli oikeassa. Ainakin siinä, että länsimaisessa yhteiskunnassa ei näytä olevan keinoja hillitä ihmisen rahan himoa. Ensimmäiseksi elämänarvoksi liian monelle on tullut tietyn rahalla ja omaisuudella mitattavan statusarvon saavuttaminen – ja kun se on saavutettu, tähdätään samalla asteikolla korkeammalle. Marx oli ehkä myös siinä oikeassa, että se on yhteiskunnassa vallitsevien arvojen so. rahan ja voitontavoittelun ilmapiirin suora seuraus – että siis me, jotka asumme länsimaisesti, emme kykene näkemään ja tavoittelemaan muunlaista elämänrakennetta. Ehkä sanaa käytän sen vuoksi, etten tiedä sitä. Voin tehdä siitä päätelmiä kyllä esimerkiksi vertaamalla länsimaista elämää ei-länsimaiseen. Voin mielessäni matkustaa Amazonin alkuperäisheimojen kyliin ja pelkästään sillä perusteella ymmärtää, etteivät elämän tavoitteet ja arvot ole siellä samat. Ilman suurempia tutkimustuloksia ymmärrän helposti, että heidän elämäntoimintansa eivät ole rahan sokaisemia ja sanelemia, vaan keskittyvät ihmisen peruselämäntoimintoihin. Valitettavasti se ei tarkoita sitä, etteivätkö nuo heimot olisi tahtomattaan mukana kapitalismin aiheuttaman globalisaation vaikutuksissa.

Vieraantuminen kulminoituu siis ristiriitaan. Ristiriita syntyy suhteessa, jossa yksilö on osa yhteiskuntaa, jossa hänen tulisi voida toimia täysipainoisesti osallisena täyttäen sosiaalisia tarpeitaan ja toiveitaan. Jos yhteiskunta kuitenkin on sellainen, jossa yksilöllisyyden toteutuminen on alistettu sellaisille sosiaalisille voimille, joita yksilö ei pysty kontrolloimaan ja vaikuttamaan niihin, syntyy tunne siitä, että oma persoonallisuus ei pääse toteutumaan parhaalla mahdollisella tavalla – jos ollenkaan. (Kaplan 1976, 120.) Mitä ovat ne yksilön tarpeet ja toiveet, joihin yksilöllä tulisi olla vaikutusvalta vieraantumisen ehkäisemiseksi? Kaplan määrittelee ne inhimillisiksi tarpeiksi, kuten tekee Marxkin. Käyttäytymistieteissä paljon käytetty Maslowin (1943) tarvehierarkia sopii hyvin Marxin lähtökohtien rinnalle. Maslowin ajatuskulkuhan lähtee siitä, että ihmisen elinehtoisten fyysisten tarpeiden – siis materiaalisten – on tultava täytetyksi ennen kuin yksilö edes hahmottaa muita tarpeitaan. Maslowin tarvehierarkian huipulla, siis viimeisenä täytettävissä tarpeissa, on itsensä toteuttamisen tarpeet. Ei tietenkään voida sanoa, että Maslowin ajatus olisi yksi yhteen Marxin ajatusten kanssa, mutta ajattelun lähtökohta on sama. Marxin mukaan ihmisen tajuntaan ja ajatteluun liittyvät toiminnot voivat realisoitua vasta sitten, kun ensinnäkin fyysiset tarpeet on tyydytetty, toiseksi vasta sitten, kun myös sosiaalinen ympäristö on mielen vapautumiselle otollinen.

Frigga Haug (1990) kvalitatiivisen tutkimuksen teon metodin - muistelutyön menetelmän, jossa yksilön menneisyys täydennetään puuttuvilta kohdiltaan ryhmätyön, siis dialogin, prosessissa. Haugin lähtökohta on, ettei ihminen yksinään kykene purkamaan opittua sosiaalista paikkaansa ja tajuntaansa. Hän puhuu sokeasta sosiaalistumisesta subjektin myötävaikuttamana. Haugin menetelmä on mielestäni hieno metodologinen saavutus, joka tulee suoraan Marxin dialektiikasta ja dialektisestä metodista. Haug on löytänyt dialektisen metodin purkamaan vieraantuneisuuden tila. Hän on onnistunut kääntämään vieraantumisen itsetuntemukseksi ja hyödyntämään dialogista prosessia tuloksen saavuttamiseksi. Muistelutyön menetelmä on tavallaan vieraantumisen kääntöpuoli. Marxin mukaan ihminen on subjekti, joka vieraantumisen prosessissa menettää vapautensa ja siis kykynsä toimia aktiivisesti ja aloitteellisesti (Marx 1844/1968, 73). Haugin kehittämä menetelmä auttaa yksilöä näkemään prosessin, joka tapahtui hänen voimatta itse vaikuttaa siihen ja palauttaa takaisin yksilön itsensä ”sisään”. Tämä on mielestäni merkittävä näkökulma vieraantumisen purkamiseen ja Haug onkin käyttänyt Marxin ajattelua metodinsa kehittämiseen.

Marxin vastaus vieraantumisen estämiseen onkin juuri dialektisuus eli käsitys siitä, että asiat ovat suhteessa keskenään ja muokkaavat prosessissa toinen toisiaan. Jos näin on, teorian muuttumisesta

ja muuttamisesta pitäisi olla selkeä ja yksinkertainen. Sitä se itse asiassa onkin, sen käytäntöön vieminen vain on astetta vaikeampaa, etenkin, kun otetaan huomioon juuri vieraantumisen aiheuttama kyvyttömyys toimia ihmiselle luontaisella tavalla toista kunnioittaen. Koska Marxin alkuperäinen kritiikki kohdistuu juuri teollistumisen tuomiin olosuhteisiin eikä suinkaan esimerkiksi sen uusintajiin kapitalismissa, on päätelmä deterministinen – siitä huolimatta, että ihminen subjektina luo omaa ihmisyyttään. Kapitalismin mukanaan tuoma raha ja sen uudenlainen valta ja merkitys ihmisen toiminnan motivoijana perustaa deterministisen kehän, koska ihmisen subjektiivinen kyky toimia omana itsenään ja siten määrätietoisesti olla oman elämänsä herrana, katoaa (Marx 1844a/1972, 149–150).

Sen lisäksi, että Marx noudattaa ajattelussaan melko tarkkaan maailman ja elämän historiallisuuden näkemystä, hän näyttää noudattavan myös dialektisuuden vaatimusta. Tai ainakin dialektisuus toteutuu hänen kirjoituksissaan tavalla tai toisella – joko hän odottaa tulevaisuudelta dialektista toteumaa tai hänen ajattelunsa muutoin rakentuu vastakkaisten voimien ja käsitysten varaan. Marxin dialektinen maailmankuva ei salli hänen luoda vastakohtia, paitsi jos se edellyttää hänen oman teorian tukemista. Esimerkiksi ideologia on täydellinen, sekä abstrakti että todellinen vastakohta materiaalille, koska nämä eivät voi Marxille olla yhtä aikaa olemassa olevia totuuksia. Sen sijaan yksilö ja yhteiskunta eivät ole vastakkaisia, luonto ja ihminen eivät ole, eikä esimerkiksi kasvattaja ja kasvatettava.

Onko Marxin vastaus kasvatustieteelle työ koulun ohessa vai koulutyö, jonka tuote ei ole vieras? Ja opiskelijoiden ja opettajien luoma yhteinen dialoginen ympäristö, jossa dialogi yltää ylimpiin, siis politiikan ja vallan rakenteisiin saakka? Jos ihminen vieraantuu omasta itsestään, hän menettää subjektiivisuutensa ja saa sen takaisin vastaa tullessaan uudestaan yhteyteen työnsä ja toisen ihmisen kanssa. Miten? Kasvatuksen kentällä puhutaan paljon juuri kasvatettavan arvostamisesta. Mutta enemmän on puhuttu kuin toteutettu. Mitä kasvatettavan arvostus on? Marxin edelliset näkemykset ovat mielestäni pohja tälle. Kliseisyyteen asti on puhuttu oman itsensä arvostamisen tärkeydestä. Tämä on varmasti osaltaan johtanut individualistiseen ajatteluun, joka ei ole Marxin tai muidenkaan arvostamisesta puhuneiden tavoite tai tarkoitus. Itsensä arvostamisen tulisi johtaa muiden arvostamiseen – näe itsesi arvokkaana ja sitä kautta myös toiset. Jos taas toisaalta näet itsesi arvottomana, niin et pysty näkemään myöskään kanssaihmissiäsi arvokkaina. Tässä kohdin Marxin filosofia taas yhdistyy hänen näkemyksensä siitä, että ihmisen arvo realisoituu vasta hänen suhteessaan muihin ja yhteiskuntaan.

Pystyykö ihminen aina näkemään toisen vain oman olemisensa kautta eikä lainkaan abstraktion tasolla tuntemaan esimerkiksi sympatiaa huonompiosaisia kohtaan? Onko ihmisyyks kapitalistille kapitalistin ihmisyyttä? Eikö kapitalistille ihminen ole se, jolla ei ole tarjota jokapäiväistä ruokaa saati yltäkylläisyyttä perheelleen? Kunkin yksilön vapaus ja olemassaolo toteutuu konkreettisesti suhteessa toiseen, mutta kun konkreettinen suhde puuttuu, mitä tapahtuu. Onko kapitalisti täysin vieraantunut työläisestä, rikas köyhästä, valkoihoinen mustasta, suomalainen intialaisesta ja oppilas opettajasta, koska näiltä tahoilta puuttuu keskinäinen yhteiskunnallinen suhde? Osaammeko katsoa toisiimme saman lajin inhimillisinä olentoina pelkästään samaan kategoriaan kuuluvina?

Eagleton (2004) huomauttaa modernin teknologian laajentavan kehomme sellaisiin kykyihin, joihin luonnollisesti emme kykenisi tai kykenisimme vain vaivoin. Moderni sotateknologia esimerkiksi on saanut aikaan sen, että tappamisesta on tullut kokemuksetonta toimintaa, jolla saa aikaan tuhoa, mutta jää vaille aiheuttamansa kärsimyksen kokemusta. Hän viittaa Marxin lausumaan siitä, että otettuaan kehomme haltuunsa, kapitalismi on ottanut haltuunsa myös aistimme. (Eagleton 2004, 156.) Selittääkö tämä edellistä kysymyksenasettelua? Tarvitsemme todellisen kasvokkain kohtaamisen toisen ihmisen kanssa voidaksemme arvostaa häntä yhtä arvokkaana ihmisenä kuin itse olemme? Muistan joskus lukeneeni jonkun Hollywood-näyttelijän Lähi-idän kokemuksesta. Hän oli päätenyt vastustamaan väkivaltaista terrorismin vastaista sotaa – vain sen vuoksi, että oli saanut tilaisuuden pelata jalkapalloa Lähi-idässä siellä asuvien todellisten ihmisten kanssa. Hän oli saanut itse konkreettisen kohtaamisen kokemuksen, eikä halunnut olla osallisena mahdollisten sotatoimien kurjistavaan vaikutukseen niiden ihmisten elämässä, joiden kanssa oli ollut kasvokkain.

Kasvatuksen prosessille tämä mielestäni asettaa aktiivisuuden vaatimuksen. Kasvatukseen ei voi olla irrallista yksilöiden kohtaamisen vaatimuksista. Se on tosin sitä, jos kasvattaja pitää itseään vain ”opettajana” ja kasvatettaviaan vain ”oppilaina”. Kasvattajankin on tultava kasvatetuksi, ihan kuten Marx vaatii. Ihmisen kasvu on ongelmallinen, koska, kuten Marx on sanonut, se määrittyy jo hyvin varhain sillä sosiaalisella tilalla ja olemisen muodolla, joka ihmisen ulkopuolelta välttämättä saa aseman tulee ihmisen tilan suurimmaksi ja vaikutusvaltaisimmaksi määrittäjäksi. En tiedä, tarkoittiko Marx juuri päällysrakenteella tätä ulkoista määrittäjää, mutta tämän vertauksen kautta päällysrakenne on huomattavasti helpompi ymmärtää. Päällysrakenne on siis tavallaan se tila, kulttuuri, ajattelu, arvot ja kaikki meitä määrittävä, joka ”syntymässä annetaan”. Syntymässä annettu sosiaalistuminen vahvistuu ja uusintuu koko ajan, mikäli ympäristö ja oma itse on sen saman annetun kulttuurin vallassa ja vietävänä, eikä suhtaudu kriittisesti oman itsen olemisen laatuun. Jatkumo on loputon, ellei ”itse” kykene kriittisyyteen eikä myöskään yksilön tai yhteisön

ulkopuolelta tule sysäystä kriittisen ajattelun puoleen kääntymiseksi. Eli kuten Allman on tiivistänyt, enkä asiaa osaa paremmin asiaa kuvata: ”people... remain trapped within the horizon of capitalism” (Allman 2007, 34.) Niin Allman kuin Marxkin puhuu tässä yhteydessä systemaattisesti kapitalistisen järjestelmän vallasta, mutta ajatus pätee yhtä hyvin kaikkeen muuhunkin ihmisen ympärillä olevaan ”itsestään selvään”, jota ei osata kyseenalaistaa juuri sen luonteen vuoksi.

3.4 Tasa-arvo

Dialektisuus ei ole pelkkää kanssakäymistä ja kohtaamista, vaan vastavuoroista dialogista osallistumista. Historiallisuus ei ole vain yhteiskunnallinen asia, vaan se on myös erittäin yksilöllinen asia, joka erityisesti kasvatuksessa tulee huomioida. Yksilön historiallinen toteuttaminen dialogissa dialektisesti edellyttää tasa-arvon tunnustamista suhteiden osapuolten välillä. Marx oli myös tasa-arvon osalta erittäin tarkkanäköinen ja lisäksi aikaansa edellä. Tasa-arvo sisältää Marxille ainakin kolme eri tasoa, joten se ei ole näennäinen, abstrakti tai yleinen, vaan erittäin selkeä ja kaikenkattava vaatimus inhimillisyyden perustaksi. Marxin näkemys tasa-arvosta ei sen vuoksi olekaan ihan perinteinen näkökulma yhdenveroisuuteen.

Ensinnäkin Marx erittelee tasa-arvokeskustelussa yksilön individualistisen arvon ja todellisen tasa-arvon. Tasa-arvo kuuluu ihmisyyteen olennaisena osana, on siis yksi lajimme tunnusmerkki – tai Marxin mukaan sen ainakin pitäisi olla.

”Itsetietoisuus on ihmisen tasa-arvoisuutta itsensä kanssa puhtaan ajattelun piirissä. Tasa-arvoisuus on ihmisen tietoisuutta itsestään käytännön piirissä, siis myös ihmisen tietoisuutta toisesta ihmisestä hänen vertaisenaan ja ihmisen suhtautumista toiseen ihmiseen hänen kanssaan tasavertaisena. Tasa-arvoisuus on inhimillisen olemuksen ykseyden, ihmisen lajitietoisuuden ja lajitoiminnan, ja siis myös ihmisten välisen yhteiskunnallisen tai inhimillisen suhteen ranskalainen ilmaus. (Marx 1944/1979, 387)

Tämä näkökulma tasa-arvoon liittyy myös edellä käsiteltyyn vieraantumiseen. On kohtuullisen vaikea ymmärtää, miten voi vieraantua työstään tai kansastaan, kuin ymmärtää, miten voisi vieraantua itsestään. Kategorinen maailmankuva vaikeuttaa vieraantumisen ymmärtämistä. Erityisesti ongelma näkyy siinä, miten näemme itsemme ja toiset yksilöinä, jotka voimme vieraantua itsestämme. Miten se, joka on juuri ”itse”, voi vieraantua siitä samasta asiasta? Miten yksilö, joka on juuri se yksilö, voi joutua tilaan, jossa ei tunnista itseään ja omaa lajinominaisuutta?

Marxille juuri ihmissuhde on kuitenkin peili omaan itseensä. ”Itse” voi realisoitua vain suhteessa toiseen ”itseän”. ”Itseä” ei ole olemassa ilman toista ”itseä”. ”Itseys” ei siis ole itseisarvo ja aina sellaisenaan olemassa, kuten individualismin täyttämä maailmamme liian usein antaa ymmärtää. Eagleton analysoi moraalisen problematiikkaa ja sen yhteyttä omaan itsensä toteuttamiseen. Ihmisellä ei ole vapautta ilmaista itseään (your nature) millä tahansa tavalla pelkästään siksi, että hänestä sattuu tuntua siltä. Tämä oikeuttaisi myös murhan. Sen sijaan omaa itseään olisi kyettävä ilmaisemaan siten, että se sallii myös toisen ilmaista oma itsensä. Eagletonin mukaan tämä tulee poliittisesti ilmi Marxin etiikan kautta: ...”each attains his or her freedom and autonomy in and through the self-realization of others.” (Eagleton 2004, 170.)

Tärkein näkökulma vieraantumisen olennaisuudesta ihmisyydelle onkin Marxin ”loppupäätelmä” että ihminen vieraantuu ihmisestä: *”Kun ihminen on vastakkain itsensä kanssa, niin hän on vastakkain toisen ihmisen kanssa.”* *”... yksi ihminen on vierautunut toisesta ja samoin jokainen ihminen inhimillisestä olemuksesta”*. Loppupäätelmä tämä on sen vuoksi, että kun Marx näkee vieraantumisen vieraantumisenä omasta itsestään, tämä vieraantuminen *”saa ilmauksensa vasta siinä suhteessa, jossa ihminen on toiseen ihmiseen”*. (Marx 1968, 74–75.) Ihminen ei kykene olemaan ihminen ja inhimillinen toiselle ihmiselle, koska näkee tämän yhtä arvottomana, kuin itsekin tehdastyöläisenä on. Kasvatuksessa on pohjimmiltaan kyse pelkästään ”ihmisen kanssa vastakkain olemisesta”. On siis selvää, että ihmisen kohtaamisella täytyy olla kasvatuksessa merkitys, joka jopa ylittää analyysit työn ja ihmisen välisestä suhteesta. Vastakkain oleminen ihmisen kanssa kiteytyy dialogiin ja todelliseen yhteistyöhön ja siitä seuraavaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Todellisella yhteistyöllä tarkoitan tässä työtä, jota tehdään dialogissa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi tasaveroisesti sen sijaan, että työtä vain tehtäisiin ”rinnan”.

Allman (1999, 138) kertoo tullessa tietoiseksi tasa-arvosta ensinnäkin Marxin tekstien kautta, mutta lainaa Freiren (1974b) lausumaa, joka kokoaa tasa-arvon ajatuksen yhteen: ”I can not be unless you are.” Freire kertoo lyhyesti kaiken: En voi olla, ellet myös sinä ole. Tässä ajatuksessa ilmentyy juuri ihmisen arvon kiteytyminen olemassaoloon suhteessa toiseen ihmiseen. Marxille ihmisyyden onkin nimenomaan ihmisten välisiä suhteita eri muodoissaan. Jos suhteita ei ole tai ne eivät toimi, ihminen vieraantuu ihmisyydestään.

”Kun ihminen on vastakkain itsensä kanssa, niin hän on vastakkain toisen ihmisen kanssa. [...] yksi ihminen on vierautunut toisesta ja samoin jokainen ihminen inhimillisestä olemuksesta”. (Marx 1844, 74.)

Marxin mukaan ihminen ei kykene olemaa ihminen toiselle ihmiselle, ellei tunnista itseään ihmiseksi. Siten myös inhimillisyys luodaan ihmisten kohtaamisissa, joista tulee luonnollisesti tasa-arvoisia, kun ihmiset ovat vapaita sanan kaikissa merkityksissä – niin taloudellisesti kuin aatteellisestikin. Aatteellinen vapaushan Marxin mukaan seuraa taloudellisesta ja materiaalisesta vapaudesta.

Toinen taso, jonka Marx ja Engels ovat tasa-arvolle kirjanneet, liittyy perheen sisäiseen tasa-arvoon. Heidän mukaansa omistuksen alkukantaisin muoto ovat epätasa-arvoiset suhteet perheiden sisällä, jossa ”*vaimo ja lapset ovat miehen orjia*” (Marx&Engels 1846/1979, 90). Ei ihme, että myös feminismi luottaa Marxiin. Mutta Marxin mukaan myös kapitalistinen järjestelmä orjuutti lapsia. Hänen mukaansa työläisen köyhyys ja kehnot elinolot aiheuttivat sen, että vanhemmat joutuivat laittamaan lapsia työhön: ”*[kapitalismi] tekee puutteen ahdistamista vanhemmista lapsiaan kauppaavia orjanomistajia*” (Marx 1866/1979, 369). Marx näki tämän vuoksi tarpeelliseksi yhteiskunnan puuttumisen kasvatukseen ja lasten asemaan: ”*Lasten ja alaikäisten oikeuksia on puolustettava. He eivät pysty puolustamaan itseään. Siksi yhteiskunta on velvollinen puolustamaan heitä.*” (Marx 1866/1979, 369.) Marx oli lasten oikeuksien puolesta puhumisessa selvästi edelläkävijä. Eurooppalainen lainsäädäntö on vasta myöhään 1900-luvulla tunnustanut lasten oikeudet yhtäläisiksi subjektiivisiksi oikeuksiksi aikuisten oikeuksien kanssa.

Kolmas tasa-arvon taso, josta Marx ja Engels puhuvat on ”*yksilön tai erillisen perheen edun ja kaikkien keskenään kanssakäymisessä olevien yksilöiden yhteisen edun*” välinen ristiriita. ”*Yhteinen etu ei ole olemassa vain kuvitelmissa, yleisenä, vaan ennen kaikkea todellisuudessa niiden yksilöiden keskinäisenä riippuvuutena, joiden kesken työ on jaettu.*” (Marx&Engels 1846, 90.) Jälleen Marx kritisoi ”yleistä” konkreettisen vastakohtana, eikä niin ollen pätevä argumentti kuvaamaan mitään hänen materialistisen ja historiallisen maailmankuvansa mukaista todellista elämää. Tasa-arvon tulee siis olla myös suurempien massojen keskinäistä tasa-arvoa ja tasa-arvoa, joka toteutuu myös suuren ja pienen yhteisön ollessa vastakkain.

”*Jokaisen herruuteen pyrkivän luokan – vaikka herruus edellyttäisikin, kuten on laita proletariaatin tapauksessa, koko vanhan yhteiskuntamuodon ja yleensä herruuden kumoamista – täytyy ensiksi valloittaa poliittinen valta voidakseen puolestaan esittää oman etunsa yleisenä, kuten sen on tehtävä ensi hetkellä.*” (Marx&Engels 1846, 91) Kapitalismin mukanaan tuoma työnjako aiheuttaa sen, että yksityisen ja yhteisen edun välille on syntynyt ristiriita, jota valtio kuvaa käyttäen nimitystä ”yleinen etu”. Yksi luokka hallitsee muita ja määrittelee tämän yleisen edun. Tilanne on

edelleen valitettavan tuttu. Yleisen edun nimissä puolustellaan monenlaisia kyseenalaisia päätöksiä ja valintoja nykyisissä valtioissa tai muissa yhteisöissä. Yleistä etua ei nykyäänkään sen kummemmin perustella tai määritellä edes sanallisin termein saati konkreettisilla esimerkeillä. Yleinen etu on Marxin ja Engelsin mukaan ongelmallinen, koska se on heidän mukaansa näennäinen ja ”vieras”.

”Juuri, koska yksilöt ajavat ainoastaan omaa erityisintään, joka heillä ei käy yksin heidän yhteisen etunsa kanssa – ja koska yleinen on ylipäänsä yhteisen kuvitelmallinen muoto – tämä yleinen esiintyy heille vieraana, heistä riippumattomana, ts. taaskin erityisenä ja omalaatuisena yleisenä.” (Marx&Engels 1846, 91)

Marxille epätasa-arvoisuus siis aiheutuu ensisijaisesti omistuksen näkemisestä vääränlaisena ja toisaalta omistuksen vääränlaisesta toteutuksesta työn jaossa. Yleisen ja yksityisen edun välinen ristiriita on juuri se seikka, joka tekee tasa-arvosta yksilöllisen sijasta yhteisöllisen.

Marxille yksilö ja subjekti on kuitenkin lähtökohta kaikessa. Myöskään tasa-arvokeskustelussa hän ei unohda yksilön ainutlaatuisuutta. Hänen mukaansa tasa-arvon toteutuminen edellyttää sen ymmärtämistä, että olemme erilaisia. Tasa-arvoa ei ole se, että kaikilla on samat oikeudet ja kaikki saavat yhtä paljon ja samanlaista. Marxille tasa-arvo sen sijaan tarkoittaa juuri sitä, että kullekin jaetaan tarpeen mukaan sitä, mitä yksilön omassa ajassa ja paikassa tarvitsee päästääkseen tasa-arvoiseen asemaan muiden kanssa. Niin sanotussa Gothan ohjelman arvostelussa Marx kirjoittaa juuri yksilöiden eroista ja siitä, ettei ole oikeudenmukaista jakaa kaikille yhtä paljon, koska toinen tarvitsee enemmän.

”Jotta välttyttäisiin kaikilta tällaisilta epäkohdilta, oikeuden tulee olla erilainen eikä yhtäläinen. [...] Jokainen kykynsä mukaan, jokaiselle tarpeittensa mukaan.” (Marx 1875/1979, 538.)

Marx viittaa tällä luonnollisesti erityisesti työn, omistuksen ja varallisuuden jakoon. Lausuma on kuitenkin erittäin käyttökelpoinen myös ihmissuhteita ja kasvatusta koskevissa asioissa. Yksilön ominaisuuksien huomioonottaminen on jatkuvan keskustelun kohteena kasvatuksen kentällä. Kotikasvatuksessa pyritään kiinnittämään huomiota siihen, että huoltajat muistaisivat hoivata lastensa yksilöllisiä vahvuuksia ja toisaalta antaa tukea yksilöllisten heikkouksien kohentamiseksi. Yhteiskunnan kasvatuksessa on samoin. Yksilöllisyyttä korostetaan ja ammattikasvattajia kehoitetaan ”tukemaan yksilöllistä kasvua”. Siitä huolimatta koulusta puhutaan lakkaamatta

tasapäästäväänä laitoksena – eikä turhaan. Olen itse toiminut opettajana ja lähtenyt työhöni täynnä ideologista käytännön intoa. Olen halunnut tukea yksilöllistä kasvua, ottaa huomioon yksilöt ja heidän erityispiirteensä. Halu ei auta eikä riitä. Koulun rakenteet ja toimintamallit ovat sillä tavoin järjestetyt, että on vain hypättävä vauhdista kelkan kyytiin ja yritettävä pysyä siellä. Kyyti on niin kovaa, että ainakaan vielä en ole keksinyt miten voisinkin olla yksilön tukena jollakin erityisellä tavalla. Sellaisella tavalla, joka olisi ensinnäkin sallittu sekä virallisen instituution puolesta että käytännön työyhteisön puolesta ja lisäksi olisi sellainen, että se nykykäytännön mukaisilla koulun järjestämisen malleilla olisi toteuttamiskelpoinen.

Tavoitteena tulee olla sellainen vapautuminen, joka mahdollistaa yksilön vapaan kehittymisen. Onko ihmisestä vapauttamaan itseään? Jos ihminen antaessaan vapauden kanssaihmisille samassa prosessissa itse vapautuu, on vapautumisen prosessi luontevasti mahdollinen. Tämä ajatus on kirjattu Kommunistiseen manifestiin sanoilla: ”*itse kunkin vapaa kehitys on kaikkien vapaan kehityksen edellytys*” (Marx&Engels 1945/1998, 63). Yhteiskunnassamme on jo jonkin aikaa vallinnut dilemma yksilön yhteisön oikeuksien välisestä suhteesta. Individualistinen ajattelu on syrjäyttänyt yhteisöllisen ajattelun. Yksilön arvostamisen alkuperäinen inhimillinen ja positiivinen merkitys on muuttunut negatiiviseksi individualismiksi, joka on itseisarvoistanut yksilön arvon. Jos kuitenkin yksilöä ja sen arvoa tarkastellaan yhteiskunnallisesti, on se aina riippuvainen siitä yhteisöstä, jonka jäsenyyden piiriin se kuuluu. On selvää ja loputtomasti toistettua, että jokainen yksilö on arvokas, mutta arvokkuuden tulee toteutua myös suhteessa toiseen ihmiseen ja omaan yhteisöön. Yksilö, jonka arvo ja arvokkuus ei toteudu myös suhteessa kanssaihmiin ei voi olla kovin arvokas. Tämän toteuttamiseksi ei tarvita kovin suurta tiedettä. Riittää, että vilkaistaan pikaisesti mihin tahansa ihmisryhmään, niin voidaan todeta, että muita huonosti kohteleva yksilö ei yleensä ole pidetty yhteisössään.

Marx tietenkin ajoi toisenlaista yhteiskuntaa kuin oli se, joka teollisen vallankumouksen myötä oli tullut hallitsevaksi. Marx vieroksui teollistumista ja sen vuoksi ihannoiti ja kaipasi perinteistä agraarikulttuuria, joka mahdollisti ja jopa edellytti ihmisten todellista kanssakäymistä ja yhteisöllisyyttä. Maatalouskulttuurissa ihminen oli vapaa työnsä tulosten ja tuottavuuden näkökulmasta ja siinä mielessä se edusti Marxin näkemysten mukaista yhteiskuntaa ja vapautta. Toisaalta Marx kuitenkin myöntää, että ihminen ei oikeastaan koskaan historiassaan ole ollut vapaa, vaan historia osoittaa, että jonkinlainen orjuus tai valtarakenne on aina leimannut yhteiskuntarakenteita. Kommunistisessa manifestissa Marx huomauttaa: ”*Koko tähänastisen yhteiskunnan historia on perustunut luokkavastakohtiin, jotka eri aikakausina muodostuivat*

erilaisiksi.” (Marx&Engels 1945/1998, 60). Teollistumisen aiheuttama orjuus on kuitenkin hänen mukaansa erilainen, koska hänen mukaansa ”*se on yksinkertaistanut luokkavastakohtia*”; aiemmin oli hänen mukaansa useampia eri luokkia ja niiden asteita (Marx 1998, 37). Marxin mukaan kukin luokkavastakohtien ajanjakso on päättynyt joko ”*vallankumoukselliseen uudistamiseen tai taistelevien luokkien yhteiseen perikatoon*” (Marx 1998, 37). Ensisijaisesti tähän Marx ilmeisesti perustaa ajatuksensa siitä, että porvarillinen yhteiskunta on vallankumouksen voimin muutettavissa. Kommunistisessa manifestissa Marx myöntää kuitenkin myös ”yhteisen perikadon” mahdollisuuden.

Marxin ihmiskäsitys sisältää mahdollisuuden muutokseen. Hänen mukaansa ihminen kykenee aktiivisesti muuttamaan itseään. Tämä muutos johtaa osaltaan siihen, että yhteiskunta muuttuu yksilöiden myötä. Toisaalta yhteiskunnan muutos muuttaa yksilöä, kuten on hänen mukaansa tapahtunut porvarillisen yhteiskunnan nousun myötä. Marxin ajattelu muistuttaa hermeneuttista kehää, jossa ihminen ja yhteiskunta yhdessä kulkevat eteenpäin. Tasa-arvo kulminoituukin juri yhdessä kulkemisen metaforaan. Subjektien tulee kulkea yhdessä voidakseen päästä objektien asemasta oman elämänsä herroiksi.

Ongelma on myös hermeneuttinen. Kuten edellä on mainittu, yksilö ei kykene katsomaan itseensä, siis näkemään sitä, joka on häneen kietoutuneena ja kiinni kasvaneena. Koska Marxin filosofiassa toinen ihminen on ”itsen” peili, on peiliin katsomalla mahdollisuus nähdä ”itse”. Ihminen erehtyy helpoiten niissä asioissa, jotka koskevat häntä itseään ja ovat siten lähimpänä yksilöä. (Gadamer 2005, 8.) Löytyykö Gadamerin ongelmaan vastaus Marxin yksilön vapauden käsitteestä? Jos yksilö on vapaa, hän kykenee uutta ja parempaa luovaa ajatteluun, jolla on mahdollista myös muuttaa koko yhteiskuntaa. Yhteiskunnan muuttaminen ei edellytä kollektiivista muuttamista, mutta se edellyttää kollektiivista samanlaista ajattelua, jossa huomataan katsoa ”itsen” peiliin.

4 Marx ja kasvatustieteen viitekehys

Marxin filosofia on täydellinen käytettäväksi uudenlaisen kasvatuksen pohjaksi. Dialektisuus, historiallisuus, vieraantuminen ja tasa-arvo ovat lähtökohtia, joita enempää ei tarvita, jotta voidaan luoda uutta inhimillistävä pedagoiikkaa. Mutta siihen tarvitaan halu ja kyky. Historia on jo yrittänyt. Marxin näkemyksiä onkin vuosien kuluessa käytetty ja sovellettu monin erilaisin tavoin ja ne ovat taipuneet moniin erilaisiin versioihin. Kuitenkin voidaan perustellusti olettaa, että lukuisilla Marxista lukeneilla on vain vähän käsitystä siitä mitä itse Marx on sanonut tai ajatellut. Myös kasvatusta on hänen nimissään sovellettu ja teoretisoitu monin eri tavoin. Marxin ja hänen ajattelunsa kannalta ikävää on, että hänen nimeään kantaa sosialistisissa maissa noudatettu kasvatusta. Small'n (2005) mukaan jokin aika sitten jopa kolmannes maailman koululaisista oli Marxin nimeä kantavan kasvatusteorian piirissä. Sosialistiselle kasvatukselle luonteenomainen moraalinen ja poliittinen indoktrinaatio eivät kuitenkaan ole lainkaan lähtöisin Marxin ajattelusta. (Small 2005, vii.)

Nykyisille kasvatustieteilijöille toivottavasti on jo kohtuullisen selvää, ettei nk. marxilainen kasvatusta välttämättä paljonkaan, jos ollenkaan, ole itse Karl Marxista lähtöisin. Minusta tuleekin selkeästi erottaa Marxin lähtökohdista nouseva kasvatusta ja marxilainen kasvatusta – niin poliittisessa kuin kasvatustieteellisessäkin mielessä, joka sekään ei ole vapaa poliittisesta mielestä. Ongelman ydin on kuitenkin politiikassa. Juuri poliittinen mieli on omiaan antamaan sekä Marxin että marxilaiselle kasvatukselle sille oikeudettomasti kuuluvan leiman. Myöskään termi ”marxilaisuus” tai ”marxilainen kasvatusta” ei ole omiaan tuomaan Marxin ansioita positiiviseen tietoisuuteen. Tunne, jonka ne herättävät ottaa vallan järjeltä havaita Marxin ajattelun viisautta. Marx on sen vuoksi paikoin erotettava politiikasta, jotta hänen humaniset ajatuksensa voisivat tulla tietoisuuteen ilman, että ”kommunismista aave” tekee ne viitallaan näkymättömiksi.

Niissä harvoissa kuvauksissa, joita varsinaisia Marxin kasvatustieteellisistä on kirjoitettu, tehdään yleensä jonkinlaisia jakoja. Usein jako tehdään teorian ja käytännön välille. Näin ovat tehneet esimerkiksi Allman (1999, 2001 ja 2007) ja Small (2005). Myös Sarup (1978) esittelee kirjassaan aina teorian ennen käytäntöä. On suhteellisen helppoa muodostaa käytäntöjä käytännöllisestä ideasta, mutta paljon vaikeampaa on viedä abstrakti teoria käytäntöön. Voisi luulla, että materialisti Marxin teoria kuuluisi käytännöllisten ideoiden ja ajatusten joukkoon, mutta kuten edellä kirjoitetusta voi päätellä, ei asia ole ollenkaan näin. Pääosin tämä johtuu siitä, etteivät Marxin

teoriat ole alun perin juurikaan tarkoitettu ratkaisemaan kasvatuksen käytännön ongelmia. Mutta syynsä on silläkin, että Marxin ajattelu oli käytäntöpainotteisuudesta huolimatta äärimmäisen teoreettista ja vaikeaselkoista. Tämän toteamuksen jakavat yleensä kaikki Marxista kirjoittaneet – yhdyin heihin toisteltuani hänen tekstipätkiään kerta kerran jälkeen vain yrittäen viisastua ”marxistisesti”.

Tässä jaksossa esittelen ensin Marxin nimissä sovelletun kasvatustieteen kehityskaarta. Sosialistisen kasvatuksen jätän kokonaan käsittelemättä siltä osin kun kyse on indoktrinoivasta kasvatuksesta. Marxilaisen kasvatuksen jälkeen käyn läpi sitä mitä Marx itse on kasvatuksesta sanonut. Kolmanneksi kasvatuksen politisoinnin problematiikkaa, koska näen sen ongelmallisena, jopa estävänä tekijänä sille, että Marxin mukainen kasvatus saisi enemmän ansaitsemaansa jalansijaa. Toisaalta kasvatuksen politisointi romuttaa usein muillakin tavoin itsessään arvokkaita tavoitteita. Viimeisenä esittelen vielä dialektiikan metodina sellaisen kasvatustieteen teorialle, joka haluaa ottaa Marxin filosofiset lähtökohdat huomioon yksilön kasvua tukiessaan. Toivon, että sen periaatteita noudattava kasvattajien joukko tulevina vuosina kasvaa.

4.1 Marxilaisen kasvatustieteen historiaa

Syyt sille, että Karl Marxin omien ajatusten sijaan on kuunneltu hänen nimissään laadittuja teoretisointeja, ovat moninaiset ja inhimilliset. Ensinnäkin on huomioitava käytännöllinen ongelma Marxin tekstien saatavuudesta. Suuren maailman saataville englanninkieliset käännökset ovat tulleet vasta myöhään 1900-luvulla, jotkut jopa vasta 1970-luvulla. Toisaalta ideologinen selitys ongelmaan taas löytyy marxismista Marxin jälkeen. Marxilaista teoriaa on yhtä aikaa sekä luonut että estänyt todellinen historian kulku. Ensinnäkin 1900-luku alkoi sellaisilla Marx-julkaisuilla, jotka esittivät Marxin poliittis-taloudelliset näkemykset mekanistisesti, deterministisesti ja väheksyvästi. Ne eivät esittäneet ihmistä aktiiviseksi olennoiksi, vaan taloudellisten lakien alamaisiksi. Toisekseen tuli Venäjän vallankumous, jonka jälkeisen Stalinin totalitaristisen hallintotavan ajateltiin perustuvan marxismiin. Kun tätä seurasi vielä Hitlerin hirmuvallan kausi, alettiin ymmärtää, että totalitarismi onkin paljon pahempi ihmisyyden uhka kuin kapitalismi koskaan. Tämän jälkeen marxilaiset teoreetikot ovat käyttäneet runsaasti voimavarojaan Marxin maineen puhdistamiseksi. Monet ovat yrittäneet lisätä marxistiseen teoriaan uudelleen ihmisen

aktiivisen olemisen ja luokkataistelun merkityksen. Yleisesti on painotettu tietoisuutta, käytäntöä, vieraantumista ja Hegelin dialektiikkaa sekä ihmistä sosiaalisena olentona. (Allman 2007, 54 - 55.)

Toisen maailmansodan jälkeen marxilaista teoriaa ovat pääosin kehittäneet akateemikot joko aktivistin tai älykön roolissa. Poliittinen näkökulma on ollut vähemmällä huomiolla. Myös kapitalismin ”kulta-aika” ajoittuu tähän väliin, joten monet marxilaiset alkoivat epäillä Marxin esittämää mahdollisuutta muokata yhteiskuntaa. Monet niin ollen hylkäsivät marxismin kokonaan tai syntyi muuten runsaasti näkemuseroja siitä miten ja mihin Marxin ajattelu voisi olla käypä. Marxin ajattelua on myös laajasti yritetty liittää yhteen muiden filosofisten näkemysten kanssa. Yksi syy tähän on se, ettei hänen tekstejään ole osattu käyttää kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan on nojattu vain varhaiseen tuotantoon tai vain osiin myöhemmästä. Hyvä esimerkki on Taloudellisten filosofien kirjoitusten esipuhe, johon todennäköisesti perustuu Althusserin strukturalismi, joka taas toisaalta on vaikuttanut vahvasti marxilaisen kasvatuksen teoriaan. (Allman 2007, 55 - 56.)

Siinä missä Althusser oli tiennäyttävä kasvatuksen uusille tuulille, oli työparin Bowles ja Gintis teos *Schooling in Capitalist America* (1976) suurin perusteos ja esimerkki kasvatustieteen alalla Marxin osoittamalla tiellä. Työ oli kuitenkin edelleen marxilainen, eikä päässyt käsiksi Marxin omaan ajatteluun, vaan käsitteli Marxin poliittisen talouden deterministisesti ja kapeasti. Analyysin ongelma oli se, että kasvattajat eivät sen perusteella voineet käyttää omaa kriittistä subjektiivista uuden yhteiskuntamuodon saavuttamiseksi, koska kasvatuksen perusteet oli säädelty kapitalistisen yhteiskunnan tarpeiden mukaan. (Allman 2007, 56.) Bowles ja Gintis kykenivät kuitenkin tuomaan esiin sen, että amerikkalainen koulujärjestelmä ei pystynytään luomaan edellytyksiä tasapuoliselle yhteiskuntaan sijoittumiselle, kuten oli luultu. Anyonin mukaan työparin tärkein väite olikin, että kasvatusta ei anneta yksilöille ja ryhmille mahdollisuuksia sosiaaliseen nousuun, vaan sen tarkoitus oli tuottaa valmiiksi luokiteltua työvoimaa. Yksilön olemassa oleva sosiaaliluokka määritteli hänen taloudellisen asemansa myös tulevaisuudessa. Kuten Anyon vielä huomauttaa, myöhemmin on osoitettu, että rotu ja sukupuoli kuuluvat tähän samaan ryhmään sosiaalisia ominaisuuksia, jotka sinällään jo vaikuttavat mahdollisuuksiin sijoittua yhteiskunnassa. (Anyon 2011, 20.)

Bowles ja Gintis siis väittivät, että koulu toimi harjoittelupaikkana tulevaa työpaikkaa ajatellen. Koulujärjestelmä, jota Bowles ja Gintis kuvasivat, oli rakentunut Marxin hierarkisen ajattelun mukaisesti siten, että opiskelijan yläpuolella on ensin opettaja, sen jälkeen hallinto. Säännöt ja rutiinit ovat koulun johtava periaate ja opiskelijoiden välinen suhde perustuu kilpailuun eikä

yhteistyöhön. Tällaisen järjestelmän mukainen oppimisen prosessi johtaa siihen, että opiskelijat vieraantuvat omasta oppimistoiminnastaan. Vieraantumiseen on syynä edellä mainittu rakenne, ulkoiset arvosanat ja omien vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen oman kasvun ja kehittymisen suuntaan. (Small 2005, 31.) Työparin Bowles & Gintis (1976) näkemys oli siis todellisuuden reflektiota ja peilasi kapitalististen järjestelmien tuotantoprosesseja, kun taas Marxin itsensä ajattelu kulminoituu asioiden ja ihmisten välisiin merkityssuhteisiin ja maailman muuttamiseen niiden suhteiden kautta. Tämän vuoksi ei riitä, että koulun toimijat tyytyvät kuvaamaan todellisuutta ja toimimaan olemassa olevan mukaan sen uusintajina.

Koulu yhteiskunnallista asemaa ja ajattelua uusintavana laitoksena on helposti verrattavissa tehdastoiminnan prosesseihin. Tehtaathan tuottavat tietyillä muuttumattomilla tuotannontekijöillä muuttumattomia ja ennalta-arvattuja tuotteita. Koulua onkin varsin usein marxilaisen kasvatuksen tulkinnoissa rinnastettu tehdastyöhön. Vertaus kuulostaa yhtäkkisiltään absurdin keinotekoiselta rinnastukselta, jonka ainoa linkki Marxiin tuntuu olevan tehdastyö. Jos kuitenkin pysähtyy hetkeksi miettimään asiaa edellä kuvaamani mekaanisen tehdasprosessin kautta, rinnastus alkaa kuulostaa loogiselta. Tehdasprosessissa tuotannontekijät ovat kategorisia osia, joiden suhde muihin tuotannontekijöihin rajoittuu olemiseen osana samaa prosessia. Kasvattajan ja kasvatettavan asema on mekaanisen teollisuuslaitoksen tuotannontekijän kaltainen, jos kasvatusta toteutetaan sillä tavoin, että he ovat vain kasvatuksen prosessin kategorisia osia. Kategorisuus aiheutuu siitä, että heillä itsellään, tiedolla eikä oppimisen prosessilla sinällään ole Marxin tarkoittamaan sisäistä suhdetta, jolla kategorisuus voitaisiin purkaa ja yhdessä muokata sekä tietoa, olosuhteita, että ihmissuhteita historiallisesti kunkin oppimistilanteen mahdollistamalla tavalla. Kasvattajan ja kasvatettavan tehtävä on vain toteuttaa ylhäältä käsin annettua opetussuunnitelmaa ilman mahdollisuutta osallistua prosessin suunnitteluun, kehittämiseen ja tiedon syntyyn siinä prosessissa.

Vieraantuminen nousee keskeiseen asemaan analyysissä, joita on tehty tehdasanalyysin keinoin. Tehdasajattelussa opiskelija vieraantuu oman opiskelunsa prosessista, koska sen palkkiot ovat oman itsen ja henkilökohtaisen opiskeluprosessin ulkopuolisia arvosanoja ja muita vastaavia palkkioita. (Bowles & Gintis 1976, 131.) Vieraantuminen ei kuitenkaan ole mielen tila, vaan koko ihmisen tila. Tämä on syy sille, että Marxin ajattelua seuraten ei riitä, että luokan sisäisiä käytäntöjä muutetaan, vaan koko koulun sosiaaliset rakenteet tulee muuttaa. Marxilaisen näkemyksen mukaan vieraantuminen on normaali ilmiö, jota tapahtuu juuri niille yksilöille, jotka ovat toiminnassa mukana. Siten, ne henkilöt vieraantuvat, jotka ovat työssä tai koulussa, eivät ne, jotka ovat työn ja koulun ulkopuolella. Tämän vuoksi vieraantuminen on todellista usein esimerkiksi juuri

menestyvien opiskelijoiden kohdalla, jotka käyvät kauppaa arvosanoilla omasta subjektiudestaan. (Small 2005, 31–32.) Tämän määritelmän mukaan vieraantumisen tapahtuu siis prosessissa olevalle juuri siitä syystä, että hän on prosessissa, muttei kykene olemaan prosessiin vaikuttava osa, vaan mekaaninen toimija ennalta määrättyjen odotusten mukaisesti.

Myös Sarup (1978) on laatinut mielenkiintoisen ja kattavan analyysin marxilaisesta kasvatuksesta, jossa koulu nähdään tehtaana. Hänen mukaansa dialektista kasvatusta voidaan arvioida monella eri tavalla, koska dialektisuudella on niin monia tehtäviä ja periaatteita. Sarupin ”tehdasanalyysissä” kasvatusta arvioidaan muuttamalla sen komponentit teollisuuden tuotantotekijöiksi – koulut ovat tehtaita ja tieto on sekä yksityisomaisuutta, että kulttuurista pääomaa. Sarupin tarkoitus analyysissään ei ole verrata koulua ja tehdasta suoraan toisiinsa, vaan osoittaa, että tietoa ei nykyiseen tapaan tulisi käyttää hierarkioiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Sen sijaan marxilaisesti tulisi pyrkiä tämän todellisuuden muuttamiseen. (Sarup 1978, 129, 131 ja 145.) Myös Freire teoksessaan Sorrettujen pedagogiikka (1973) näkee ”perinteisen koulun” tiedon kapitalistisena yksityisomaisuutena. Opettajat ovat tämän näkemyksen perusteella tiedon omistajia ja heidän vastakohtanaan ovat oppilaat, joilla on tarve lisätä oman tietonsa määrää. (Allman 1999, 55.)

Palataanpa tehdasanalyyseistä takaisin marxilaisen kasvatukseen kaareen. Kuten aiemmin todettiin, oli Gintisin ja Bowlesin urauurtava työ pelkkää todellisuuden reflektiota. Anyonin mukaan heidän työnsä suurin ongelma olikin väitteiden tueksi esitetyn empiirisen todistelun puute. Niinpä hän päätyi tekemään tutkimuksen amerikkalaisissa kouluissa, jotka ryhmiteltiin sosiaalisen luokan perusteella siten, että tutkimukseen muodostui viisi eri ryhmää alimman sosiaaliluokan koululaisista eliittikoulua käyviin. Anyon pystyi helposti osoittamaan todeksi väitteen siitä, että koululaisen sosiaaliluokka kouluun tullessa määräsi ensinnäkin hänen todennäköisen tulevaisuuden työnsä ja toiseksi sitä kautta myös koulun toteuttaman opetuksen sisällön ja toteutustavan. (Anyon 2011, 21–32.) Uusia tuulia oli kuitenkin tällä välin jo tullut.

Tähän saakka oli todettu, että tieto näyttäytyi kauppatavarana. Oltiinkin tultu siihen pisteeseen, jossa oli odotettua yrittää haastaa tämä kasvatuksellinen todellisuus, joka onnistui vain uusintamaan olemassa olevia olosuhteita (Allman 2007, 56). Uusintamista vastustava teoria syntyiikin Willisin (1977) toimesta. Teoria keskittyi nyt vastarintaan, mutta se todettiin pikemminkin fasistiseksi kuin sosialistiseksi. Willisin teorialla oli kuitenkin vaikutuksia ja sitä jopa yritettiin yhdistää uusintamisteoriaan. Willisin teorian edistyneisyys tuli esiin siinä, että keskustelun kohde oli nyt siirtynyt enemmän tietoisuuteen (consciousness). Tämä johti siihen, että muiden muassa Allman

kääntyi Paulo Freiren ja Antonio Gramscin puoleen. Lisäksi marxistinen kulttuurintutkimus nosti päätään, millä oli suuri vaikutus kriittisen toimijuuden puolesta puhuville kasvatustieteilijöille. (Allman 2007, 56–57.)

Kriittinen toimijuus (ja kriittinen kasvatustiede) syntyi juuri tietoisuus-käsitteen sisääntulosta. Tietoisuus käsillä olevassa kontekstissa tarkoitti vastareaktiota olemassa oleville rakenteille. Olihan juuri ymmärretty, että koulu (ja Marxin käsitteistä lähtien yhteiskunta) muokkaa meistä odotusten mukaisia yhteiskunnan toimijoita. Koska tätä ei oltu aiemmin ymmärretty, sille ei oltu voitu panna kampoihin. Enää ei ollut syytä olla toimimatta. Keskustelua syntyi niin Euroopassa kuin Amerikankin mantereella. Kasvatustieteilijät filosofit ottivat ristiin tukea toisiltaan hieman eri vivahtein ja eriaikaisesti. En tässä yhteydessä erittele ajatuksia ja niiden lähtökohtia maantieteellisesti siitä huolimatta, että tietoisuuden peruskivenä tunnistettu kulttuurinen pääoma, on kaikkialla erilainen, minkä vuoksi myös maantieteelliset tulkinnat ovat toisissa yhteyksissä erittäinkin tärkeitä. Filosofisen ajattelun kehittymisen kannalta kaikille yhteistä oli kuitenkin yhteinen polku, jonka perustus ja kulkusuunta olivat samoissa lähtökohdissa yksilön vapauttamisen ideologiassa.

Muiden muassa Antonio Gramschin, Pierre Bourdieun ja Michael Applen ajatuksia seuraten alettiin tunnistaa yhteiskunnan dominoivan kulttuurin valta-asema päätettäessä kasvatuksen sisällöistä ja muodoista. Tultiin tietoisiksi siitä, ettei kasvatusta itsessään, eivätkä sen tulokset olleet sattumanvaraisia, vaan valtakulttuurin eteenpäin viemää oman näkemyksensä uusintamista. Bourdieun lanseeraaman käsitteen ”kulttuurinen pääoma” nähtiin lähtökohtaisesti ohjaavan kasvatusta ja tuottavan yhteiskuntaan uudelleen ja uudelleen samaa kulttuurista pääomaa, jota ohjaa valtaapitävä so. yleisesti hyväksytty kulttuuri (”dominant culture”). Samaan johtopäätökseen oli päästy Anyonin mukaan Williamsin ajatusten kautta, jotka esittivät asian vielä hieman konkreettisemmin: Vallitseva kulttuuri valitsee tietyt kasvatuksen sisällöt omien intressiensä perusteella ja samalla perusteella sulkee sisällöistä ja toimintamalleista pois ne, jotka eivät ole tyypillisiä kyseiselle ajalle ja paikalle. (Anyon 2011, 33–34.) Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallinen toiminta oli todettu erittäin segmentoituneeksi ja eritteleväksi. Keskustelussa käytettiin usein hegemonian käsitettä, joka on Gramschin käyttämä valtaapitävää kulttuuria kuvaileva termi. Hegemonia-sana onkin ehkä kehittynyt siihen suuntaan, että se implikoi vallasta, sen muodosta ja paikasta ikään kuin yhteisesti tietynlaiseksi ymmärrettynä. Väärinymmärrys yhteisymmärryksestä saa vallan piiloutumaan rakenteisiin, jonka löytämiseksi tarvitaan tietoisuutta – oikeaa tietoisuutta, joka syntyy kyvystä ja vapaudesta ajatella, mutta jota rajoittaa väärä tietoisuus.

Väärä tietoisuus syntyy Applen (1979) mukaan juuri edellä puhutusta saturaatiosta, joka tekee opiskelijoista ja opettajista samanlaisia hegemonisen kulttuurin edustajia, jotka päätyvät aina uudelleen ja uudelleen tuottamaan samaa hegemonista kulttuuria. Koulut tuottavat ja uusintavat niitä tietoisuuden muotoja, joilla sosiaalinen kontrolli pysyy samalla taholla. Yksilöt muovautuvat olemassa olevaan kulttuuriin koulussa, jossa heille kehittyy ”väärä tietoisuus”. (Anyon 2011, 34.) Suomessakin kasvatustieteellinen keskustelu kulminoituu aivan liian usein siihen, että kasvatuksen todetaan olevan kasvattamista ”meidän” kulttuurimme ja yhteiskuntamme jäseneksi. Kenen ”meidän”? Kuka tai mikä on se ”me”-taho, joka omistaa ”meidän” kulttuurimme ja voi niin ollen puhua kulttuurista ”meidän” kulttuurinamme? Koko ajatus kulttuuriin kasvattamisesta viittaa pysyvään olotilaan ja yhteiskunnan raameihin istuttamiseen. Se ei argumentoi sen puolesta, että ”meillä” olisi yhteiskunta tai maailma, joka muuttuu ja joka tarvitsee muutosta voidakseen yleensäkin olla olemassa. Itse asiassa meidän tulisi kasvattaa yksilöitä muuttamaan kulttuuria ja yhteiskuntaa, jonka yksilöt yhdessä luovat – yhteiseksi muuttumiskykyiseksi tilaksi, jossa yksilöt yhdessä muuttavat itseään ja sitä mikä on yhteistä.

Tässä kohdin lienee viisasta viitata paradoksiin, joka kummittelee tietoisuus-ajattelun tiimoilla. Paradoksi johtaa Marxin omiin lausumiin. Marxin näkemyksen mukaan siis yhteiskunta ja sen vallitseva kulttuuri ja vallitsevat arvot määrittelevät yksilön tietoisuuden. Edellä kirjatut näkemykset kasvatuksesta perustuvat juuri tähän Marxin ajatukseen siitä, että yksilö jää voimattomaksi ja kykenemättömäksi vapautumaan näistä odotuksista ja päätyy ennalta määrätyn ajattelun uudelleen tuottajaksi. Mutta missä kohdin prosessia vapaus syntyy? Missä kohdin prosessia voidaan löytää vapaus, joka sallii oikean tietoisuuden esiinmarssin ja pystyy selättämään väärän tietoisuuden? Onko hegemonisen kulttuurin uusintaminen tietoisuutta, vai tapahtuuko se saman väärän tietoisuuden voimalla? Ovatko valtarakenteiden toimijat itse lainkaan tietoisia siitä, että vievät eteenpäin mahdollisesti väärää, dominoivaa ja jopa alistavaa kulttuurista pääomaa?

Marxin ajattelun mukaan yhteiskunnalliset olosuhteet muokkaavat ihmisen tietoisuutta siten, että ihminen itse asiassa on kyvytön toimimaan yhteiskunnassa siten, että yhteiskunta voisi muuttua. Small ja Allman ovat ehdottomasti sitä mieltä, että kasvatusta ei voi vaikuttaa, ennen kuin sen ympärillä olevat rakenteet muutetaan. Anyon on vienyt tämänkin konkretian tasolle ja etsinyt osin empirian, osin taloustieteellisten faktojen perusteella kattavat perustelut sille, miksi kasvatusta sinällään ei voi muuttaa yhteiskunnan epätasa-arvoisia rakenteita – ainakaan USA:ssa. Anyonin perustelut ovat selvät. Ensinnäkin koko ajan kasvavat tuloerot ja palkankorotusten puuttuminen

estävät koulutuksen jälkeisen ”hyvän ansiotason”. Toiseksi USA:ssa ei ole tarjolla työpaikkoja kaikille koulutetuillekaan kansalaisille. Lisäksi esimerkiksi rotu ja sukupuoli sinällään estävät työn saannin. Työhön liittyviä mahdollisuuksia ja oikeuksia kaventavat myös se, että ammattiliittoon kuuluminen on harvinaista, työtä viedään ulkomaille ja se, että työtä osa-aikaistetaan. Yleensä naiset ja vähemmistöt ovat niitä, joiden kannettavaksi jäävät nämä epäkohdat. Yhteiskunnan tuottama suoraan kasvatuksen ja koulun toiminnoissa näkyy ehkä suurin ongelma epätasa-arvon tuottajana ja uusintajana. Se on koulujen jakautuminen julkisiin ja yksityisiin/ valintaan perustuviin kouluihin. Koulujako tuottaa epätasa-arvoa jo koulun aloituksesta lukien. (Anyon 2011, 70–74.)

Kommunismien laajan romahduksen, vuoden 1989, jälkeen, kasvatustieteilijät valitsivat neljästä eri vaihtoehdosta. Jotkut luottivat strukturalismiin, toiset kulttuurintutkimukseen. Kolmas ja neljäs vaihtoehto olivat paluuta Marxin omaan ajatteluun. Molemmat ottavat huomioon Marxin tuotannon kokonaisuutena. Toinen kapitalismin muuttuvat työvoimatarpeet huomioiden. Allman kollegoineen kehittäi filosofisen lähestymistavan tietämisen ja olemisen laajaan ymmärtämiseen, joka käsittää kasvatuksen ohella myös elämän muita näkökulmia. (Allman 2007, 57–58.) Ainakin Anyon on sitä mieltä, ettei koulutus (education) ole luonut laajaa köyhyys- ja matalapalkkaongelmaa, eikä koulutus voi myöskään ongelmaa ratkaista (Anyon 2011, 75). Mikä sitten voi ongelman ratkaista? Ja mitä toisaalta kasvatus voi ratkaista? Mitä on Marxin mukainen kasvatus? Kysymys on myös siitä, onko Marxin mukainen kasvatus jotakin, jonka tulee suoraan ratkaista köyhyyskysymys. Vai voiko Marxin mukainen kasvatus olla ensisijaisesti yksilön vapauttamisen kysymys? Vai ovatko nämä kaksi itse asiassa yksi ja sama asia?

4.2 Karl Marx itse kasvatuksesta

Muiden muassa Allman erottelee marxilaisen kasvatuksen Marxin kasvatuksesta ja valittaa oikeutetusti, että vain harvat kasvattajat edes 2000-luvulla ovat kääntyneet itsenä Marxin puoleen. Aivan viime vuosiin asti marxilainen teoria on onnistunut ottamaan pesäeroa Marxiin itseensä unohtamalla kapitalismin sisäiset suhteet eli sen, että kapitalismin sisällä kaikki suhteet, niin kulttuuriset kuin poliittisetkin ovat suhteessa keskenään ja sillä tavoin määräytyvät ja muovautuvat jatkuvasti uudelleen samanlaisiksi. Jos marxilaisuuden eri näkökulmat olisivat jo aiemmin huomanneet kääntymään Marxin puoleen, he eivät ehkä olisi nyt tukkanuottasilla keskenään. (Allman 2007, 54, 57.) Mutta jotta päästäisiin Marxin näkemyksiin kasvatuksesta ja ihmisyydestä, on käännettävä pois marxilaisuudesta ja pysähdyttävä kuuntelemaan Karl Marxia itseään. Engels on

kirjoittanut Marxin sanoneen: ”Jos jokin on varmaa, niin se, etten itse ole marxilainen.” (Engels 1882). Vähintäänkin tämä perustelu on otettava huomioon, kun aletaan tehdä tulkintoja Marxin ajattelusta ja marxilaisuudesta. Tietenkään yksikään subjekti ei kykene Marx-subjektin kanssa samaan ajatteluun. Sen Marxkin varmasti osana historiallista maailmankuvaansa myöntäisi. On kuitenkin yritettävä kunnioittaa hänen periaatteitaan siinä määrin, ettei kokonaan poljeta sitä filosofiaa, mikä hänen ajattelussaan tärkeimpänä tulee ilmi.

Marxin mukaan ympärillämme oleva konkreettinen maailma sanelee tietoisuuttamme. Tietoisuus on kulloinkin vallitsevien olosuhteiden muokkaama, eikä yksilöllä ei ole kykyä ja mahdollisuutta nähdä ympäristön muovaaman tietoisuuden tuolle puolen. Toisaalta Marxin mukaan maailma ja ihminen ovat jatkuvassa kehityksen tilassa ja dialektisesti muovaavat toinen toisiaan. Ihmisyyden ja inhimillisyyden tavoite Marxille on vapaasti toimivan ja ajattelevan subjektin kasvattaminen, jota päällysrakenne eli vallitseva yhteiskunnallinen ajattelun ilmasto hallitse, vaan jolla on itsellä kyky ja tietoisuus hallita itseään ja elämäänsä. Kasvatuksen alueella Marxin ajattelusta nouseva perusongelma onkin kysymys siitä missä kohdin syntyy vapautuminen vallitsevien normien sokaisemasta tilasta ja alkaa vapaan yksilön muotoutuminen, joka vapaana voi muokata itseään ja yhteiskuntaa uuteen inhimilliseen suuntaan? Tämän dilemman ongelmallisuus on mielestäni se, miksi Marx päätyi puhumaan vallankumouksesta toisenlaisen muutoksen sijaan. Uskon, että Marx uskoi niin vahvasti yhteiskunnalliseen sokaistumiseen, ettei kyennyt näkemään mahdollisena siitä vapautumista normaalin dialektiikan tai kasvatuksen keinoin. Hän myös niin ollen uskoi kapitalismin, ja siis myös rahan, voittamattomaan valtaan ja voimaan.

Valitettavasti hän oli oikeassa. Ainakin siinä, että länsimaisessa yhteiskunnassa ei näytä olevan keinoja hillitä ihmisen rahan himoa. Ensimmäiseksi elämänarvoksi liian monelle on tullut tietyn rahalla ja omaisuudella mitattavan statusarvon saavuttaminen – ja kun se on saavutettu, tähdätään samalla asteikolla korkeammalle. Marx oli ehkä myös siinä oikeassa, että se on yhteiskunnassa vallitsevien arvojen so. rahan ja voitontavoittelun ilmapiirin suora seuraus – että siis me, jotka asumme länsimaisesti, emme kykene näkemään muunlaista elämää tavoiteltavana. ”Ehkä”-sanaa käytän sen vuoksi, etten tiedä sitä. Voin silti tehdä siitä päätelmiä esimerkiksi vertaamalla länsimaista elämää ei-länsimaiseen. Voin mielessäni matkustaa vaikkapa Amazonin alkuperäisheimojen kyliin ja pelkästään oman ajatteluni perusteella ymmärtää, etteivät elämän tavoitteet ja arvot ole siellä samat. Ilman suurempia tutkimustuloksia ymmärrän helposti, että heidän elämäntoimintansa eivät ole rahan sokaisemia ja sanelemia, vaan keskittyvät ihmisen peruselämäntoimintoihin. Eräs suomalainen perhe kertoi talviteltiluharrastuksestaan lehdessä.

Normaalia suomalaisen perheen elämää viettävän perheen mukaan ankarissa olosuhteissa on tärkeintä ja parasta juuri se, että kaikki ajattelu ja toiminnot on käytettävä hengissä pysymisen toimintoihin. Juuri normaaliajattelusta irrottautumisen pakko ajaa heidät joka talvi uudelleen kamppailuun luontoa vastaan. Jotakin perin juurin puuduttavaa siis lienee normaalissa elämänkulussamme. Itse asiassa monenlaisia vapautumisen filosofioita ja yrityksiä vapautua ”oravanpyörä”-elämästä tulee julkisuuteen aina silloin tällöin.

Teollistuminen oli johtanut lasten käyttöön tuotannossa, orjuuttamiseen, kuten aiemmin kirjoitin. Marxin mukaan lastenkin on kuitenkin osallistuttava työntekoon, koska ihmiselle tulee käydä jo varhain selväksi se, että ihmisen fyysiset tarpeet täytetään juuri työn tekemisellä. Kasvatuksen on tuettava kaikkea, joka johtaa tuottavan työn ja kasvatuksen ja oppimisen integraatioon. Vaatimus perustuu materialistiseen näkemykseen, jossa työ on ihmisen lajinelämän välttämättömyys.

”Järjenmukaisessa yhteiskuntajärjestelmässä jokaisen 9-vuotiaan lapsen on ryhdyttävä tuotannolliseen työhön samoin kuin myös jokaisen työkykyisen aikuisen, hänen on alistuttava yleiseen luonnonlakiin, nimittäin: syödäkseen hänen on tehtävä työtä eikä ainoastaan päällään, vaan myös käsillään.” (Marx 1866/1979, 368.)

Työ on Marxille tärkeä ensinnäkin, koska ihmisen selviytyminen on kiinni ruumiillisesta työstä, jolla tuotetaan mm. ruokaa ja rakennetaan ihmisasumiseen kelpaavat suojat. Koska työ on välttämätöntä näiden materiaalien elinehtojen luomiseksi, ihmisen on opittava ruumiilliseen työhön jo lapsena. Marx ei kuitenkaan suostunut siihen, että lapsia riistetään siten, että heidän olemassaolonsa ainoa merkitys on toimia kapitalistisen järjestelmän tuotannontekijöinä. Lasten riistämisen näkökulma on Marxille kuitenkin laaja-alaisempi kuin pelkkiin taloudellisiin tuotantosuhteisiin liittyvä. Se oli yleisemminkin ihmisten keskinäiseen tasa-arvoon liittyvä, kuten edellä on tasa-arvon kohdassa selvitetty. Teksteihin se kuitenkin yleisimmin eksyi juuri liittyen teolliseen tuotantoon. Niinpä juuri kapitalismin mielivaltaa vastaan on tarkoitettu ohje siitä, ettei lasten tule osallistua työhön, ellei heille samassa yhteydessä tarjota mahdollisuutta kouluun. Marx vaati ensinnäkin lasten työaikojen rajoittamista ikäperusteisesti. Lisäksi hän vaati, että yhteiskunnan järjestämä kasvatus tulisi ehdottomasti liittää lasten työn oheen. Marxin käyttämästä sanamuodosta voi päätellä, että hänelle oheistusten perimmäinen tavoite oli juuri lasten riistämisen estäminen:

”Lähtien tästä me varoitamme, että vanhemmille ja työnantajille ei missään tapauksessa saa antaa lupaa käyttää lasten ja alaikäisten työtä, ellei siihen liity kasvatus.” (Marx 1866/1979, 369–370.)

Tuohon aikaan vasemmistovoimat yrittivät laajalla rintamalla kokonaan poistaa lapsityön käytön tehdastyössä. Marx oli poikkeus tästä. Lapsityön poistamisen sijasta Marx näki oman materialistinen näkemyksensä pohjalta työnteon merkityksen lapsen kasvulle. Marx näki lapsityön työn sallimisessa myös mahdollisuuden ja hän olikin ”kaukaa viisas” vaatiessaan työtä tekeville lapsille koulutusta. Hän ymmärsi, että koulutuksen ja työn yhdistäminen oli ainoa keino saada työläisten lapsille ylipäätään minkäänlaista koulutusta. Samalla tuli otettua Marxille tärkeä askel työn ja kasvatuksen yhdistämiseen. (Allman 2007, 53.)

Nyky maailman lapsityövoiman käytön kulttuurilla on samat ongelmat. Lapsille tulisi antaa mahdollisuus ansiotyöhön, että he voisivat ollenkaan selvitä. Länsimaisen ”sivistysajattelun” mukaan lasten käyttö työssä on eettisesti ehdottoman väärin. Tosiasia onkin, että työtä tekevät lapset saavat vain mahdollisuutta minkäänlaiseen koulutukseen. Tosiasia on myös se, että työ on monille perheille tai lapselle itselleen ainoa keino ollenkaan selvitä hengissä, koska ruoan hankkiminen on ihmisen ensimmäinen ehto. Perinteisillä lapsityön alueilla tulisikin lapsityön ilmiötä kyetä katsomaan hieman kokonaisvaltaisemmin. Marxin näkemys työn ja koulutuksen integraatiosta on ehkä lähimpänä totuudenmukaista alkupistettä lapsityön ongelmille. Se olisi todennäköisesti käytännöllisen toimiva dialektinen ratkaisu, joka ottaisi huomioon tilanteen kokonaisuutena ja kaikkien, erityisesti lasten itsensä, näkökulmasta, eikä vain esimerkiksi länsimaiden ehdottoman jyrkän vastustamisen kannalta.

Työn toinen merkitys Marxille onkin täysipainoisen ja kokonaisen ihmisen luomisessa. Työ on parhaimmillaan yhteiskuntaan, omaan lajiin ja sitä kautta omaan itseen sitouttava merkitysten antaja. Yksi kasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä Marxille onkin työn kahtiajaon poistaminen (Allman 2001, 53). Työn tulee olla sellaista, ettei se suosi ihmisen vieraantumista omasta itsestään ja olemassaolostaan, joten sen tulee täyttää sekä ihmisen materiaaliset että henkiset tarpeet. Vaade esitettiin jo varhaisessa tuotannossa. Työnjako, joka perustuu pelkästään työn aineellisiin vaatimuksiin, on Marxin mukaan kehittymätöntä.

”Työnjaosta tulee todellista työnjakoa vasta, kun alkaa aineellisen ja henkisen työn jakautuminen. Tuosta hetkestä lähtien tajunta todella voi kuvitella olevansa jotain muuta kuin vallitsevan käytännön tajuamista, todella kuvitella jotain kuvittelematta mitään todellista – tuosta hetkestä lähtien tajunta kykenee vapautumaan maailmasta ja siirtymään puhtaan teorian, teologian, filosofian, moraalin jne. muodostamiseen.”
(Marx&Engels 1846/1979, 88).

Fyysisten tarpeiden tuottamisen ohella työ on yhtä tärkeä myös henkisen tyydytyksen tuottajana. Mikä tahansa työ ei kuitenkaan täytä vieraantumisen ehkäistymisen tavoitetta. Pääomassa Marx käsittelee kasvatusta terveyden ohella poikkeuksellisesti kasvatustieteen sanan sisältävän otsikon alla: ”9. Tehdaslainsäädäntö. (Terveyttä ja kasvatusta koskevat määräykset.) Sen yleistäminen Englannissa” (Marx 1867/1974, 433–451.) Kohta käsittelee nimensä mukaisesti tehdastyötä rajoittavien säädösten merkitystä erityisesti lasten ja naisten osalta. Viimeistään tämä Pääoman kohta on osoittaa työn ihmistä rakentavan merkityksen Marxille. Hän näkee tuottavan työn liittämisen opetukseen ja voimisteluun ”ainoana keinona valmistaa kaikin puolin kehittyneitä ihmisiä” (emt., 436). Marxille kasvatustieteen ja ihmisyys on kolminaisuus, jonka komponentit ovat ihmisen fyysisuus, psyykkisyys sekä työn tekeminen. Tämän vuoksi myöskään ihmisen kasvatustieteen ja opetus eivät voi olla yksipuolisia, vaan niiden tulee tukea ihmisen kehittymistä täydelliseksi ja kokonaisvaltaiseksi yksilöksi. Marx erottaa myös kasvatustieteen koulutuksesta. Kasvatustieteen on selkeästi jotakin kokonaisvaltaisempaa ja pysyvämpää kuin pelkkä koulutus. Se ei myöskään ole pelkkää henkisen kasvun tukemista, vaan monitasoinen prosessi. Ihmistä ei tule rajoittaa toimimaan yksipuolisesti tai kapeasti, vaan yksilöiden kyvyt huomioon ottaen, jolloin ihmisyys on mahdollista toteutua (Allman 2007, 54). Marx määritteli Ohjeessa Väliaikaiselle keskusneuvostolle kasvatustieteen kaikkine osa-alueineen:

”Kasvatustieteen käsitämme kolmea seikkaa: Ensiksi henkistä kasvatustieteen. Toiseksi fyysistä kasvatustieteen, sellaista, jota saadaan voimisteluaitoksissa ja sotilasharjoituksissa. Kolmanneksi teknistä koulutustieteen, joka perehdyttää kaikkien tuotantoprosessien perusperiaatteisiin ja samalla totuttaa lasta tai alaikäistä käyttämään eri tuotantoaloilla tarvittavia yksinkertaisimpia työkaluja.” (Marx 1866/1979, 370.)

Marxin puuttuminen lasten tehdastyöhön ja toisaalta työläislasten kasvatukseen on erittäin tärkeä palanen Marxin kokonaisvaltaista yritystä vaikuttaa ihmisen vapautumisen prosessiin. Marx näki vieraantumisen vaikuttavan erityisesti siinä vaiheessa, kun ihminen on ”tulossa” yhteiskuntaan. Hän oli sanonut, että ihminen ei ikään kuin ehdi vaikuttaa oman elämänsä suuntaan, ennen kuin ihmisen ulkopuolelta tulevat voimat sääntelevät sen suunnan. Työläislasten tilanne on lisäksi alttiina kerrannaisille vieraantumisen vaikutuksille, koska heidän vanhempansa kasvatustieteen kyvyt ovat Marxin mukaan olennaisesti heikentyneet. ”Hän on liiankin usein jopa niin sivistymätön, ettei pysty ymmärtämään lapsensa todellisia eikä normaaleja inhimillisiä kehitysehtoja” (Marx 1866/1979, 369). Marx ei tarkoita tällä sitä, että työläisvanhemmat olisivat periaatteellisesti jotenkin kehnompia kasvattajia kuin ylemmät luokat. Sen sijaan hän viittaa juuri työläisen alistetun aseman merkitykseen. Koska *työläinen ei ole vapaa teoissaan*, eli hän itse on vieraantunut työstään ja

itsestään, hän ei kykene kohtaamaan kasvatuksen asettamia haasteita. Vieraantuneiden työläisvanhempien kasvatusmahdollisuudet ovat rajalliset, koska kapitalismi on vienyt heiltä vapaan tahdon.

Marxin kasvatuspessimismistä on kirjoitettu esimerkiksi, ettei Marxin näkemyksen mukaan voinut olla mahdollista välttyä väkivallalta kasvattamalla ketään uuden luokattoman yhteiskunnan jäseniksi, vaan että vallankumous oli ainut vaihtoehto saavuttaa uusi yhteiskuntamuoto (Harva 1968, 53). Marx ei kuitenkaan milloinkaan unohda kasvatusta teksteistään, vaikkei se näyttelekään mitään suurta roolia missään kohdin. Ottaen huomioon Marxin verrattain pitävän ja loogisesti etenevän ajattelun, se kertoo mielestäni siitä, ettei kasvatusta ja sen merkitys ollut hänelle yhdentekevä. Olen jo aiemmin maininnut Marxin jo nuorena todenneen omien mahdollisuuksien vähäisyyden vaikuttaa omaan vapaaseen kehittymiseensä. Ehkä tässä on osasy sille, ettei Marx tunnusta kasvatusta mahdollisuutta todella vaikuttaa yksilöön ja sitä kautta yhteiskuntaan, vaan että vallankumous juuri tästä syystä on ainoa mahdollisuus ihmisen ja yhteiskunnan tulla muuttuneeksi tai muutetuksi. Hobsbawne (1998, 29) esittää toisaalta, ettei Marxin ehdottaman vallankumouksen ollut koskaan tarkoituskaan muuttaa yhteiskuntamuotoa kertaheitolla, vaan että sen oli tarkoitus panna alulle vähittäinen muutosprosessi. Sellainenhan itse asiassa Ranskankin vallankumous oli ollut – vähittäinen muutosprosessi, jolla oli saatu aikaan tuloksia. Myös Allman (2007, 34) viittaa vallankumoukseen pitkän aikavälin prosessina, joka voidaan panna alulle siten, että ihmiset kollektiivisesti valitsevat muutoksen tien – esimerkiksi luokkahuoneessa tai perheessä.

Marx onkin kuitenkin sitä mieltä, että ihminen ja yhteiskunta ovat jatkuvan muutoksen tilassa, siis olemukseltaan historiallisia. Tästä johtuu, että ihmisen muuttumisen pitäisi olla mahdollista – tapahtuipa muuttuminen sitten kasvatuksen tai jonkin muun kautta. Marxin ihmisenäkemyksessä siis puoltaa kasvatustarpeellisuutta, jonka mukaan kasvattaminen on mahdollista ja tarpeellista. Erityisesti tarpeellisuus tulee useissakin kohdin Marxin teksteistä näkyviin. Hyvin yleisesti kuitenkin kirjoitetaan Marxin vähättelevästä suhtautumisesta kasvatukseen. Perusteluna on usein kasvatusta vähäinen läsnäolo hänen teksteissään, mikä onkin kiistaton tosiseikka. Tosiseikka on kuitenkin myös se, että Marxin mukainen maailmankuva itse asiassa pitää kasvatusta erittäin olennaisena ihmisen elämään ja ihmiskunnan olemiseen ja olosuhteisiin vaikuttavana seikkana. Myös siitä on faktisena esimerkkinä hänen oma kokemuksensa siitä, että ulkoisten olosuhteiden määräävästä asemasta yksilön elämän suunnan määrääjänä

Vaikka marxilainen kasvatusta ei ole Marxin ajattelun mukaista, on senkin alalla noudatettu, paikoin tarkkanäköisesti, Marxin antamaa ohjeistusta. Eräänä tärkeimmistä Marxin osoittamista kasvatusta koskevista ajatuksista pidetään ammatillista koulutusta ja siihen liittyvää työn ja opiskelun yhdistämistä (Small 2005 ja Castles&Würstenberg 1979). Työn ja työharjoittelun yhdistäminen opiskeluun on selkeästi Marxilta lähtöisin oleva ajatus ja toimii sellaisenaan opiskelun ohessa yhä enenevässä määrin. Ammatillisella koulutuksella on teoriassa kolme tavoitetta. Ensimmäinen tavoite ovat monitasoiset ja monimuotoiset taidot ja tiedot, joilla on mahdollista suoriutua monista laaja-alaisista tehtävistä ja toiminnoista. Samaan aikaan koulutuksen tulisi arvostaa yksilön teknisiä taitoja, ajattelua ja terveyttä. Lisäksi sen pitäisi edistää yksilön yhteistyökykyä ja antaa mahdollisuuksia yhteiseen päätöksentekoon, joka viime kädessä voisi johtaa uuden yhteiskunnan syntyyn. (Allman 2007, 54). Työharjoittelua ja siihen liittyvää keskustelua en tässä työssä jatka tämän enempää, mutta sen lähtökohta Marxin filosofiassa on silti hyvä tiedostaa.

Castles ja Würstenberg (1979) kirjoittavat Nadeshda Kruptskayan (1869 - 1939) marxilaisen kasvatuksen periaatteista. Kruptskayan voidaan sanoa katsoneen aidon Marxin suuntaan. Hänen ajatuksistaan käy ilmi aikuisten sosiaalistunut vieraantuneisuus, ihmisten välisen tasa-arvon tunnustava kohtaaminen ja materiaalistien olosuhteiden tunnistaminen sekä todellisuuden kokonaisvaltainen olemus kaiken elämän perustana. Hän on myös lähellä niitä inhimillisen kasvatuksen periaatteita kohtaamisesta ja dikotomioiden purkamisesta, joita käsittelen työni lopussa.

Kruptskaya oli Leninin puoliso ja marxilainen kasvattaja. Molemmista seikoista huolimatta hänen kasvatukselliset periaatteensa ovat melko pitkälti aitoa Marxin perintöä. Kruptskayan kasvatuskäsityksen mukaan oli elintärkeää päästä eroon pelkän substanssin opettamisesta. Kasvatuksen tuli lähteä ensinnäkin siitä, että opettajan on ymmärrettävä oma paikkansa yhteiskunnassa ja opittava lisäksi tuntemaan oppilaitensa elinolosuhteet (vrt. hooks 1994). Tällä tavoin voidaan kohdata oppilaiden todelliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Toinen tärkeä elementti oli Kruptskayan vaatimus opetuksen järjestämisestä siten, että opetus nähtäisiin opettavien asioiden kokonaisvaltaisina projekteina. Opiskeltava asia tulisi opiskella sellaisena kuin se todellisuudessa näyttäytyy – kaikkineen, eikä pilkottuna keinotekoisii tieteenalojen mukaisiin palasiin. Hänen mukaansa oman kasvatuksensa sosiaalistamat – siis vieraantuneet ja epävapaut – aikuiset eivät olleet päteviä sanelemaan mitä lasten tulee tietää ja miten heitä poliittisesti ja eettisesti kasvatetaan. (Castles&Würstenberg 1979, 70.)

Arkielämästä löytyy runsaasti hyviä käytännön esimerkkejä sosiaalistumisesta ”aikuisiksi” valmiiseen kulttuuriin. Ensinnäkin lapset ja vielä nuoretkin pystyvät kyseenalaistamaan mitä merkellisimpiä asioita. Merkillisiä ne ovat aikuiselle siksi, että olemme sosiaalistuneet ajattelemaan asioista hegemoniamme mukaisesti – siten kuin niistä tulee ajatella tässä kulttuurisessa ympäristössä, johon olemme antaneet itsemme kasvaa. Lisäksi nuorilla on paljon sellaista muutosvoimaa ja ideologiaa, jonka sallisi jatkuvan paljon pidemmällekin elämässä: ideologiaa ja ideoita muuttaa asioita, toivoa parempaa ja voimaa myös toimia muutosten saavuttamiseksi. Jostakin syystä ideologia on usein ”nuoruuden ideologiaa”. Sopii vain kysyä miksi? Miksi muutostarve lakkaa tai unohtuu, kun tullaan kasvatetuiksi kulttuuriin? Bourdieu ja Passeron (1977, 71) lainaavat kirjassaan kaunokirjallista tekstipätkää, joka sopii erityisesti tähän tilanteeseen, mutta sosiaalistumiseen yleisemminkin. Me sosiaalistuneet kuulemme vain sen mitä sosiaalistumisemme meidän sallii kuulla:

Serpentine: “When I think to you, the thought, so far as it finds corresponding ideas and suitable words in your mind, is reflected in your mind. My thought clothes itself in your mind, which words you seem to hear – and naturally enough in your own language and your habitual phrases. Very probably the members of your party are hearing what I’m saying to you, each with his own individual vocabulary and phrasing.”

Barnstable: “And that is why when you (...) soar into ideas of which we haven’t even a shadow in our minds, we just hear nothing at all.”

H.G. Wells: Men Like Gods

Allman (1991, 2001 ja 2007) puhuu sosiaalisesta muutoksesta (social change). Vaikken voi tai haluakaan kuvata Allmanin päämäärää vääränä, käyttäisin sosiaalisen muutoksen tilalla mieluummin termiä ”olemisen tavan muutos”. Olemisen tavan muutos lähtee yksilöistä, jotka ovat yhteydessä toisiin yksilöihin uudella tavalla. Jos muutos onnistuu, se voi kantaa laajaakin hedelmää. Mikä voisi olla koulua parempi aloituspaikka tälle muutokselle, jonka mahdollisuudet ovat estää syrjäytymistä, vieraantumista ja voimattomuutta ja vapauttaa ihminen toteuttamaan omaa itseään tietoisella, päämääräkeskeisellä ja sitouttavalla tavalla. Tuloksena voi olla vapaa ihminen, joka on valmis antamaan vapautta myös oman itsensä ulkopuolelle.

Marxin mukaan ”ainoa keino valmistaa kaikin puolin kehittyneitä ihmisiä”, jotka ovat jopa ylimystöä ja porvaristoa korkeammalla, on juuri kasvatusta, johon on liitetty kaikki Marxille tärkeät elementit. Mielestäni tämä kertoo siitä, että Marxin mukaan kasvatukselle olennaista on itse

prosessi oikein toteutettuna. Se, että ihminen osallistuu prosessiin, joka on monipuolisesti mielekäs, on parasta kasvatusta itsessään. Kasvatuksen prosessin tärkeys on myös luonnollista seurausta Marxin dialektisestä maailmankuvasta. Juuri prosesseissa ihminen pääsee toteuttamaan itsensä ja ympäristönsä muuttamisen tehtävää. Kasvatuksen prosessin olosuhteisiin ja sisältöihin siis pitäisi kiinnittää huomiota. Olosuhteet voidaan jakaa kahteen eri tasoon: poliittiseen eli yhteiskunnan päällysrakenteissa vaikuttaviin ja itse käytännön opetustoiminnassa vaikuttaviin olosuhteisiin. Mutta eikö kasvatukselle tehdä kapitalistinen tuotteistaminen, jos sitä tuotetaan tietyllä päämäärällä? Sitä ja politiikkaa yleisemminkin kasvatuksen ympärillä käsitellen seuraavassa.

4.3 Kasvatuksen politisoinnin problematiikkaa

Analyysit koulutuksen vaikuttavuudesta tai sen vaikuttamattomuudesta, sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuudesta tai mahdottomuudesta ovat paikoin erittäinkin riippuvaisia kustakin yhteiskunnallisesta tilanteesta, ajasta ja paikasta. Nykyinen koulutus ei mahdollista siirtymistä yhdestä sosiaaliluokasta toiseen, vaan uusintaa olemassa olevia luokkia ja niihin kuuluvien yksilöiden asemaa sellaisenaan. Tämä on totta kaikkialla – Suomessakin, vaikka meidän lintukotoajattelumme on antanut luulla toisin. Silti on vaikea päästä käsiksi syihin. Koska pohjoismaisen hyvinvointivaltion mallissakin sosiaalinen siirtyminen on vaikeaa, syyt eivät siten voi olla yksinomaan koulutuksessa ja sen eriarvoistavissa toteutusmalleissa. Viimeisimmätkin Pisa-tutkimukset ovat osoittaneet Suomen maailman parhaaksi kouluttajavaltioksi. Yhdeksi syyksi on esitetty kykeneminen tasa-arvoiseen oppimiseen. Siitä huolimatta, että Suomikin kärsii miltei jatkuvasti taloudellisesta ja yhteiskunnallisen resurssoinnin ongelmista, tasa-arvoisuus saadaan näkyviin vielä ainakin Pisa-tuloksissa. Meillä vielä tarjotaan erityistä tukea oppijalle, joka sitä tarvitsee.

Kyseessä täytyy olla myös sosiaaliset ja psykologiset paineet ja mallit, jotka uusintavat itse itseään. Ryhmään kuulumisen edellyttää tietynlaista käyttäytymisen ja yhteiskunnallisen olemisen mallia. Keskiluokkainen suomalainen perhe ei ainakaan perinteisesti ole välttämättä halunnutkaan, että lapset kouluttautuvat ”herroiksi”, eikä toisaalta yläluokkaan kuuluvien ole sallittu lähteä opiskelemaan ja sijoittumaan ”keskiluokkaisille aloille”. En usko, että tilanne on ainakaan täysin toisenlainen esimerkiksi USA:ssa, josta useat sosiaalisen liikkuvuuden tutkimukset tulevat. USA:lla ja Pohjoismaiden koulutuksen järjestämisellä tosin on merkittävä ero ja se vaikuttaa osaltaan tuloksiin. Ei tule myöskään unohtaa sitä, että erittäin suurelle osalle maailman ihmisistä pelkkä

mahdollisuus kouluttautua todellakin merkitsee ainoata mahdollisuutta inhimilliseen elämään. Koulutus ja sen poliittiset ja sosiaaliset indikaatiot ja toisaalta politiikka, sosiaalipolitiikka ja sen indikaatiot koulutukseen eivät ole globaalisti ollenkaan samassa mittakaavassa. Yhtäällä yhdellä tavalla kirjoitettu ja tutkittu ei samansisältöisesti välttämättä ole totta toisaalla.

Paula Allman (1999, 2001 ja 2007) esittää voimallisesti sosiaalisen muutoksen mahdollisuutta Marxin teorian ja käsitteistön avulla. Hän on vakuuttunut kasvatuksen mahdollisuudesta toimia muutoksen agenttina: ”Not only can [...] critical pedagogy do this – it must.” (2001, 161). On kuitenkin ymmärrettävä, että kasvatuksen mahdollisuudet ovat yksilöiden ja siten yhteiskunnan käsissä. Kuten Allman asian muotoilee: ”what we intend it [critical education] to do” (2001, 161). Kyse on siis yhteiskunnassa toimivien yksilöiden tahdosta viedä kasvatusta tiettyyn suuntaan.

Seinäjoella ilmestynyt sanomalehti Ilkka uutisoi 26. tammikuuta 2011 kaupungin työntekijöiden sijaissäästöistä, joista suuri osa kohdistuu kasvatukseen ja terveydenhuollon tulosalueelle. Tiedottamisesta vastaava virkamies valitteli sitä, ettei henkilöstö ollut halukas lainaamaan lomarahojaan kaupungille, jolloin sijaissäästöjen määräästä oltaisiin voitu tinkiä. Edellisen uutisen alapuolella samalla lehdellä sama virkamies kertoo kaupungin maksavan 500 000 euron osuutensa lentoyhtiölle viiden kuukauden aikana aiheutuneista tappioista. Kaupunki on sitoutunut tähän tekemällään sopimuksella varmistukseen lentotoiminnan jatkumisen alueella. Esimerkki kuvastaa erinomaisesti yhteiskuntamme arvoasettelua. Sitä voidaan verrata samaisessa säästöuutisessa erään paikallisen rehtorin antamaan ihmettelevään lausumaan: ”Haitissa pistettiin koulut ja sairaalat ensimmäiseksi kuntoon. Meillä ne ovat ensimmäisenä säästölistalla.” Lainaus Freireltä sopii tähän kohtaan: kaupan vapaus ei voi eettisesti olla ihmisen vapauden yläpuolella ja että rajaton kaupan vapaus merkitsee vain sitä, että taloudellinen tulos on kaikkein tärkeintä (Freire 2001, 116).

Kasvatuksen päällysrakenne Suomessakin määrää mitä kouluissa opiskellaan, miten paljon opiskellaan ja mikä on aineksen sisältö. Vain metodillinen taso jää joiltakin osin opetuksen käytännön toteuttajien käsiin. Opettajuuden täysipainoinen toteuttaminen sisältää myös runsaasti reunaehtoja. Ensinnäkin sitä säätelee opettajan koulutus, joka asettaa omia, osin kirjoittamattomia sääntöjä. Toiseksi yhteiskunnan resurssoinnilla on merkittävä rooli opettajuuden toteutumiseen. Valitettavasti priorisoinnit kohdistuvat nykyään liian usein inhimillisyyden perusteiden sijaan taloudellisuuden näkökulmiin. Myös ammattikasvatus on päällysrakenteen määräysvallan alla. Koulutuksen tarve lasketaan nykyisen yhteiskuntamuotomme kulloisetkin tarpeet huomioon ottaen. Sitä koulutusta tarjotaan, jota nykyinen mallimme tässä hetkessä tarvitsee. Valitettavasti ei lasketa

sitä, miten kasvatuksella voisimme tuottaa parempaa tulevaisuutta. Yhteiskunta siis uusintaa itseään koulutuksen avulla palvelemaan olemassa olevaa yhteiskuntamuotoamme ja sen tarpeita. Edelleen kaupallistuva ajattelu vaikuttaa prosessiin. Koska yhteiskunnan toiminnot yhä enenevässä määrin perustuvat juuri kaupallisuuden ja kaupallistumisen toimintoihin, myös koulutuksella yritetään vastata sen tuomiin tarpeisiin. Marx-tulkintojen modernit versiot (so. neo-marxismi) näkevät omistajuuteen ja tuotannon hallintaan perustuvat taloudelliset suhteet valtion roolia ja kasvatusjärjestelmää määräävinä tekijöinä (Lauder, Brown, Dillabough Halsey 2006, 11).

Yrity maailmassa toiminnan tulos näkyy vuoden sykleissä. Toisin on kasvatuksessa. Tulokset näkyvät vasta vuosien, jopa vuosikymmenten kuluttua. Kasvatuksen suunnittelusta pitäisi siis löytyä pitkän tähtäimen näköalaa. Kasvatuksen tulisi seistä vakaalla kalliolla, eikä sellaiseksi yksin enää riitä pelkkä peruskoulun instituutio. Koulutuspolitiikan tulisi kyetä vastaamaan niihin tarpeisiin, joita kukin aika asettaa, ja vielä hieman ennalta aavistaen. Näköalaa on puuttunut ainakin syrjäytymisen ja huonovointisuuden ennaltaehkäisyssä. Kouluterrorismin kauhuskenaariot, joiden ei koskaan pitänyt olla arkipäivää Suomessa, ovat totta mitä suurimmassa määrin. Jokelan ja Kauhajoen tapaukset ovat siitä valitettavan erinomaisia esimerkkejä. On pelkästään surullista, että yhteiskunta reagoi kouluammuskeluihin yrittämällä muuttaa aselainsäädäntöä sen sijaan, että paneuduttaisiin ammuskeluihin johtaneisiin syihin. Pitäisi etsiä vastauksia kysymyksiin miksi Suomessa ja maailmalla jo nuori yksilö tuntee tarvetta tuhota omaa lajiaan ja miten siihen voidaan yhteiskunnan ja kasvatuksen kautta vastata. Eräs kollegani kerran mainitse rahan ja tuloksen ehdoilla toimimisen inhimilliseksi – myös koulutuksen maailmassa. Olkoon niin. Kapitalismin voittokulku on siitä varmasti parempi todiste kuin mitkään yksittäiset lausumat. Mutta talouden ehtojen ei tarvitse olla ainoita tai edes ensisijaisia. Kyse on siitä miten me yhteiskunnassa haluamme päättää, minkä me haluamme olevan tärkeää ja ensisijaista. Kyse on myös siitä mitä me emme halua nykyiseltä ja tulevaisuuden yhteiskunnalta. Suomen lehdistössä on tiheään esitelty lukuja siitä, miten käsittämättömästi yksi syrjäytynyt kansalainen maksaa yhteiskunnalle. Sitä ei haluta laskea, mitä maksaisi, jos yhteiskunta onnistuneesti ehkäisisi syrjäytymisen – koska se maksaisi. Maksumieheksi ajautuminen näyttää olevan ainoa keino, jolla valtio saadaan maksumieheksi. Vapaaehtoinen rahan sijoittaminen ihmisten kasvuun ei näytä olevan vaihtoehto.

Puhuttaessa kasvatuksesta Marxiin liittyvänä, mielenkiinto suuntautuu yleensä aina ensisijaisesti sosiaaliseen muutokseen. Painotukset ovat poliittisia ja siinä mielessä erittäin sopivia Marxin ympärillä käytävään kasvatust keskusteluun. Koko Marxin oma henkilökohtainen elämä oli poliittista taistelua. On kuitenkin huomioitava Marxin oma henkilökohtainen konteksti. Yleisesti Marxin

ajattelun nähdään sisältävän vallankumouksellisen näkökulman, joka periaatteessa näki kasvatuksen toivottomana yrityksenä, koska se tapahtuu päällysrakenteen alla. Myöhemmät näkemykset ovat alkaneet puoltaa kasvatuksen mahdollisuutta keinona alhaalta käsin muuttaa yhteiskunnan päällysrakenteita. Vaikka kasvatusta siis monesti nähdään keinona muutokseen, painopiste on usein edelleen sosiaalisen muutoksen tavoitteessa. Kasvatusta pitäisi johtaa sosiaalisen muutoksen tavoitteeseen. Kasvatusta on vain keino ja sen päämäärä on poliittinen yhteiskunnan muutos. Haluaisin kääntää ajattelua ylösalaisin siihen suuntaan, jossa kasvatusta on keino toteuttaa ihmisyyttä eikä sosiaalista muutosta. Sosiaalinen muutos olisikin siten seuraus, jos dialektiikka sen sallii olevan, ellei, seuraus olisi jotakin muuta.

Allman näkee kasvatusta keinona saavuttaa sosiaalisen muutoksen jälkeinen yhteiskunta (Allman 2001, 4). Tarkalleen ottaen hän haluaisi, kasvattajien miettivän miten Marxin ajattelu voisi auttaa opettajien yrityksiä muuttaa maailmaa (Allman 2007, 51). Hän on laatinut omat käytäntönsä ja strategiansa sellaiselle kasvatukselle, jolla sosiaalinen muutos saataisiin aikaiseksi. Allmanin toiveesta päästään kasvatusta lähtökohtaiseen kysymykseen siitä mikä on kasvattajan tehtävä? Elleivät kasvattajat ja kasvatustieteilijät kollektiivisesti ole samaa mieltä kasvatusta tarkoituksesta, ei voida kollektiivisesti ja yhteistyössä lähteä Allmanin osoittamaa ongelmaa ratkaisemaan. Kasvatusta on yhteiskunnallista toimintaa, jonka päälinjojen tulee olla kollektiivisesti ja yhteistyössä sovittuja. Allmanin lähtökohta on yksiselitteinen: opettajat ovat työssään muuttaakseen maailmaa ja siinä työssään heidän tulisi kysyä neuvoa Marxilta. Allmanin lähtökohta on myös erittäin poliittinen, eikä pelkästään sen vuoksi, että se käsittelee yhteiskunnallista ongelmanratkaisua. Poliittisuus Allmanin lähtökohdassa on juuri puoluepoliittinen ja sen vuoksi erityisen vaikeasti asetettavissa kasvatusta kollektiiviseksi tavoitteeksi.

Modernissa opetussuunnitelmassa otetaan laajasti huomioon yksilön, yhteiskunnan ja luonnon todellisia tarpeita: erilaisuuden hyväksyntä, uskonnon ja mielipiteen vapaus, globaalistuminen, luonnonsuojelu, kulttuurierot ja niiden hyväksyminen ja niin edelleen. Todelliseen vapauteen opettamista ei mielestäni ole teesien linkittämistä johonkin tiettyyn poliittiseen (tai muuhunkaan) ajattelun suuntaukseen. Mielestäni sellainen on indoktrinaatiota. Onko todellakin niin, ettei meillä voi olla universaalisti ja objektiivisesti oikeita moraalisia ratkaisuja? Emmekö ole globaalilla tasolla yhtä mieltä siitä, että lapsityövoiman käyttöön on puututtava, että ketään ei saa riistää henkisesti eikä materialistisesti ja että kaikilla on yhtäläinen oikeus tasa-arvoiseen ja arvokkaaseen elämään? Miksi tällaiset objektiivisesti arvokkaat päämäärät tulisi nähdä jonkin poliittisen liikkeen yksinoikeutena tai -velvollisuutena? Jos esitämme yleisesti inhimillisiä tavoitteita vain jonkin

yhden poliittisen tahon tavoitteina, emmekö silloin syyllisty sen saman vapauden riistoon, jonka alasajoa Marx alun perin ajoi?

Vapauttavan kasvatuksen tulee vapauttaa yksilö ajattelemaan siten, ettei hän ole ympäröivistä mielipiteistä, kulttuurisista painotuksista tai muista painostuksista riippuvainen muodostaessaan käsityksiään ja toimintatapojaan. Juuri sen vuoksi mielestäni vapauttavan kasvatuksen määritelmä ei salli meidän toteuttaa kasvatusta minkään ambition tai spesifisti määritellyn tavoitteen saavuttamiseksi. Kasvatus tulee mielestäni määritellä ensisijaisesti kasvatuksena. Mitä on hyvä kasvatus? Mitä on välittävä ja yksilöt huomioiva kasvatus? Miten kasvaton globaalisti vastuuntuntoisia yksilöitä? Luulen, että hyvän kasvatuksen tunnusmerkeistä vallitsee jokseenkin täydellinen konsensus kaikkialla, niin globaalisti kuin paikallisesti. Esittämällä kasvatuksen metodin tähtäämään poliittisiin tavoitteisiin, ollaan samalla tiellä kuin se kapitalistinen maailma, jonka nyt esitetään toteuttavan kasvatusta omien tarkoitusperiensä saavuttamiseksi. Tarkoituksiperistä kun ei vaan kyetä olemaan samaa mieltä. Jos esität tavoitteesi perustellen sitä omilla tai ryhmäsi poliittisilla tavoitteilla, saat aikaan eripuraa. Vilpittömän kasvatuksen tulisi siksi olla keino ja sen mihin tullaan, seuraus keinoista. Jos keinot ovat oikeat, päämäärä on todennäköisesti kaikille mieluinen tulos inhimillisestä kasvatuksesta. Kuten Allmankin kertoo, kutsutaan kriittistä ja/tai radikaalia kasvatusta yleisemminkin ihmisyyden projektiksi (2001, 162). Ihmisyyden ja inhimillisyyden tulisi nähdäkseni siten olla kyseinen ”projekti” eikä suinkaan jokin poliittinen ja taloudellinen tila. Jos ihmisyyden projektin seurauksena ja toissijaisena tuloksena syntyy uudenlainen taloudellispoliittinen todellisuus, se kertoo siitä, että ihmisyyden projektin toteutuminen on edellyttänyt ja mahdollistanut myös tätä seuraamuksen.

Perustellakseni edellistä väitettäni käsittelen näkemystäni ensin lyhyesti indoktrinaation kautta. Opetuksen, joka ei indoktrinoi, tulisi johtaa sellaiseen ajattelun tilaan, että opiskelijalla itsellään on mahdollisuus ”puolesta ja vastaan” –perustelujen avulla muodostaa oma näkemyksensä opetettavasta asiasta. Sellainen olisi siis indoktrinoivaa opetusta, jossa jo etukäteen oletetaan, että suoritettava opetus johtaa johonkin tiettyyn näkemykseen ja lopputulokseen. Tapio Puolimatkan (1997, 33) indoktrinaation selvityksestä käy ilmi juuri tämä. Puolimatka on lainannut I.A. Snook´a (1972), jonka mukaan indoktrinaatiota on sellainen opetus, jossa opettaja ennakoii opetuksensa lopputuloksen joko todennäköiseksi tai väistämättömäksi seuraamukseksi. Astleyn (1994) mukaan indoktrinaation toteutuminen edellyttää kuitenkin opettajan aikomusta. Toisin sanoen sellainen indoktrinaatioon johtava opetus, jossa opettaja tietämättään indoktrinoi, ei kuulu Astleyn tulkinnan mukaan enää indoktrinaation käsitteen piiriin. (Puolimatka 1997, 33.) Entä jos opettajan aikomus ei

ole indoktrinaatio, mutta kylläkin sosiaalinen muutos? Muuttuuko suhde indoktrinaation kaltaiseen opetukseen siinä tapauksessa, että opettaja tekee tavoitteensa ja positionsa näkyväksi, kuten Freire omassa kasvatuksessaan (2001).

Edellä esitetyn määritelmän mukaan siis myös kasvatus, jonka intentionaalisenä tarkoituksena on saada aikaan muutos yhteiskunnassa, voidaan nähdä indoktrinaationa. Indoktrinaation määrittely ei ole yksiselitteinen projekti, eikä siitä syystä myöskään valmis tälläkään hetkellä, jos koskaan. Sen vuoksi myönnän, että minunkin määrittelyni on kovin kapea ja epätäydellinen. Sen tarkoituksena ei ensisijaisesti olekaan väittää Allmanin mukaista sosiaaliseen muutokseen tähtäävää kasvatusta ehdottoman vääräksi, vaan kyseenalaistaa poliittisesti ja sosiaalisesti päämäärätietoinen kasvatuksen ongelmattomuus. Kyseenalaistamisen tarpeen on myös historia osoittanut juuri niillä Marxin ”väärin soveltamisen” totalitaristiset areenat, joita Allman itsekin kritisoi (2007, 1).

Toinen tavoitteeni indoktrinaation mukaan tuomisessa on opettajan tietoisuuden näkökulmassa. Tässä yhteydessä haluan palata Gadamerin ja Marxin itsensä ajattelun ytimeen. Molemmat ovat tahoillaan puhuneet ihmisen sosiaalistumisesta sellaiseen tilaan, jossa oma toiminta, ajattelu ja motivaation lähteet ovat piilossa juuri omalta itseltä. Voidaksemme löytää itsemme meidän tulisi kyetä kulkemaan omaa ajatteluamme vastaan, kuten Gadamer on esittänyt. Välttyäkseen tiedostamattomasta indoktrinaatiosta, opettajan tulisi kyetä kulkemaan vastavirtaan suhteessa omaan ajatteluunsa, opetukseensa ja toimintatapoihinsa. Hänen tulisi kyetä näkemään oman ajattelunsa ytimeen ja sieltä kumpuavien tiedostamattomien toiminnan ja ajattelun mallien taakse. Opettajan sosialisatio on erittäin todennäköisesti vallitsevan yhteiskunnan ajattelun tuottamaa. Siitä poikkeavan, kyseenalaistavan ja vapauttavan kasvatuksen toteuttamiseksi tulisi opettajan kyetä tekemään omaa ajatteluaan kyseenalaistavia kysymyksiä – ja sallia niitä myös muiden esittävän. Tehtävä ei ole ihan helppo, juuri Gadamerin ja Marxin esittämien väitteiden perusteella. Se liittyy myös myöhemmin esitettävään opettajan roolin dikotomisuuuden ongelmaan.

Lainaan Freireä vielä hieman kasvatuksen politisointiin liittyen. Ajatus tulee Freireltä tilanteessa, jossa hänet on kielletty kasvattajana, koska hänen kasvatuksensa on tulkittu liian poliittiseksi. Ajatus kuuluu oman vapaan käännökseni mukaan seuraavasti:

”He eivät ymmärtäneet, että kieltämällä minut kasvattajaksi liian poliittisena, he itse olivat yhtä poliittisia – aidan toisella puolella tietysti. Neutraaleja he eivät olleet, eivätkä sitä voisi koskaan ollakaan.” (Freire 1998, 7.)

Freiren lausuma kuvastaa vastakkainasettelun ongelmaa: olla neutraali vs. olla poliittinen. Kumpi sitten on tavoite: olla poliittinen vai neutraali. Vastavoimien uskottavuuden ongelma on siinä, että ne ovat aina itsekin sitä mitä kritisoivat. Erona on vain se, että ne ovat aidan toisella puolen. Vasemmistokasvattajat kritisoivat vallalla olevaa kasvatusta poliittisuudesta, mutta ovat itse yhtäläillä poliittisia, ihan kuten Freire asian ilmaisee. Lopputulos on se että alkaa kilpailu siitä, kumpi poliittisuus on oikealla puolen aita. Vastauksen tiedämmekin jo olevan sen, että molemmat puolet ovat omasta mielestään oikeita puolia. Itse lähtisin tavoittelemaan neutraaliutta humanisuuden ja välittämisen lähtökohdista. Olen lähestulkoon varma siitä, että niistä keskustellessa suuri joukko muuten riiteleviä tahoja seisovatkin aidan samalla puolen. Välittäminen ei voi olla politiikkaa. Se, että välitämme perheestämme, ei ole politiikkaa. Se, että välitämme naapuristamme, ei ole politiikkaa. Se, että välitämme yhteisömme jäsenistä, ei niin ikään myöskään ole politiikkaa, ellemme itse tee siitä politiikkaa. Poliitikaksi se muuttuu silloin, kun eksytään asiasta – tässä tapauksessa välittämisen asiasta – kilpailemaan omista agendaista. Valitettavasti, myönnän, omat agendat usein liittyvät rahaan ja niin ollen kapitalistiseen järjestelmään.

Marxin maailmankatsomus edellyttää dikotomioiden ja dualismien purkua dialektisen metodin avulla. Ajatus on hieno ja sinällään tavoittelemisen arvoinen. Dikotomioiden purkaminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta – paitsi, jos jokainen on valmis luopumaan omasta ehdottomasta näkökannastaan. Koska politiikka on asioiden hoitoa, kuulostaa paradoksaaliselta ehdottaa, että asioita pitäisi hoitaa politiikan ulkopuolella. Tarkoitan kuitenkin sitä, että asioista pitäisi kyetä puhumaan asioina ja poliittisista ”vaatteista ja titteleistä riisuttuina”. Otetaanpa esimerkiksi perusopetuksen ryhmäkoot Suomessa. Ne ovat viime vuosina hiipineet hiljaa suuremmiksi, vaikka säädöksillä onkin asetettu kattoja. Keskustelun tulee lähteä ryhmien koon pienentämisen tarpeesta sen sijaan, että se lähtee lausumasta: ”Me kuulumme siihen ja siihen poliittiseen ryhmään, minkä vuoksi edellytämme tätä.” Ryhmäkoon pienentämisen tarve ei voi olla sama asia kuin poliittinen kanta. Ryhmäkoon pienentämisen tarve on olemassa, vaikkei sellaista asiaa kuin ”poliittinen asema” olisi koskaan keksittykään. Kasvatuksen keskustelu on omasta perspektiivistäni katsottuna jumittunut loppumattomaan vasemmiston ja oikeiston dikotomiaan, johon ei dialektinen tai mikään muukaan metodi tuo ratkaisua. Ratkaisu kasvatuksen politiikassa on keskustelun vaihteen muuttaminen yhteisten oikeiden tavoitteiden näkökulmaksi. Poliittinen perustelu luo ylittämättömän dikotomisen kahtiajaon, johon dialektiikka ei auta, ellei kyetä irrottautumaan omista poliittisista perusteluista.

Esittämäni problematiikka ei tarkoita sitä, etten haluaisi sosiaalista muutosta. Päinvastoin. Olen erittäin paljon rahan kaikkivoipaa valtaa vastaan inhimillisen elämän puolesta. Inhimillisyyttä opetan lapsilleni, sitä opetan opiskelijoilleni. Joudun myöntämään naiiviuteni samalla kun myönnän, että minulle on tullut masentavana yllätyksenä se, että kasvattajuus näyttää vaativan poliittisen näkökulman. Ellen itse leimaa itseäni, joku muu tekee sen puolestani. Jos haluan ajaa ihmisyyden, dialogin ja arvostuksen mukaista kasvatusta ilman sitoutumista mihinkään poliittiseen rintamaan minua voidaan syyttää poliittisesti sitoutumattomaksi, kuten Hakala (2007, 69) viittaa Ellsworthille käyneen. Olen halunnut kuitenkin irrottautua politiikasta ensinnäkin oman poliittisen kyvyttömyyteni vuoksi, mutta myös sen vuoksi, että uskon asian kuuluvan paremmin, jos se on politiikasta vapaa. Jos siinä on poliittinen leima sen kuulevat vain ne, joilla on sama leima. Ne, joilla on toisenlainen leima kuulevat sen niin kuin haluavat – todennäköisesti väärin. Tämän vuoksi toivoisin, että Marxille annettaisiin mahdollisuus tulla kuulluksi ilman leimaansa, jota hän itse ei edes ole kasvattanut nykyiseen kokoonsa.

Indoktrinaatio liittyy vahvasti vapauttavan kasvatuksen vastakohtiin. Lienemme yhtä mieltä siitä, että kasvatuksen ei tule olla indoktrinaatiota. Se voi kuitenkin olla sitä kahdella eri tasolla. Toisaalta se voi olla opettajajohtoista, toisaalta yhteiskuntajohtoista. Dikotomioiden ja dualismien vastustajat pitävät niiden ehkäisemisen ainoana filosofisena lähtökohtana niiden paljastamista piilossa pitämisen sijaan. Näin tekevät ainakin feministit, rasismien vastustajat ja seksuaalisten vähemmistöjen oikeuksista taistelevat sekä luokkaeroja vastaan taistelevat. He argumentoivat siis, että vasta tekemällä erot näkyväksi, voidaan ongelmat poistaa. Freire puhuu oman kasvatuksensa filosofiassa samasta asiasta. Hän kertoo, ettei voi olla opettaja, ellei tee omaa yhteiskunnallista paikkaansa selväksi. Marxin filosofian perustein Freire argumentoi, että tavoitteiden tulee olla konkreettisia. Se, että pelkästään selitetään käytettävän humaaneja käytäntöjä ja ollaan ihmisen puolella, ei ole konkreettista toimintaa. (Freire 2001, 93.) Opettajajuudella on käsissään konkreettisen toimijan mahdollisuudet.

Mielestäni kaiken toiminnan tulee olla inhimillistä ja osoittaa eettistä ja moraalisesti oikeita ratkaisuja. Minun vastaukseni maailman muuttamiseen lähtee tästä päästä. Sitä en tiedä, mikä on oikea pää aloittaa, mutta tämä on minulle sopivampi tapa. Marxin abstraktisuuden vastustuksesta tukea ottaakseni: globaali näkökulma koko maailman muuttamisesta kerralla ylhäältä käsin, on abstrakti ideologia. Sen sijaan konkreettista käytäntöä on se, mitä itse kukin voi tehdä omassa kontekstissään asian hyväksi. En näe voitavan tehdä käytännön työt kirjoittamalla vallankumouksellisista sosiaalisen muutoksen toiveista globaalisti ja toivoa, että joku lukee ja vielä

ymmärtääkin kirjoitetun. Sen sijaan lähtemällä pienestä, vaikka sitten ”vallankumouksen siemeneksi” kutsutusta, voidaan toivoakseni paremmin saada aikaan konkreettisia, vaikka ehkä pieniä tuloksia. Erityisesti hooks (1994) ja Freire (1973), nähdäkseni lähtee omassa pedagogiikassaan tästä pienestä. Siitä, että opettajuus on jokaisen yksittäisen opiskelijan kohtaamista. Jokainen opiskelija, joka on saanut kasvatuksessa ihmisarvon, voi olla sen arvon lähettiläs. Vanhat ja viisaat sanonnat kuuluvat, että puroista tulee jokia ja että valtameret muodostuvat vesipisaroista.

Kun puhutaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta, odottaisin, että puhutaan kasvatustieteestä ja sen keinoista ratkaista eettisiä ja humanisia ongelmia. Sen sijaan keskitytään edelleen puhumaan vallankumouksesta ja sosiaalisesta muutoksesta, jonka edellytyksenä on kuitenkin yhteiskunnallinen muutos. Jos puhutaan pelkästään yhteiskunnallisesta muutoksesta ja siitä, että se on edellytyksenä kaikelle, ettei itse kasvatuksella ja sen käytäntöjen muuttamisella voida muuttaa mitään, ei kasvatustieteilijöille, -tieteelle ja kasvattajille jää mitään keinoja. On vain jäätävä odottamaan sosiaalista, yhteiskunnan muuttavaa muutosta, jonka jälkeen vasta voidaan toteuttaa kasvatuksen käytännöissä Marxin toivomia inhimillisyyden tapoja. Mielestäni tämä on perä edellä puuhun menemistä. Eikö juuri kasvatustieteellä ole keinot toteuttaa sosiaalisen muutoksen toimia? Jos riittävä määrä kasvatuksen ammattilaisia ymmärtävät humanisuuden näkökulmat ja alkavat sillä metodilla kasvattaa tulevan yhteiskunnan jäseniä, on mahdollisuus kasvattaa uudella tavalla ajattelevia yksilöitä, joiden kautta yhteiskuntaa voidaan muuttaa.

Kasvatus on, ellei kriisissä, niin ainakin murroksessa juuri sen suhteen, mitä tulee pitää kasvatuksena ja mitä taas ei. Miten tulee kasvattaa? Kokonaisvaltaiset näkemykset saavat koko ajan lisää huomiota ja kasvatuksessa painotetaan yhä enemmän erilaisia yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä taitoja puhtaan tiedon sijaan, ainakin tieteen puolella. Ajan hermolla olevista teoreettisista näkemyksistä ehtii käytäntöön vain ripaus. Siinä vaiheessa, kun kasvatuskäytännöt ovat pääsemässä käsiksi uusiin näkemyksiin, ne ovat ehtineet tieteen puolella vähintäänkin väljähtyä ja uusia tuulet ovat taas tuomassa uusia näkemyksiä. Yhtenä koulutuspolitiikan ongelmana pitäisinkin sen ajalehtimistä tuulista toisiin. Viimeiset pari vuosikymmentä ovat ainakin Suomessa osoittaneet muutoksen olevan itseisarvo ja vievän resursseja todelliselta käytännön kasvatustyöltä. Tästä ovat osoituksena ainakin tiheään vaihtuneet opetussuunnitelmat. Myös erilaisten priorisointien onnistuneet ratkaisut ovat harvassa. Jotenkin näyttäisi siltä, että kasvatustieteiden punainen lanka on pudonnut päättäjien käsistä. Vaikka kasvatustodellisuus antaisikin Marxin mukaisesti näyttäytyä siten, että jatkuva muutos on edellytys maailman kehitykselle, ei peruskasvatustyö voi koko ajan

kääntää uutta täysin toisenlaista lehteä. Silloin käy niin, kuten Suomessa jo jonkin aikaa on käynyt: kasvatuksen infrastruktuuri (eli päällysrakenne) syö kaiken energian itse kasvatuksen käytännöstä.

Menen siis Allmanin seurana yhteiskunnan alarakenteisiin tekemään kasvatusta, jonka myös näen keinona ihmisen vapautumiseen ja ihmisyyden projektin toteutumiseen. En kuitenkaan voi allekirjoittaa sitä, että kasvatuksen tulisi ensisijaisesti tähdätä poliittistaloudellisiin muutoksiin, vaan juuri inhimillisyyden, suvaitsevaisuuden ja harmonian saavuttamiseen alhaalta käsin globaalisti. Puhumalla Marxiin liittyen pelkästään sosiaalisesta muutoksesta, jonka jälkeen voidaan alkaa toteuttaa tasa-arvoistavaa kasvatusta, tehdään kasvatustiede turhaksi. Ymmärrän tämän näkökulman, mutten voi olla kasvattaja, jos sen reunaehtoihin kuuluu ensisijaisesti yhteiskuntamuodon muuttaminen. Kasvattajalla tulee olla mahdollisuus kasvattaa tasa-arvon periaatteita noudattaen myös nykyisen yhteiskuntamuodon vallitessa. Pitäisi ryhtyä ajattelemaan, mitä yhtymäkohtia Marxilla on tämän päivän kasvatuksen ja koulutuksen tarpeisiin puhtaasti kasvatuksen näkökulmasta. Mitä Marx voisi tarjota modernille kasvatukselle? Nykyisellä poliittisella latauksella, Marxin arvokkaat kasvatukselliset näkemykset jäävät pelkästään marginaaliseen arvoon, eivätkä saa sitä lisäarvoa, joka sille kuuluisi laajemminkin.

5 Kasvatus dialektisena käytäntönä – perustelut ja tavoite

Yksilön ongelmat kasvussa ja kehittämisessä täydelliseksi, vapaaksi ihmiseksi ovat Marxin mukaan vieraantumisessa. Siinä, että ihminen ajautuu työnsä, yhteisönsä ja lopulta itsensä ulkopuolelle. Vieraantuminen voi tapahtua missä tahansa prosessissa, myös kasvatuksessa. Sitä voidaan myös ehkäistä kaikissa prosesseissa, niin kasvatuksessakin. Kasvatuksen merkitys vieraantumisen torjuna on kuitenkin muita merkityksellisempi, koska sillä on mahdollisuus vaikuttaa ihmisen tulevaan tilaan ja olemiseen hyvin varhaisessa vaiheessa.

Mitä kaikkea vieraantuminen (englanti; alienation tai estrangement ja saksa; Entfremdung tai Entäusserung) sitten voi pitää sisällään kasvatusprosessissa? Mielestäni vieraantumisella on vahva konnotaatio elämänhallintaan ja sen puuttumiseen. Kaplanin sanomana se tuli jo aiemmin esitellyksi. Sama asia on kasvatuksen osalta muotoiltu jo Bowles'n ja Gintis'n (1976) toimesta: ”student's lack of control over his or her education...” (Small 2005, 31). Ongelma kulminoituu siihen, että koulun toimijoiden mahdollisuudet sitoutua tiedon ja olosuhteiden tuottamiseen ja muuttamiseen ovat erittäin rajoitetut. Koulun tila-, tieto-, valta- ja prosessirakenteet ovat ennaltamäärättyjä ja palkkiot ulkoistettuja. Opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta sitoutua prosesseihin sillä tavalla, että heidän toimintansa toisi kuulumisen tunteen, joka Marxin ajattelun mukaan syntyy osallisuudesta. Osallisuus sallii uusien ja tuntemattomien sisältöjen ja kohtaamisten läsnäolon opetuksessa ja sillä tavoin se toteuttaa historiallisuutta. Jokainen hetki ja yksilö jokaisessa hetkessä voi olla historiallisen tärkeä. Sellainen tuo mukaan tunteen siitä, että minä hallitsen itseäni ja omaa elämäni ja minä voin vaikuttaa myös kanssaihmisteni elämän ja yhteisöimme merkityksiin.

Esittelen tässä Marxin kasvatusajattelua dialektisen metodin kautta kasvatuksen dikotomioiden purkamisessa. Käytän dialektisen metodin kuvaamiseen ja esittelyyn runsaasti Paulo Freiren (1929-1997) ja bell hooksin (s. 1952) kasvatuksen periaatteita, koska he ovat olleet aktiivisia kasvatuksen kategoriointien purkajia. Molempien ajatteluun on aktiivisesti vaikuttanut heidän oma henkilöhistoriansa. Freiren kasvatusajattelun perusta on syntynyt Etelä-Amerikan köyhien parissa, hooksin ajatteluun taas on vaikuttanut hänen oma positionsa mustana naisena USA:n ”valkoisen miehen” hegemonisessa kulttuurissa. Se mikä tähän saakka työssäni on käsitelty työ-käsitteen kautta tarkoittaa jatkossa pääsääntöisesti koulutyötä tai opiskelua. Yhteisö ja yhteiskunta ovat jatkossa toisaalta pääsääntöisesti kasvatuksen tiloja ja yhteisöjä.

Vallankumous koulussa syntyy siitä, että ruohonjuuritasolta aletaan muuttaa kasvatuksen käytäntöjä. Tuloksia ja ajattelua ei kuitenkaan tule ohjata tiettyyn ennalta määrättyyn suuntaan, vaan yksilölle tulee antaa vapaus olla yksilö, vapaus osallistua toimintoihin, vapaus päättää toiminnan sisällöistä ja vapaus ajatella omalla arvokkaalla tavallaan. Ajatuksena tulee olla vertaisvapaus, jossa yksilöllä on juuri yhtä paljon vapautta, kuin hän on valmis sitä toiselle antamaan. Vapaus syntyy sidoksesta toiseen ihmiseen, yhteiskuntaan ja työhön – ei koteloitumisesta tai eristäytymisestä tai edes vastarinnasta pelkästään. Kasvatuksen tulee kyetä tarjoamaan yksilölle mahdollisuus kulkea itseään ja itsestään selvää vastaan. Vallankumous on siinä, kun yksilö voi kysyä itseltään: ”Olenko oikeassa? Jos olen, niin millä perusteella olen? Ellen ole, millä perusteella en ole?” Hegemonisen kulttuurin uudelleen tuottamisen tilassa ei ole tilaa kysyä, kysellä eikä kyseenalaistaa. Koulua käydään ”niin kuin on aina käyty”. Lapsia ja nuoria kasvatetaan ”niin kuin on aina kasvatettu”. Niitä, jotka on jo ”kasvatettu” ei tarvitse enää kasvattaa. Niin ollen heidän on tarpeetonta kysyä itseltään: ”Olenko oikeassa? Entä, jos en olekaan oikeassa?” Marxia seuraten kasvamisen ei tule lakata:

”Se materialistinen oppi, että ihmiset ovat olosuhteiden ja kasvatuksen tuotteita ja siis muuttuneet ihmiset ovat toisenlaisten olosuhteiden ja muuttuneen kasvatuksen tuotteita, unohtaa, että juuri ihmiset muuttavat olosuhteita ja että kasvattajan itsensä täytyy tulla kasvatetuksi.” (Marx 1845/ 1979, 64)

Edellä kirjoitetusta lausumasta seuraavat ne elementit, jotka työni kautta ovat muodostuneet tärkeimmiksi kasvatuksen rakennusaineiksi lähdeittäessä kohti Marxin mukaista vapauttavaa kasvatusta. Ensinnäkin sen avulla saadaan palautettua opettajuus takaisin ”maan pinnalle” sille aivan turhaan annetusta asemasta korokkeella, johon opiskelijat eivät yllä. Tämän perustavan kahtiajaon poistaminen johtaa myös monien muiden toinen toisensa syrjäyttävien kahtiajakojen poistamiseen. Toiseksi se antaa käskyn koululle muokata kasvatuksen olosuhteet sellaisiksi, että koulu voi tuottaa toisenlaisia ihmisiä – ihmisiä, jotka ovat vapaita kulkemaan oman elämänsä tien ottaen vastuuta itsestään ja toisistaan yhdenvertaisina ja omaan maailmaansa kuuluvina yksilöinä. Tämä käsky täydentyy vielä alla olevassa lainauksessa kasvatuksen kaikkivoipaisuudesta.

Marx tunnustaa kasvatuksen yhtenä kaikkivoipaisena elementtinä ”rakennettaessa” ihmistä. Tunnustus ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä se tunnustaa pelkästään kaikkivoipaisuuden, muttei määrittele tässä yhteydessä kaikkivoipaisuutta enempää. Mikä tahansa ja minkälainen tahansa kasvatus on kaikkivoipaa, koska kasvatus määrää aina yksilön elämän suunnan. Mutta

kasvatuksella on juuri se positiivinen optio käsissään, että sen avulla voidaan vaikuttaa yksilön elämän suuntaan. Merkitys kulminoituu siis juuri kasvatuksen toteuttamistapaan – sisältöön ja menetelmiin. Jos kasvatusta määritellään kaikkivoipaiseksi, samalla annetaan sille vastuu ja mahdollisuus. On yhteiskunnan ja kasvatuksen toimijoiden käsissä siis se, mihin, miten ja mitä kasvatuksella voidaan saada aikaan. Yhteiskunnan, sen toteuttaman kasvatuksen ja opettajien käsissä on se, minkälaisen suunnan kasvatettavat ja sen mukana yhteiskunta saa. Todetessaan kasvatuksen kaikkivoipaisuuden, Marx siten samalla aivan oikein julistaa kasvatuksen yksilöllisen ja yhteiskunnallisen vastuun käsittämättömän laajuuden ja tärkeyden.

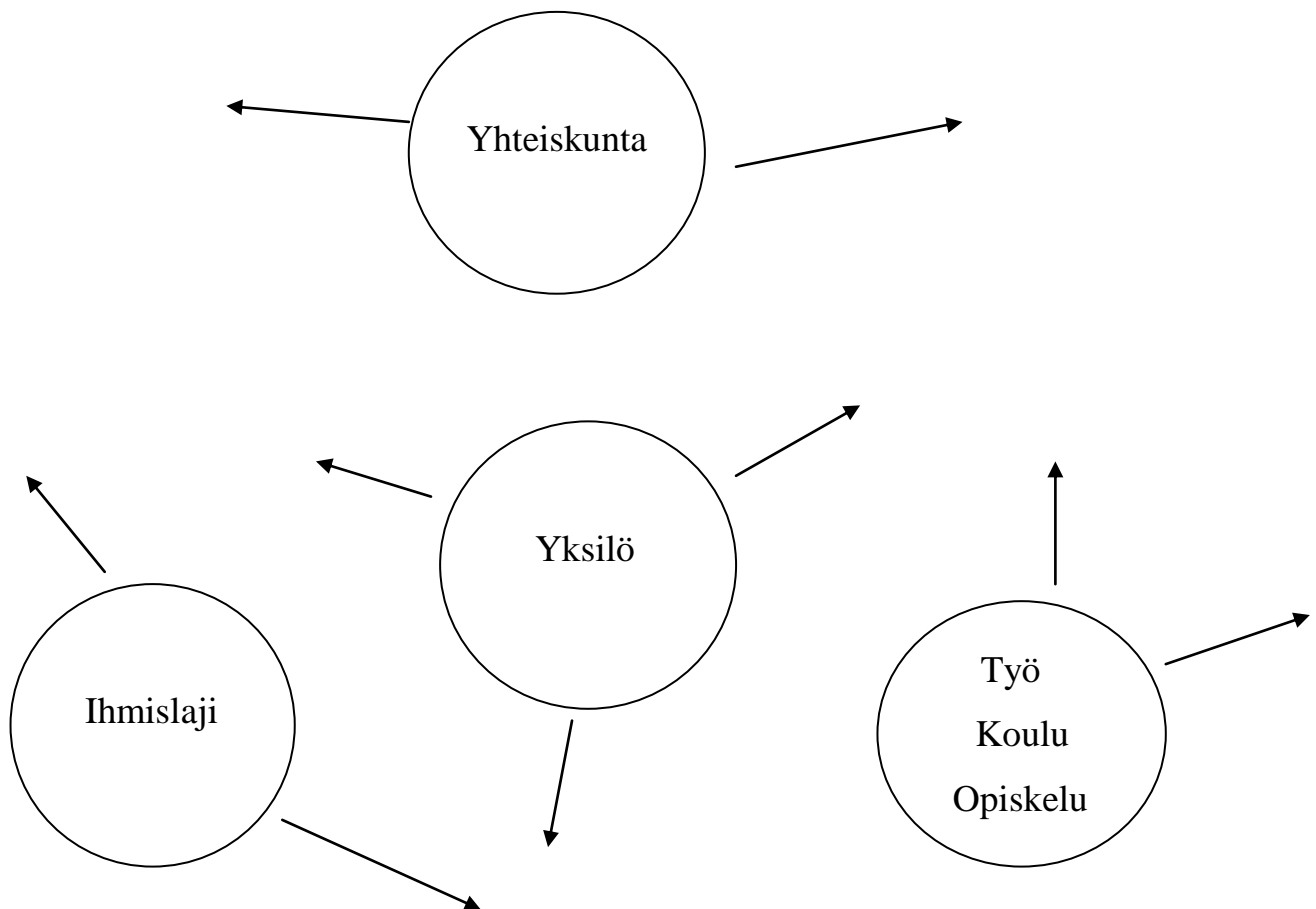
*”Ei tarvita kovinkaan suurta terävyyttä sen havaitsemiseksi, että materialismin opit ihmisten alkuperäisyydestä, hyvyydestä ja heidän älyllisten kykyjensä yhdenvertaisuudesta, kokemuksen, tottumuksen ja **kasvatuksen kaikkivoipaisuudesta**, ulkoisten olosuhteiden vaikutuksesta ihmiseen, teollisuuden suuresta merkityksestä, nautinnon oikeutettavuudesta jne. ovat välttämättömässä yhteydessä kommunismin ja sosialismin. Jos ihminen muodostaa tietonsa, havaintonsa ynnä muun aistimaailmasta ja aistimaailman kokemuksesta, on siis **kokemusperäinen maailma järjestettävä siten**, että ihminen kokee sen piirissä todella inhimillisen ja ottaa tämän tavakseen, että **hän kokee itsensä ihmiseksi**.” (Marx&Engels 1844/1978, 384)*

Juuri dialektiikka on vastaus muutokseen, jossa yksilö saa merkityksen prosessissa, johon hän voi sitoutua vapaasti, vapaana ja vapautuakseen. Kasvatuksessa dialektiikasta käytetään usein termiä praksis, jossa toiminnan tietoisuus on keskiössä. Praksiksella on Small'n mukaan kolme edellytystä. Ensinnäkin se on ihmisen aktiivista toimintaa, toiseksi se tapahtuu ihmisten maailmassa ja kolmanneksi se vielä muuttaa sekä ihmistä että olosuhteita (Small 2005, 40–41). Allman lisää praksiksen määritelmään vielä historiallisuuden näkökulman yhtenä tärkeimmistä. Sen avulla voidaan tulkita koko ihmiskunnan historia ja siis myös kunkin kuluvan hetken mukainen ajattelun ja käytännön dialektiikka. Allmanille praksis on myös ennen kaikkea mahdollisuus sosiaaliseen muutokseen. (Allman 1999.) Allman kutsuukin sitä nimellä vallankumouksellinen teoria tietoisuudesta ”a revolutionary theory of consciousness” (1999, 53).

Anyonin ehkä tärkein toteamus teoksessaan *Marx and Education*, on, että kasvatusta ei ole aiheuttanut yhteiskunnan ongelmia, eikä kasvatusta voi niitä myöskään poistaa (2011). Mutta kasvatusta voi toimia ihmisen vapauttajana ja vapaa ihminen taas on kykenevä toimimaan yhteiskunnassa ja sitä kautta kehittämään itseään ja sitä mikä häntä ympäröi. Mitä on vapaus? Individualismin kyllästyneellä yhteiskunnalla on vapaudesta sellainen käsitys, jonka Marxin ajattelun perusteella tulkitseksi illuusioksi. Esitän sen tässä nimellä ”saippuakuplavapaus”. Se on vapautta, jossa yksilö ”leijuu” yksin kuplassaan hallitsemattomasti. Vapaa ”leijuminen” tuo

illuusion vapaudesta. Yksilöllä ei ole suoria vaikutus- ja merkityssuhteita mihinkään ympärillään olevaan. Ympärillä olevat elementit, joihin suhteet puuttuvat, ovat Marxille tärkeimmät: työ, yhteiskunta sekä ihmislaji eli muut ihmiset. Oma itsetuntemus puuttuu saippuakuplavapauden käsitteistöstä kokonaan, koska Marxin mukaan ihminen ei voi saavuttaa itsetuntemusta, ellei hänellä ole merkityksellisiä suhteita ympäristöönsä ja ympärillä oleviin ihmisiin. Vieraantumisen näky siinä, että yksilöllä ei ole suhteita, joilla rakentaa itseään ja elämäänsä.

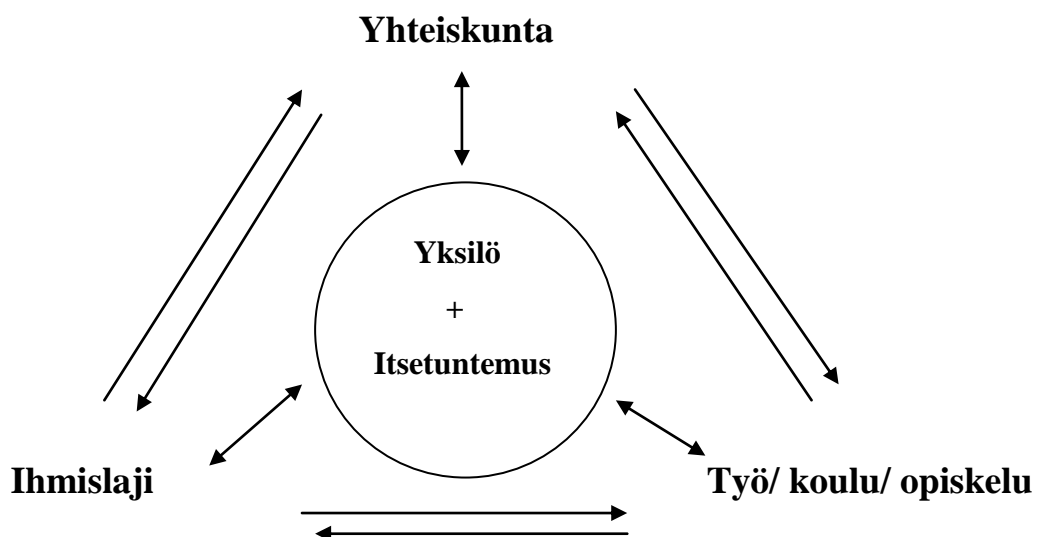
Seuraavat kuviot (KUVIO 1 ja KUVIO 2) sisältävät käsitteitä, joilla tarkoitan seuraavaa: Yhteiskunta kuvastaa kutakin yhteisöä, jossa yksilö on mukana. Se voi laajimmillaan olla koko globaali toimintaympäristö (so. maapallo) tai pienemmillään esimerkiksi perhe. Väliin mahtuvat tärkeimpinä esimerkiksi yksilön asuinvaltio ja kasvatuksen toimijat. Työllä tarkoitan kaikkea toimintaa, joka voi olla rinnastettavissa ”työhön” – ansiotyötä, yrittäjyyttä, koulutyötä sekä myös esimerkiksi päiväkotikasvatusta. Yksilö kuvastaa ihmisen kokonaisuutta, mutta kokonaisuus ei ole täydellinen. Ihmislaji taas ovat kaikki muut ihmiset yksilön elämän eri muodoissa.



KUVIO 1: Saippuakuplavapaus

Vapaus näyttäytyy tällaisessa vapauden mallissa hallitsemattomuutena (KUVIO 1). Yksilöllä itsellään ei ole mahdollisuutta, eikä kykyä hallita itseään, ei työtään, ei ystäviään eikä hän niin ollen pysty myöskään vaikuttamaan yhteiskuntaan millään tavalla. Malli kuvastaa ensinnäkin sellaista vapautta, jota nykyään usein pidetään vapautena ja toiseksi, ehkä juuri tästä samasta syystä, se kuvastaa sellaista vapautta, jota vastaan Marx taistelee – abstraktia ja mielikuvissa olevaa vapautta. Kuvio todistaa myös vieraantumisen, joka on todellisen vapauden vastakohta, koska se estää ihmisen toimimisen lajinominaisuuksiensa mukaisesti. Yksilö on vieraantunut, koska sillä ei ole sille luontaisia suhteita mihinkään muihin ihmiselämän tärkeisiin elementteihin. Äärimmillään saippuakuplavapauden ongelmat näyttäytyvät, jos ”kupla puhkeaa”, jolloin ei elämä ole enää edes leijumista, vaan tavalla tai toisella jopa illuusio hallinnasta häviää. Todennäköisesti kuplan puhkeamisen tosin voisi rekonstruoida sellaiseksi tilanteeksi, jossa yksilö joutuu oman elämän väistämättömään reflektioon jonkinlaisen ”heräämisen” kautta. Se voi olla esimerkiksi oma tai perheen jäsenen sairastuminen, vankilakierre, rakkaus tai mikä tahansa asia, joka saa kuplan puhkeamaan ja paljastaa illuusion.

Kuten edellä on esitetty Marxin filosofian perusteet kulminoituvat jokaisen hetken historiallisuuteen dialektiikan lakien mukaisesti sekä ihmisen vapautumiseen ja tasa-arvoon. Samat filosofiset perusteet edellyttävät, että ihmisellä on aktiivinen suhde yhteiskuntaan, toiseen ihmiseen sekä työhönsä. Juuri näiden suhteiden kautta ihminen vapautuu konkreettisesti. (KUVIO 2)



KUVIO 2: Todellisen vapauden kolmio

Vapaus ja vapaa tahto syntyy tämän kuvion (Kuvio 2) mukaisissa suhteissa. Ihmisen suhde ihmiseen, työhön ja yhteiskuntaan, jossa tulevat toteutetuiksi kaikki Marxin edellyttämät vapautteen johtavat suhteet: tasa-arvo muiden ihmisten rinnalla, työ, joka ei ole yhdensuuntaista ”myyntiä” vaan joka vastavuoroisesti antaa yksilölle tyytyväisyyttä sekä yhteiskunta, jota yksilö voi muuttaa omalla aktiivisella toiminnallaan ja samalla itse muuttaa itseään. Tämä vapautumisen ajatus on kirjattuna läpi Marxin tuotannon, mutta erityisen tärkeinä pidän ensinnäkin ajatusta yhteiskunnan ja ihmisen välisestä toisiaan muokkaavasta suhteesta: *Ihmisten tajunta ei määrää heidän olemistaan, vaan päinvastoin heidän yhteiskunnallinen olemisensa määrää heidän tajuntansa.*” (Marx 1859/1979, 9). Toiseksi kasvatuksen kannalta vapauden käsite tulee Marxin tuotannossa ilmi lajinelämään liittyvänä seikkana. Ihminen vapautuu siinä prosessissa, jossa hän saa toimia tietoisesti omien lajinominaisuuksiensa edellyttämällä tavalla (Marx 1844/1968, 71–73). Tästä syystä kasvatusta ja työ, jossa sitoudutaan tietoiseen ja hallittuun prosessiin, on kykenevä luomaan vapaita yksilöitä.

Tässä yhteydessä on muistettava kuitenkin yksilön vapauden yhteiskunnalliset ja tasa-arvoon liittyvät reunaehdot, jotka olen selittänyt aiemmin. Todellinen yksilön vapaus ei siis koskaan voi olla itseisarvo, jolla voidaan polkea yhteisön ja muiden yksilöiden oikeuksia. Yhteiskunnallisuus on Marxille juuri oman lajinsa kanssa kommunikointia ja yhteydessä olemista. Hänen mukaansa vasta toisen ihmisen kanssa tekemisissä oleminen realisoi meidät ihmisinä.”*Kieli on yhtä vanha kuin tajuntakin. Kieli on käytännöllinen, myös muille ihmisille olemassa oleva ja siten tajunnan tavoin kielikin syntyy vasta tarpeesta, polttavasta tarpeesta olla kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa.*” Yhteiskunnallisuus ja tajunta ovat heille juuri tätä ihmisen kykyä suhtautua toiseen ihmiseen, luoda suhteita muihin ihmisiin ja olla heidän kanssaan tekemisissä. ”*Tajunta on siis jo alun alkaen yhteiskunnallinen tuote ja pysyy sellaisena niin kauan kuin ihmisiä on yleensä olemassa.*” (Marx&Engels 1846, 87.)

Myös kasvatuksessa kaikkien näiden ihmiselle tärkeiden suhteiden tulee olla voimassa, jotta voidaan kasvattaa täydellisiä ihmisiä. Kasvatettavan tulee olla merkityksellisessä suhteessa omaan koulujärjestelmään ja siihen yhteisöön, jossa hän koulun puitteissa aktiivisesti saa toimia. Hänellä tulee olla merkitykselliset dialogiset suhteet niihin ihmisiin, joiden kanssa koulutyötä yhdessä toteutetaan. Juuri yhdessä toteuttaminen tuo opiskeluun merkityksen, joka on kolmas suhde eli suhde itse koulutyöhön. Tätä kautta yksilöllä on mahdollisuus saada se kontrolli, jota opiskelussa kipeästi kaivataan, jolla opiskelu muuttuu mielekkääksi itsen ja järjestelmän muokkaajaksi.

Tämä on tietenkin pelkkää teoriaa. Marxin ajattelun mukaan ehkä myös mahdotonta, koska hegemonia on jo vienyt kykymme toimia tällä tavoin. Siitä mahdottomuudesta tulee Marxin vallankumous – niin asian tulkitseen. Koska vallankumous ei ole mahdollinen, tai ainakaan rationaalinen ja toimiva keino, on keksittävä jotain muuta. Kasvatus voi olla vapautuksen toimenpide. Tätä mieltä ovat ainakin Freire (esim. 1998, 2001) ja hooks (1991). Olen esitellyt aiemmin työssäni marxilaiseen kasvatukseen liitetynä ajatuksen koulusta teollisuuden tuotantolaitoksena kaltaisena instituutiona. Jotta päästäisiin teoriassa eteenpäin kohti käytäntöä, on muutettava ajatus koulusta tehtaana. Minulla se muuttuu pienoisyhteiskunnaksi. Myös Freiren ja erityisesti hooksin käsittelemä kasvatus on samansuuntainen, mutten ainakaan tiedä, että he olisivat varsinaisesti käyttäneet tätä nimenomaista vertausta. Mielestäni kuitenkin ajatus koulusta pienenä yhteiskuntana toimijoinen, antaa hyvän kuvan siitä, miten ihmisen vapautuminen myös yhteiskunnallisesti voisi toteutua. Ja kuten kaikki työssäni lainaamat henkilöt (Allman, Freire, hooks, Small ja Anyon), minäkin näen, että muutoksen on mahdollista, ehkä jopa välttämätöntä, lähteä kasvatuksesta ja koulusta.

Ihmisen kehitys, joka toteutuu ihmisen itse luomassa prosessissa, on Marxin mukaisen kasvatuksen ydin (Small 2005, 35). Kasvatuksessa itse luotu prosessi on ehkä jopa tärkeämpi kuin myöhemmin elämässä. Aiemmin totesin, että Marx oli sitä mieltä, että sosiaalistuminen alkaa niin varhain, ettei ihminen itse ehdi vaikuttaa oman kehityksensä suuntaan. Jotta ihminen ehtisi, hänen tulee itse päästä mukaan oman itsensä kehittymisen prosessiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Oikeanlainen kasvatus voi antaa sen mahdollisuuden. Dialektisesti toteutettuna se mahdollisuus onkin olemassa.

Allmanin mukaan Marxin ihmisenäkemyks on käytännöllinen. Sen mukaisesti on mahdollista ”olla” ja ”tietää” kahdella eri tavoin. Toinen tapa on uusintaa olemassa olevia yhteiskunnallisia oloja ja olosuhteita. Toinen tapa taas on kriittinen ja/tai vallankumouksellinen käytäntö, joka tähtää sosiaaliseen muutokseen ja ihmisyyden harmoniseen kehitykseen. Kasvatuksen Allman näkee tärkeänä tämän sosiaalisen muutoksen saavuttamisessa. (Allman 2007, 59; 1999, 4.) Marxin dialektinen maailmankuva tarkoittaa dikotomioiden hylkäämistä. Vastakkainasettelujen ongelmat ratkaistaan dialektisen metodin avulla. Marxille maailman muuttaminen on ihmisen ja yhteiskunnan yhteinen projekti. Dialektiikka dikotomioiden purkamisen välineenä on käyttökelpoinen myös kasvatuksen käytäntöjä pohdittaessa. Marxin dialektisuuden käsite onkin parhaimmillaan dikotomioiden purkamisen välineenä. Tätä käsittelee jo varhain Freire (1973 ja 1974) ja myöhemmin Allman teoksissaan (1999, 2001 ja 2007).

Tämän jakson alkuun lainaan Allmanin sanoja (2007, 4) oman vapaan käännökseni muodossa. Se sisältää positiivisen mahdollisuuden ilman poliittisen indoktrinaation latausta:

”Jos olet sitä mieltä että opetuksen ja kasvatuksen tulee olla paljon enemmän kuin tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille, että oppijan tulee oppia ajattelemaan kriittisesti ja ymmärtämään maailmaa riittävästi voidakseen alkaa muokata omaa kohtaloaan ja yhdessä muiden kanssa yhteistä parempaa tulevaisuutta koko ihmiskunnalle, Marx on vastaus sinulle.”

Lähtökohtani Marxin kasvatukseen on kohtaamisen käsite. Kohtaaminen on dialektiikan edellytys. Sen avulla vieraantumisen ehkäiseminen on mahdollista. Sen avulla ihminen voi vapautua rakentamaan itseään, lähimmäistään ja yhteisöään edelleen. En kykene näkemään opettajaa kasvottomana tiedon siirtäjänä, vieraantuneena itse kasvatuksesta ja sen tuloksesta. Koulu ja muut kasvatuksen tilat tulee nähdä pienenä yhteiskuntana, jossa kukin yksilö voi realisoitua ihmisenä kohtaamaan toisia ihmisiä tasa-arvoisesti. Toisen ihmisen kohtaaminen edellyttää suvaitsemista ja aitoon suhteeseen ja dialogiin mukaan menemistä. Kohtaaminen kasvatuksessa ei kuitenkaan ole pelkkää toisen ihmisen kohtaamista. Se on myös tiedon ja prosessin kohtaamista oman opiskelun kautta siinä yhteisössä, jossa tietoa tuotetaan.

6 Kohtaaminen dialektiikan käytäntönä

Kun puhutaan vapautumisesta ja vapauttavasta kasvatuksesta lähdetään usein paljon myöhemmästä ajankohdasta kuin Marxin aika ja ajatukset. Pyörää ei kuitenkaan ole syytä keksiä uudelleen eikä ole syytä antaa siitä kunniaa kenellekään muulle kuin kenelle se kuuluu. Vapauttava pedagogiikka ja sorrettujen pedagogiikka ovat erittäin usein Paulo Freiren ansioksi luettuja – ja aivan oikein siinä mielessä, että vasta Freire teki niistä pedagogiikkaa. Freire on kuitenkin aivan avoimesti myöntänyt tukevansa Marxin arvopohjaa, tosin jo ennen kuin itse oli häntä lukenut eli kuten Freire itse on asian ilmaissut. ”Even before I ever read Marx, I had made his words my own” (Freire 2001, 115). Marxin luoma arvopohja on vahvasti läsnä Freiren kasvatustajatteluissa, ja mielestäni on vain oikeudenmukaista, että se tunnustetaan ja tunnustetaan. Monet vasemmistolaisiksi itsensä lukevat kasvattajat irrottautuvat kuitenkin Marxin nimestä – joko tietoisesti tai ehkä tiedostamattaan. Tietoinen irrottautuminen on ymmärrettävää Marxin nimen negatiivisen latauksen vuoksi. Tiedostamaton on yhtä ymmärrettävää, mutta eri syystä tietenkin. Erityisesti opittuani tuntemaan Marxin ajattelua, olen huomannut, miten ympärillä olevat asiat, filosofiat ja toiminnot voidaan nähdä sellaisiksi, joita voitaisiin perustella Marxin ajattelusta syntyneinä. Ei ihmeikään, koska hänen ajattelunsa oli laaja ja kattava kokonaisuus (nyky)elämään liittyviä teräviä näkökulmia. Ne eivät kaikki välttämättä ole lähtöisin Marxilta, sillä onhan sekin mahdollista, että pyörä keksitään kahteen kertaan. Ottaen kuitenkin huomioon Marxin ajattelun laajan soveltamisalan, se on kuitenkin todennäköistä. Olivat ne sitten Marxilta lähtöisin tai eivät, olisi silti mielenkiintoista löytää yhtymäkohdat Marxin ja tällaisten irrallaan olevien näkemysten kanssa ja tuoda niitä myös tietoisuuteen.

Siinä missä kategorinen ajattelu synnyttää jännitteitä ja epä johdonmukaisuuksia mille tahansa elämänalueelle, se tekee sitä erityisesti kasvatuksessa. Koulu tilana, toimijana ja instituutina on perin kivistynyt tiettyihin malleihin, joiden kategorisuus on syvään juurtunut jako, joka edustaa perinteen ja uudistumiskyvyn välistä kuilua. Kysymykseen siitä, onko tuo kuilu myös dikotominen, voi kukin vastata omien perustelujensa mukaan. Ehdottomasti dikotomisiksi lueteltavia kategoriointeja koululaitos nimittäin on pullollaan ilman sitäkin. On huomattava, etteivät koulu kahtiajaot ja siten ihmisen vapautuminenkaan liity pelkästään näkyviin valtasuhteisiin, joista konkreettisin esimerkki on opettajan ja opiskelijan välinen suhde. Kyse on myös paljon vaikeammin havaittavista kahtiajaoista, kuten fyysisten tilojen rakenteista, tiedon luonteesta tai esimerkiksi yksilön oikeuksista ryhmässä.

Dialektiikan metodin avulla voidaan purkaa kahtiajakoja, jotka lamaannuttavat kasvatuksen prosessia. Ne erottavat substanssin ja eettisen kasvun kasvatuksen prosessin erillisiksi osiksi. Freire jaottelee dikotomisesti ainakin seuraavat: käytäntö ja teoria, auktoriteetti ja vapaus, tietämättömyys ja tietäminen, opettajan kunnioitus ja oppilaan kunnioitus sekä vielä kaikkein olennaisimpana opettaminen ja oppiminen. Mitään näistä ei tulisi eritellä jotenkin vastakkaisiksi tai kilpaileviksi elementeiksi, vaan toinen toisiinsa suhteessa oleviksi, koska ne kuuluvat aina eittämättä yhteen ja jos ne nähdään vastakkaisten tavoitteina tai toimintoina, toinen vie tilan toiselta ja vain toisella on mahdollisuus realisoitua. (Freire 2001, 87–88.) Dikotomioiden purkaminen ei ole mahdollista, ellei opettaja ja opiskelija pysty kulkemaan omia oletuksiaan vastaan. Jotta nämä kahtiajaot voitaisiin purkaa, on otettava todesta metodologisessa osiossani esittelemäni Gadamerin (2004, 5, 8) ohje siitä, että on kyettävä etenemään omien odotusten vastaisesti.

Koska koulun kahtiajaot antavat tilaa vain toisen lopputuloksen realisoitumisen, on ne kyettävä purkamaan dialektisella metodilla. Sen sijaan, että asiat nähdään vastakkaisina, ne tulee nähdä toisiinsa suhteessa olevina. Tulee kyetä ymmärtämään, että ne vaikuttavat toinen toisiinsa kumoamatta tai väheksymättä toinen toisiaan ja sellaisina, että ne voivat vaikuttaa toisiinsa ja muuttaa toinen toistaan. Kuten Allman asian ilmaisee: kahtiajaosta ylipääsemiseksi on opittava ymmärtämään asioiden sisäinen yhteys ("internal relation") ja myös kyettävä osoittamaan se muuttuneina opetuskäytäntöinä. (Allman 2001, 64.) Freire huomauttaa kuitenkin, että on kaksi asiaa, joita opettajalla ei kasvatusprosessissa ole lupa purkaa dialektisesti. Sellainen on yhtäältä opiskelijan kunnioittaminen ja toisaalta opettajan oman itsensä kunnioittaminen. Molemmat ovat niin perustavia oikeuksia sinällään, että niiden tulee säilyä itsenäisinä ilman yritystä sulauttaa ne jotenkin dialektiseen muutokseen. (Freire 2001, 87.) Ajatus on suoraan kytköksissä tasa-arvoon, kuten aiemmin on jo käsitelty: *Tasa-arvoisuus on inhimillisen olemuksen ykseyden, ihmisen lajitietoisuuden ja lajitoiminnan, ja siis myös ihmisten välisen yhteiskunnallisen tai inhimillisen suhteen ranskalainen ilmaus.* (Marx 1944/1979, 387)

Olen ottanut työhöni kaksi kahtiajakoa, joita pidän oman analyysini kannalta merkityksellisinä. Ensimmäinen ja ehkä kaikkein tärkein purettava dikotomia on opettaja – oppilas -suhteen purkaminen sellaisena valtarakennelmana, kuin se kasvatuksessa perinteisesti näyttäytyy. Tälle kahtiajaolle Marx on antanut selkeän ohjeen: *juuri ihmiset muuttavat olosuhteita ja että kasvattajan itsensä täytyy tulla kasvatetuksi.*" (Marx 1845/ 1979, 64.) Smallin (2005) mukaan tämä ajatus praksiksen käsitteestä kaiken tarpeellisen. Teoria, joka väittää yksilön muodostuvan täysin

ympäristön vaikutuksesta, on kasvatukselle merkityksellinen. Sehän kertoo meille, että kasvatusta, joka muokkaa ympäristöä, muokkaa samassa prosessissa myös yksilön. Sen vuoksi kasvattajan ja opettajan on kyettävä ylittämään opetuksessaan virallisesti määritellyt sisällöt ja niiden rajat. (Small 2005, 36.) Koska haluan omassa työssäni keskittyä inhimilliseen opetukseen ja läsnäolon ja dialogin merkitykseen, minulle Smallin tarkoittama rajan ylitys tarkoittaa kykenemistä todelliseen läsnäoloon. Sen sijaan, että noudatetaan pelkkää ylhäältä käsin annettua opetussuunnitelmaa tai kasvatuksen suunnitelmaa, tulee opettajan kyetä lisäksi olemaan ihminen ihmisten joukossa – ei vieraantua itsestään eikä muista. Niin käy, jos kasvattaja pitää itseään vain ”opettajana” ja kasvatettaviaan vain ”oppilaina”. Kasvattajankin on tultava kasvatetuksi, ihan kuten Marx vaatii. Se edellyttää heittäytymistä prosessiin.

Toinen kahtiajako on oppimisen ja opettamisen välisen dikotomia. Se liittyy myös ensimmäiseen, koska opettajuuden paikka on niin määräävä koulun rakenteissa. Kaikki tärkeimmät dikotomiset jaot koulussa – nekin, jotka Freire kirjaa - itse asiassa liittyvätkin opettaja – opiskelija –jakoon. Nimittäin samalla, kun opettajuus määrää auktoriteetin paikan, se määrää ”oikean” tiedon ”oikean paikan, mikä samalla määrittää tietämättömyyden ja tietämisen kahtiajaon ja niiden paikan. Jo kielellisestikin se tekee kahtiajaon myös sillä tavoin, että sen edellytyksenä tulee käyttöön tiedon siirtämisen periaate, joka odottavan ”palkkion” vuoksi myös prosessina on kahtia jakautunut. Olen tiivistänyt koko prosessin seuraavanlaiseen dikotomiseen muotoon:

Ennalta määrätty tieto siirretään tietävältä taholta tietämättömälle taholle autoritäärisessä prosessissa, jonka vastaanottamisesta on palkkioksi tarjolla arvosanoja, jotka taas toisaalta ovat määräävässä asemassa tulevien opiskelu- ja työpaikkojen saannin kannalta.

Allmanin mukaan kasvatustieteilijät ovat pääosin käsitelleet Marxin kasvatustieteellisiä näkemyksiä hänen varhaisten kirjoitustensa perusteella, vieraantumisen ollessa usein pääosassa (Allman 2007, 51). Vieraantuminen kuuluu aikalaistemme kasvatustieteellisiin erittäin vahvasti. Pidän Marxin käsitettä erittäin läheisenä sukulaisena syrjäytymiselle. Syrjäytyminen sitä paitsi koskettelee juuri luokkaerojen syntyä ja niiden aiheuttamaa ihmisten välistä kanssakäymisen kuilua – eli Marxin sanoin yhteiskunnallista elämää. Vieraantuminen, tai pikemmin sen ehkäiseminen onkin avainkäsite inhimillisen pedagogiikan toteuttamisessa. Edellä jo puhuttiin näkemyksistä, joiden mukaan kasvatettavat vieraantuvat koulussa opittavista aineistoista. Ehkä tietämättään Marxin ohjeita noudattava kasvatustiede on löytänyt tätä vieraantumista ehkäiseviä ratkaisumalleja esimerkiksi juuri kaikenlaisen työharjoittelun lisäämisestä kasvatukseen. Samaa vieraantumisen ehkäisyä

palvelevat myös uusien oppimisen metodien mukaantulo. Uudet metodit painottavat esimerkiksi kommunikaatiota ja tehtävän- ja ongelmanratkaisua pelkän tiedon siirtämisen sijaan. Tämä ei kuitenkaan riitä ehkäisemään vieraantumista. On kyettävä pääsemään dialektiseen suhteeseen työn, koululaitoksen ja siellä toimivien ihmisten kanssa. Opettajalla on käsissään valta, jolla ohjata itseään, opiskelijoitaan ja prosessia sillä tavoin, että koululaitos ja sen toimijat pääsevät sellaiseen tilaan, jossa he yhdessä voivat muuttaa toimintaympäristöään, tietoa, toisiaan ja itseään.

6.1 Kohtaaminen ja dialogisuus dialektiikan lähtökohtana

Dialogi ja dialogisuus on modernin tieteen lähestymistapa tietoon, tietämiseen, ihmisten välisiin suhteisiin sekä ihmisten ja tiedon väliseen suhteeseen. Mielestäni se on käsite, joka kuuluu kiistatta yhteen Marxin dialektiikan kanssa. Dialogi voidaan ymmärtää hyvin kapeasti pelkästään vuoropuheluna tai mielipiteiden vaihtona. Tieteellisestä näkökulmasta se on kuitenkin paljon syvempää näkökulmien vaihtoa. Dialogi edellyttää hyväksyvää ja ymmärtävää suhtautumista vastanäkemyksiin. Dialogisessa suhteessa voimakas kritiikki voidaan nähdä esteenä yhteisen tavoitteen toteutumiseksi. Isaacs'n mukaan ”dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta” ja jossa ”energia pitää suunnata näkemyseroista johonkin sellaiseen, jota ei vielä ole olemassa” (2001, 39). Määritelmä puoltaa dialektisuuden ja dialogin yhteneviä ominaisuuksia. Dialogissa pyritään dialektisen suhteen kautta uudenlaisten näkemysten tuottamiseen ja ”vastapuolen” ymmärtämiseen.

Täydellisen dialogin lähtökohtana on yritys vapautua omista ennakkokäsityksistä, -luuloista ja -asetelmista, jolloin pystyy tuottamaan uudenlaista ajattelua ilman rasitteita. Lehtovaara on kuvannut tätä vapautumista Heideggerin (2002) filosofian avulla ”avoimuutena salaisuudelle” (Lehtovaara 1994, 228). Dialogisessa on kohtaamiseen siis suhtauduttava uutena mahdollisuutena nähdä maailma eri tavoin kuin aikaisemmin – sellaisena, jota ei etukäteen osaa aavistaa. Avoimuuden tulee näkyä paitsi suhteessa tietoon, myös erityisesti suhteessa dialogin toiseen osapuoleen. Kohtaaminen tulisi nähdä seikkailuna ja elämän ihmettelyn tilana, jossa mitään tai ketään ei suljeta ulkopuolelle. Elämä tulee dialogisessa suhteessa nähdä ikuisen ihmettelyn tilana, jossa annetaan mahdollisuus kaikelle uudelle ja tuntemattomalle. Dialogia voitaneen kutsua myös tilaksi, jossa yksilö asennoituu elämään positiivisen uteliaasti. Juuri positiivisuus on omiaan tuomaan dialogiin siihen tarvittavan avoimuuden.

Kohtaaminen kertoo jo leksikaalisestikin mahdollisuudesta toimia vieraantumisen vastavoimana. Kohtaaminen, jossa yksilö saavuttaa merkitykselliset suhteet ympärillään oleviin komponentteihin, voi tuottaa toimissaan vapaita yksilöitä sillä tavoin, kuin olen Marxin mukaisen vapauden kaaviossa (KUVIO 2) esittänyt. Kohtaamisen konkreettinen väline on juuri dialogisuus. On ymmärrettävää, että dialogisuus ja todellinen kohtaaminen ei ole saanut kovin varhain tuulta alleen kasvatuksen toteutuksessa. Lainsäädännölliset edellytykset sille on länsimaisessa kontekstissa saatu vasta myöhään 1900-luvulla. Tuolloin alettiin länsimaissa nähdä lapsi subjektina. Marx oli siis myös tässä suhteessa aikaansa edellä. Hän halusi nähdä myös kasvatettavan oman elämänsä agenttina eikä objektina, jota määrätään ja määritellään täysin hänen ulkopuoleltaan. Kasvatuksessa dialogisuudella ja kohtamisella onkin paljon annettavaa. Mutta se vaatii suhteeseen osallistuvilta ensinnäkin halukkuutta todellisen dialogin mahdollistavan tilan löytämiseksi. Toiseksi se edellyttää kykyä siihen. Kykyä voidaan oppia, mutta halukkuus täytyy löytyä sisäisen motivoitumisen kautta.

Dialogisuuden tulisi olla opettajan ja oppilaan maailmojen kohtaamisesta syntyvää merkitysten rakentamista (Viskari 2004, 141). Siksi se vaatiikin vastavuoroisuutta. Siihen ei kuulu valta toisen yli. Paulo Freire (2005, 72) puhuu tasa-arvoisen oppimisympäristön luomisesta. Hän pitää dialogia sen ainoana todellisena saavuttamisen keinona: ”Ainoa toimiva väline on inhimillistävä pedagogiikka, jolla vallankumouksellinen johto luo pysyvästi dialogisen yhteyden sorrettuihin.” Hän jatkaa: ”-- menetelmä lakkaa olemasta väline, jolla opettajat voivat manipuloida oppilaitaan, sillä se tuo ilmi oppilaiden oman tietoisuuden.” (Freire 2005, 72). Freiren lausuman voi jopa sanoa tiivistyvän dialogisuuden ytimen ympärille. Siitä käy ilmi dialogisuuden suuri mahdollisuus, mutta samalla sen vaikeus.

Dialogin käsite ymmärretään yleensä ihmisten kohtaamisessa tapahtuvaa ajatusten vaihtona ja uuden ajattelun synnyttämistä. Sen vuoksi kohtaamisen ymmärtäminen pelkän dialogin kannalta ei ole riittävä määritelmä kohtaamiselle Marxin ajattelun mukaisesti. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen on kuitenkin prosessin lähtökohta ja kantava voima, koska sen kautta myös opiskelun kohtaaminen työnä on mahdollista synnyttää. Opiskelija ei kykene saavuttamaan kohtaamisen muita tasoja ilman opettajan sysäyksiä dialogisen tilan suuntaan. Opettajan vastuulle jää ”sillan rakentaminen” tiedon, ihmissuhteiden, yhteisön ja opiskelijan oman itsen luo. Voimme vain kuvitella, että pääseminen täydelliseen dialogiin ja kohtamiseen voi olla jopa mahdotonta ihmisen väistämättömien, vahvojenkin ennakoasetelmien vuoksi. Sen ei tule kuitenkaan estää siihen pyrkimistä. Ja sitä kohti lähdän nyt kulkemaan hieman käytännöllisemmän otteen kautta. Jatkossa

pyrin pitäytymään Marxin dialektisuuden käsitteessä. Ihmisten välisten dikotomioiden purkajana se sisältää silti aina myös dialogisuuden periaatteet.

6.2 Dialektinen opettaja-opiskelija -suhde

Opettajan ja opiskelijan välinen kahtiajako realisoituu monesta eri näkökulmasta, vaikka se onkin ilmaistavissa näiden kahden toimijan nimen avulla. Kyse on auktoriteetin, vallan ja tiedon paikasta. Lisäksi kyse on vielä tietämättömyydestä ja tietämisestä. Jokainen tiedämme, että vallan ajatellaan perinteisesti olevan opettajalla. Perinteisen koulu- ja kasvatusjärjestelmän mukaan myös oikea tieto on opettajalla, joka jakaa sitä eteenpäin. Nämä molemmat realisoituvat esim. koulun tilajärjestelyissä, joissa vallan ja tiedon omistava opettaja on yleensä asetettu erilleen opiskelijoista – eteen, korkealle tai muuten näkyvään paikkaan. Paikka on kuitenkin aina kategorisesti erillään ”opiskelijoiden paikasta”. Tila siis tukee sitä näkemystä, jossa opettaja ei ole millään tavoin osa opiskelijoiden ryhmää. Sen sijaan opettaja on kategorinen osa, jonka tulee ollakin kategorinen ”vallanpitäjä”-osa ryhmää. Myös luokkatilassa edelleen yleisesti käytetty ”pulpettijako” tukee käsitystä siitä, että opettaja on yksi yksilöity kokonaisuus ja opiskelijat kasvottomana massana toinen kokonaisuus. Opiskelijat eivät luokkatilassa siis realisoidu lainkaan yksilöiksi. Heillä ei ole tilan mahdollistamaa keinoa luonnolliseen kommunikaatioon keskenään. Viskari (2004, 142) toteaaakin: ”Miten ihmeessä ketään innostaa pohtia asioita edessä istuvan niskan kanssa?” Ainakaan koulun tilajärjestelyt eivät siis tue dialogiseen suhteeseen ja todelliseen kohtaamiseen pääsemistä. Sama koskee tiedon, tietämisen ja vallan näkökulmia, mutta niiden ilmenemismuodot ovat hieman vaikeammin havaittavissa.

Toinen toisensa tunteminen ei ole mikään itseisarvo kasvatuksessa tai missään muussakaan. Sen arvo realisoituu vasta sellaisessa toisen ihmisen kohtaamisessa josta Marx puhuu – jos siis ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen vertaisenaan ilman luokituksen ja kategorioinnin tuomaa arvonnousua tai –laskua. Koulussa ei siis tulisi nostaa esiin eikä edistää käytänteitä, jotka tukevat erontekoja. Väistämättä olemassa olevatkin erot ja erottelut tulisi nähdä voimavarana, eikä luokittelujen perusteina. Ihmisen pitäisi siis niistä huolimatta tai ehkä juuri niiden vuoksi kohdata ihminen, eikä hänen edustamansa kategoria. Kysymys liittyy erilaisuuteen yleisemminkin. Yksikään yksilö ei ole samanlainen ja voidaksemme toimia ihmisten kanssa, meidän on kyettävä sietämään ja ymmärtämään toistemme erilaisuuksia. Pitäisi oikeastaan kyetä näkemään kategorioivien

erilaisuuksien läpi ja pitää kohtaamisessa luonnollisena ja yhdistävänä tekijänä ensisijaisesti ihmisyyttä. Kasvatuksessa, jossa ihminen kohtaa ihmisen ehkä enemmän kuin missään muualla, on mahdollista toteuttaa ihmisyyden ja inhimillisyyden periaatteita ja tavoitteita.

Freiren pedagogiikka, jota hän kehittänyt Brasilian alistettujen ryhmien joukossa, lähtee Marxin lähtökohdista: sorretut ovat alistettuja juuri vieraantuneen alistamisen vuoksi, joka on tehnyt heistä tavaroita – epäinhimillistänyt heidät (Freire 1974, 58). Alistunut ihminen ei kykene toimimaan, kuten edellä on esitetty työläisvanhemmista ja heidän kasvatustilanteistaan. Sama koskee kaikkien alistettujen – siis vieraantuneiden – ihmisten tilannetta. Sorretut eivät voi alistettuina lähteä taisteluun, koska vasta vapauduttuaan heillä olisi siihen vaadittavat henkiset voimat. Ihmisuus on saavutettavissa inhimillistävän pedagogiikan keinoin – sorretun ja sortajan välisessä dialogissa (Freire 1974, 58). Jos koulun valtarakenteet suosivat näkemystä, jonka mukaan kategorioinnit ovat sallittuja, ollaan tilanteessa, jossa dialogi ei pysty toteutumaan. Marxin lausuman mukaan myös kasvattajan on tultava kasvatetuksi. Kyse on siis myös kasvatustilanteissa ihmisten suhteesta. Ajatus antaa lähtökohdan nykyaikaisille kasvatustilanteille, joissa vältetään näkemästä kasvattajaa jo täydellisenä ja kasvatettavaa vielä epätäydellisenä. Onkin kyettävä näkemään jatkuvan muutoksen tarve, mahdollisuus ja oikeus kaikessa ja kaikissa. Kasvatustilanteita ei tule olla yksipuolista toimintaa. Marxin ajattelun mukaan kenenkään ei tule olla toisia ylempänä. ”*Siksi se välttämättä joutuu jakamaan yhteiskunnan kahteen osaan, joista toinen on yläpuolella.*” (Marx, K. 1845/1979, 63). Tämä jako on eittämättä purettava. Kasvatustilanteissa se tarkoittaa opettajan ja opiskelijan tuleamista samalle tasolle, jossa he voivat dialogisessa suhteessa tasaveroisina kumppaneina tuottaa uutta tietoa ja ihmisyyttä.

Dikotominen jako opettajan ja oppilaan välillä on erittäin vahva. Sen koulukäytäntö pystyy osoittamaan helposti todeksi. Omien kokemusten mukaan oppilaat ja vanhemmat odottavat paljon enemmän opettajan kaikkitietävän auktoriteetin läsnäoloa, kuin opettaja itse. Opettajuus on siis sosiaalistettu mieliimme kahtaalla. Yhtäältä suuret opettajamassat pitävät itseään autoritäärisinä oikean tiedon haltijoina ja jakajina, ja toisaalta opiskelijat ja muu suuri yleisö myös pitää heitä sellaisina. Opettajilta odotetaan oikean tiedon oikeanlaista jakamista. Opettajaa pidetään huonona, ellei hän kykene antamaan opettamaansa substanssia opiskelijoille täydellisenä pakettina. Asia on ihan sama riippumatta kasvatustilanteista. Opettajan tiedon ”talletustaitoja” vaativat peruskoulutuksessa vanhemmat ja myöhemmin opiskelijat itse. Opettajalla on kyllä mahdollisuus vapauttaa opiskelijoita tästä kaiken oikein tietävän opettajan roolimallista, mutta se vaatii opettajalta tietoisuutta tämän asian olemassaolosta ja sen kyseenalaistamisen tarpeesta.

Hooksin (1994) mukaan opettajan ja kasvattajan on laitettava itsensä likoon. Opettaja ei saa vaatia kasvatettavaltaan mitään sellaisia ”uhrauksia” mitä hän itsekään ei olisi valmis tekemään. Hooksin pedagogiikalle on ominaista osallistaminen/ osallistuminen (sharing), äänen antaminen (voicing) ja vapautuminen/ valtauttaminen (empowerment). Hooks puhuu Marxin periaatteista, puhuessaan siitä, ettei kokonaisvaltaiseen oppimiseen sitoutuneessa luokkahuoneessa voida olettaa, että vain opiskelijat ovat oppimassa. Oppiminen on sen sijaan prosessi, johon myös opettajan tulee osallistua ja saada kasvun ja valtautumisen kokemuksia. Hooksin mukaan kasvattajan tulee itse kasvattaa itseään antautumalla kokonaisuutena kasvatusprosessiin. Kasvatustilanteessa kukaan muu ei voi ottaa vastuuta tästä, koska opettajaa suosiva valtarakenne on lähtökohtaisesti olemassa jokaisessa luokkahuoneessa. Jos opettaja itse antaa oman kokonaisen itsensä ja persoonansa (”mind, body and spirit”) opetustilanteen käyttöön, voidaan eliminoida näkemys opettajasta kaikkietävänä, hiljaisena kuulustelijana. (hooks 1994, 21.)

Omista opettajakokemuksistani käsin voin kertoa, että hooks on oikeassa, mutta persoonan heittäminen opetustilanteeseen ei ole ongelmatonta. Vastassa ovat samat odotusten ongelmat, jotka koskevat juuri opettajaa kaikkietävänä tiedon antajana. Juuri kaikkietävyyden horjuminen tuottaa ne ongelmat, koska opiskelijat haluavat nähdä opettajan kaikkietävänä. Sehän tuo toisaalta myös turvaa – ja siirtää vastuun kokonaan pois oppijalta. Turva tuleekin itse asiassa siitä, että voi siirtää vastuun pois itseltään. Opiskelijatkin ovat niin sosiaalistuneita rooleihin, etteivät he kykene näkemään oikeuttaan tasa-arvoiseen asemaan. Sellaiseen asemaan, jossa heillä on opetustilanteessa aivan yhtä paljon valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia opiskelusuhteen kehittymiseen. Opettajan, joka haluaa ottaa dialektisen metodin ja dialogin käyttöönsä, on tehtävä töitä ”niska limassa” saadakseen uudenlaisen tasaveroisen äänensä kuuluville. Dialogin ”kynä” on laitettava opiskelijan käteen ja kerrottava mitä ja miten sillä kirjoitetaan.

Opetustoiminnan kuuluu koskettaa opettajaa. Toisin sanoen se ei saa oman itsensä ulkoista toimintaa. Sen tulee olla sillä tavalla sisäistä toimintaa, että ymmärtää, mitä pienet signaalit kuten hymy tai hiljaisuus kussakin yksittäisessä tilanteessa merkitsevät. Toisin sanoen opetuksen tila ja tilanne muuttuvat koko ajan, mikä on Marxin maailmankuvan mukainen tulkinta luokkahuoneen ilmapiiristä. Freiren mukaan opettajan tulee enemmän kuin koskaan olla tietoisia vallitsevan ideologian vaikutuksista työssään. Hänen tulisi tiedostaa, ettei kasvatus ole neutraalia ja että opettajuus jo sinänsä on poliittista läsnäoloa. Opettajan tehtävä siinä asemassa on opettaa analysoimaan, vertaamaan, arvioimaan, päättämään, tekemään valintoja ja väliintuloja sekä välittää

oikeutta, oikeudenmukaisuutta ja tietoisuutta politiikan läsnäolosta. Freire kunnioittaa totuutta ja etiikkaa yli kaiken. Opettajan tehtävä on tunnustaa vaihtoehtojen olemassaolo ja tehdä valintoja niiden välillä. Hänen on kunnioitettava totuutta. Tämä kaikki merkitsee Freirelle viime kädessä eettisiä valintoja ja eettistä olemassaoloa. Opiskelijaa ei tule missään tilanteessa syrjiä. (Freire 2001, 89–90.)

Yksi tärkeimpiä opettajuuden näkökulmia onkin olla erilaisuuden vaalija. Erilaisuuden tulee olla paitsi hyväksytty, myös oppimisen tilanteita rikastuttava voimavara. Jotta päästäisiin siihen, että opiskelijalla on lupa olla oma erilainen itsensä ja myös tuoda se opetukseen mukaan yhtenä prosessin tärkeänä komponenttina, on uskallettava. Lähtökohta on jälleen opettajan valtarakenteen purkamisessa. Hooks lähti etsimään varmistusta sille, että oli mahdollista olla opettaja olematta diktaattori luokkahuoneessa (hooks 1994, 18). Kasvatukselliset periaatteet sisältävät hooksille juuri sen mitä Marxkin on halunnut:

“All of us in the academy and in the culture as a whole are called to renew our minds if we are to transform educational institutions – and society – so that the way we live, teach, and work, can reflect our joy in cultural diversity, our passion for justice, and our love of freedom”. (hooks 1994, 34)

Kasvatuksen käytännön prosessissa onkin tärkeää huomata, että historiallisuus on erityisen tärkeä yksilön näkökulmasta. Jokainen yksilö on sinällään historiallinen, mutta myös hänen kehityksensä on yksilöllisesti historiallinen ja sellainen sen on annettava olla.

Hooksin pedagogiikan yksi kulmakivi on yksilön tunteminen. Hänen mukaansa oppimisyhteisön jäsenten tulisi tuntea ja tietää toinen toistensa tarinat ja olosuhteet. Tämä oli ollut totta hooksin käymässä mustien koulussa. Hooks kirjoittaa, että opettajilla oli missio työskennellä oppilaittensa hyväksi. Suorittaakseen missionsa he varmistivat sen, että he tunsivat oppilaansa: heidän vanhempansa, taloudellisen tilanteensa, kirkkonsa, kotinsa ja sen miten meitä kodeissamme kohdeltiin. (hooks 1994, 3.) Vielä kolmanneksi hooks itsekin tunnustaa sitoutuneensa prosessiin, jossa mikään ei ole pysyvää. Hänen mukaansa sitoutunut luokka on dynaaminen eikä sen muutos pysähdy koskaan (hooks 1994, 158). Prosessin jäsenen tunteminen on edellytys sille, että yksilöllisyys voidaan ottaa huomioon. Se edellyttää kaikkien edellä kirjoitettujen dikotomioiden purkua, koska todellinen tunteminen ei jätä varaa sille, että voisimme jollakin tavoin olla eri tasoilla kanssaihmisten kanssa.

Konkreettisuuden ja näkyväksi tekemisen filosofiaa painottavat myös esimerkiksi feministit ja rasismien vastustajat. Heidän argumenttinsa pohjaavat usein juuri siihen, että erojen tulee olla näkyvillä, puhuttuina ja mainittuina. Jos erot ovat vaiettuina, ne ovat piilossa ja näennäisiä. Todellinen hyväksyminen ja erottaminen edellyttää sitä, että konkreettisesti tuodaan esiin erilaisuuden kohteet. Bell hooks (1994) esimerkiksi viittaa keskusteluissaan usein tähän käytännön ongelmaan. Hänelle ongelma tuli todeksi koulun vaihdoksen myötä, jolloin piti yrittää sopeutua sellaiseen joukkoon, johon ei voinut erilaisuutensa vuoksi samaistua. Hän koki ongelmaksi juuri sen, että piti ikään kuin alkaa olla kuten valkoiset, ryhmissä, joita erittäin usein opettivat valkoiset miehet. Sekä musta alkuperä, että naiseus tuli häivyttää sopeutumalla, vaikka erilaisuus ja erilähtöisyys olivat toisaalta selviöitä ja juuri niitä perustavaa laatua olevia tosiasioita, jotka bell hooksista ja hänen koulukavereistaan teki sen mitä he olivat. Vasta näiden seikkojen konkreettinen näkeminen on heidän näkemistään sellaisina yksilöinä kuin mitä he todellisuudessa ovat.

Opettajan tehtävänä on yrittää auttaa oppilaiden myös oman itsensä rakentamisen prosessia. Luokkahuoneen pitäisi olla demokratian edustaja, joten oppilaiden tulisi tuntea myös velvollisuutta osallistua. Opettajan tehtävänä on keskittyä kaikkien ääneen, eikä ääni voi tulla kuulluksi, jollei oppilas osallistu oppimisen prosessiin. Sen vuoksi hooks edellyttää omilla kursseillaan osallistumista, jonka avulla sitoudutaan yhteiseen prosessiin ja oppimisyhteisön luomiseen. (hooks 1994, 40.) Osallistumisen pakko ei välttämättä kuulosta kovin demokraattiselta. Mielestäni demokratiassa pitää myös voida valita jäädä sivuun. Ymmärrän kyllä toisaalta sen mitä hooks tavoittelee ja myös allekirjoitan sen, mutta hiljaisuudellekin pitäisi voida antaa merkityksiä. Pitäisi voida nähdä yksilön arvostaminen myös hiljaisuuden tasolla. Kykyä osallistua ja valtautua ei ole mahdollista koskaan saavuttaa, jos jää siitä sivuun jo ennen kuin koko prosessin oli mahdollista yksilölle alkaa.

Äänen antaminen tai osallistumaan sitoutuminen ei ole siis ongelmatonta kasvatuksessa. Jotta osallistava ja dialogiin rohkaiseva opetus voisi olla sisältä päin tulevaa, tulee olla sitoutunut prosessiin sillä tavoin kuin edellä on dialogin yhteydessä edellytetty. Todellinen dialoginen tila ei synny ulkoisesti tai sattumalta. Tarvitaan tahtoa ja taitoa. Hakala määrittelee ongelmia yksilön lukemisessa. Lähtökohtana pidetään osallistumista, kuuntelemista ja kuulemista. Osallistumiseksi luetaan kuitenkin usein vain rationaaliset kielelliset ilmaukset, kun taas muunlaiset ilmaukset jäävät helposti tulkittamatta tai ne tulkitaan väärin. (Hakala 2007, 68–69.) Opettajan tulee kyetä antamaan myös mahdollisuus tulla vaietuksi ja silti tulla kuulluksi. Vaikenemisella on merkitys. Joskus se on jopa vaikenijan tavoite, oli syy sitten mikä tahansa. Vapauttavan pedagogin tulisi antaa vaieta,

mutta yrittää päästä selville vaikenemisen syystä tai motiivista. Sitä paitsi miten arvokas on ”pakotettu ääni”? Paljonko sillä on totuutta ja todellisuutta kerrottavanaan? Vaikenemisen äänen tulee olla yhtä arvokas kuin kuullun äänen. Silloin toteutetaan tasa-arvoa tai ainakin yksilön vapautta. Vaikenemisen merkityksen selvittäminen kohtaamisen kautta on merkityksellisempi kuin äänen pakottaminen.

Uskaltaminen on usein kiinni kyvyttömyydestä kohdata erilaisuus ja sen aiheuttamista peloista ja kysymyksistä siihen liittyen kenellä on lupa osallistua, kenellä on ääni. Jos oppilas pelkää olevansa riittämätön yksilönä tai tiedollisesti, on hiljaisuus usein vaihtoehto osallistumiselle. Osallistuminen estyy usein muiden toimesta suvaitsemattomana ja dominoivana asenteena ja käytöksenä. Ongelma on se, että yksilö on usein epävarma siitä kuka on, miten on ja mitä heidän on lupa tai soveliaista olla. Nämä yksilön identiteetin epävarmuudet aiheuttavat kyvyttömyyttä osallistua ja sitoutua prosessiin. (hooks 1994, 33, 39.) Kaikenlainen dominoiva valta tekee ihmisen kyvyttömäksi tuntemaan oman itsensä. Sitä vastaan voi taistella ottamalla historiansa omiin käsiinsä, alkamalla rakentaa itse omaa olemistaan. (hooks 1989, 31.)

Sosiaalisuus tuntuu tällä hetkellä yliarvostetulta ominaisuudelta. Kun vielä otetaan huomioon, että vain ”yltiösosiaalinen” yksilö on paras mahdollinen toimimaan yhtään missään, on mielestäni kultaisen keskitien hyvä perussäännöstö ylitetty. Omassa opettajantyössäni kohtaan jatkuvasti yksilöitä, jotka edelleenkin käyvät koulupäivänsä toivoen, etteivät he ”joutu olemaan sosiaalisia” ja ilmaisemaan itseään peloistaan huolimatta. Yhteiskunta koulujärjestelmineen ei tässä ajassa kykene hyväksymään sellaisia yksilöitä, jotka haluavat olla vain ”pienesti” sosiaalisia – jotka tyytyvät siihen, että heillä on ystävyys-suhteet ja perhesuhteet ja sillä tavoin voivat toteuttaa itseään vapaina ihmisinä. Kaikilta sen sijaan edellytetään aktiivista sosiaalisuutta. Jopa peruskoulun arvostelukriteerit sallivat vain kaikkein sosiaalisimmille yksilöille parhaat arvosanat.

Tässä yhteydessä on syytä huomata, ettei vallasta luopuminen suinkaan tarkoita, että opettaja ja oppilas olisivat kaikilla tavoin tasaveroisia keskenään. Opettajalla on aina enemmän valtaa kuin oppilaalla. Tämän myöntää myös bell hooks (2007, 228–229), joka sanoo, ettei tasaveroisessa oppimisympäristössä ole kyse siitä, että kaikki olisivat tasavertaisia. Hän määrittelee tasaveroisuuden sillä perusteella, että dialogisessa opetuksessa kaikki ovat yhdessä luomassa oppimisympäristöä. Hänen mukaansa opetustilanteessa kaikilla tulee olla valtaa suhteessa yhteiseen oppimisprosessiin ja että juuri opettajien tulisi valtautua kanssakäymisestä oppilaiden kanssa.

Opettaminen on olemista ja elämistä opiskelijoiden kanssa. Se on sitoutumista kaikkien oikeuteen kysyä, epäillä ja kritisoida. Hän itse haluaa olla siitä elävä todiste. (Freire 2001, 88.) Vaikka Freire on opetuskäytännössään erittäin vahvasti Marxin jalanjäljissä, hän ei hylkää ideologiaa kokonaan. Hän nimenomaan haluaa viestittää, että opettaminen on ideologista. Minäkin sitoudun mielelläni omiin näkemyksiini. Mutta koska pidän itseäni ja ympäristöäni muuttuvina, aivan kuten Marx on esittänyt, en näe voivani sitoutua dogmeihin, jotka taas sinällään ovat muuttumattomia. Vain sitoutumalla oman ja yhteiskunnallisen historian määrittelemään aikaan ja paikkaan sidottuun näkemykseen voin antaa itselleni mahdollisuuden myös kehittyä. Jos jään jonkin opinkappaleen vangiksi, näen vaarana juuttumisen siihen. Tämäntyyppinen juuttuneisuus näkyy kyllä kovinkin helposti esimerkiksi erilaisten uskonnollisten ryhmittymien näkemyksissä. Sama koskee erittäin vahvoja poliittisia mielipiteitä. Dogmeihin sitoutuneiden ryhmien on pidettävä kiinni opinkappaleestaan, vaikka maailman ympärillä todistaisi kaikkea muuta.

6.3 Dialektinen suhde opiskeluun ja tietoon

Jos lähdetään tarkastelemaan tietoa sellaisena alati muuttuvana substanssina, kuin Marx on tarkoittanut, on tieto nähtävä toisin. On lähdettävä suuntaan, jossa tieto ei liiku arvohierarkian omistusketjussa kauppatavarana sellaisenaan eteenpäin. Kasvatuksen instituutioissa sijaitsevan tiedon tulisi olla jotakin, mitä käytämme, testamme, kyseenalaistamme ja tuotamme, sen sijaan että tieto on itseisarvoinen substanssi, jonka määrä ja määrän muutos on ratkaiseva sisällön sijasta (Allman 1999, 55). Opiskelijat tulee ensisijaisesti välineistää (so. varustaa) ajattelulla. Tiedon siirtämisen perinne on nähty ongelmallisena jo pitkään. Freiren banking-teoria on siitä ehkä kuuluisin esimerkki. Freire esittää teoriallaan kasvatuksen tuotteistamisen. Teoria kuvastaa tietoa hyödykkeenä, jonka omistusoikeutta jaetaan edelleen omistajan parhaaksi katsomalla tavalla. (Freire 1974, 58.) Kyse on tiedon tallettamisesta sellaisenaan kasvatettavaan, ilman prosessia, johon kasvatettava itse voisi osallistua. Juuri prosessin puuttuminen estää tiedon muuttumisen. Kasvatettavalla ei ole mahdollisuutta lisätä siihen omaa näkökulmaansa, kritiikkiään tai poistaa siitä virheellistä tai turhaa. Dialektinen metodi, joka Freirelle toteutuu dialogin prosessissa, on keino välttää banking-teorian mukainen kasvatus, joka itsessään on rakennettu vastustamaan dialogia (Freire 1974, 71). Tiedon siirtämisen ongelmaa problematisoi myös bell hooks (1994), jonka pedagogiikalle tiedon prosessuaalinen ja kollektiivinen tuottaminen on tärkeä lähtökohta.

Tietämättömyyden tulee voida olla erottamaton osa opettajuutta. Vain sillä tavoin voidaan päästä tasaveroiseen tiedon luomisen prosessiin. Opettajan ei ole helppoa vapauttaa itseään myöntämään tietämättömyytensä. Tietäminen kuuluu ikään kuin toimenkuvaan. Se näkyy myös koulun sosiaalistuneissa käytännöissä. Itse olen kuullut monesti lausuman: ”Sun se pitäisi tietää, sähän oot opettaja”. ”Miksi meidän pitää itse etsiä nämä vastaukset, mikset sä voi antaa niitä meille?” Tästä johtuen olenkin ryhtynyt selittämään omille opiskelijoilleni tietämisen ja tietämättömyyden suhteellisuutta. Mitä tieto on ja mitä merkityksiä sille tulee ja voidaan antaa koulussa ja elämässä. Olen selittänyt myös, että vastausten löytäminen ja niihin pääseminen ovat osa oppimista ja erityisesti osa elämää. Olen sanonut, että haluan olla opettajana heidän tukiverkkonsa, kun he itse etsivät vastauksiaan – mihin milloinkin; mieluiten aina kokonaisvaltaiseen elämään. Pysin siihen, etten tyrehdytä keskustelua sen vuoksi, ettei se kuulu ydinasiaan, jonka ”pitäisi olla käsittelyssä” juuri silloin. Yritän olla kokonaisvaltaisesti läsnä opiskelijoitteni elämässä, enkä vain kuljettamassa valmista tietoa eteenpäin. Hyvin vaalittujen perinteisten opettaja-näkemyksen vuoksi ei ole helppoa olla se, joka auttaa tietoa tulemaan tuotetuksi.

Itse asiassa Marxin filosofia antaakin tukensa enemmän prosessille, kuin päämäärälle. Marxin mukaanhan ihminen yhdessä yhteisönsä kanssa tuottavat ja muuttavat koko ajan itseään. Mielestäni se on aktiivisuutta, joka ei ole päämääräsuuntautunutta, vaan prosessikeskeistä, jossa itse prosessi sinällään kuljettaa kehitystä siihen suuntaan, mikä kulloinkin on käsillä. Connell kumppaneineen kirjoittaa nykyisestä kouluinstituutiosta, ettei sen uusiutuminen ole prosessi, vaan saavutus (Connell, Ashenden, Kessler & Dowsett 1981, 115). Saavutus itsessään viittaa tavoitteen tulokseen. Prosessiin viittaaminen taas keskittyy siihen, että tavoitteen sijasta tulisi hoivata itse oppimisen prosessia. Kasvatuksen tekemisen keskiössä pitäisi siis olla tekeminen, se mitä tehdään ja millä keinoin tehdään. Vaikka edellä viitatussa tekstissä kritisoidaankin nykyisen (siis kapitalistisen) koulutusjärjestelmän asettamia tavoitteita, on yhtä lailla oikeutettua kritisoida mitä tahansa tavoitteita, jotka vievät huomion itse prosessilta. Se miten kasvatuksen prosessi toimii, on opettajien käsissä. Juuri opettajat ovat ratkaisevassa asemassa omassa työssään – halusivatpa opettajat sitä tai eivät. He voivat kasvattaa ne voimat, joilla tulevaisuudessa on valta muuttaa kokonaisia yhteiskunnallisia rakenteita (Connell et.al. 1981, 115).

Dialektiikan metodi itsessään edellyttää prosessin tuomista kaiken keskiöön. Ollmanin mukaan sitä ei tule käyttää minkään lopputulosten ennustamiseen tai minkään todeksi osoittamiseen. Sen sijaan tulee noudattaa Marxin itsensä ohjetta siitä, että maailma etenee omaan tahtiinsa. Maailman prosessista jokin osa on mennyttä ja jokin osa on tulevaisuutta. Prosessi etenee dialektiikan lain

mukaan eikä sillä tavoin spiraalissa, että jokin tapahtuma on välttämätön seuraus tai tarkoitettu tapahtuvaksi. (Ollman 1976, 59–60.) Kasvatuksenkin pitäisi siis keskittyä prosessiin, jossa tavoite ei ole kirjattavissa yhdeksi loppupäätelmäksi. Kasvatuksen päämäärän tulisikin sen sijaan olla kasvattajan ja kasvatettavan pysyvä tulemisen tila, jota ei rajoita yksilö itse, mutteivät myöskään ympärillä olevat vaatimukset. Koko kasvatuksen yhteisön tulisi suoda itselleen vapaus ja optio olla muuttuva ja muutettavissa todellisen kohtaamisen ja dialogin kautta – ei määräyksestä tai odotusten paineesta.

Jotta tietoa voidaan tuottaa yhteisessä prosessissa opetuksen ja kasvatuksen tulee kyetä luomaan sellaiset olosuhteet, että kaikki ensinnäkin uskaltavat osallistua yhteiseen tiedon tuottamisen prosessiin: ”...ihmiset ovat olosuhteiden ja kasvatuksen tuotteita ja siis muuttuneet ihmiset ovat toisenlaisten olosuhteiden ja muuttuneen kasvatuksen tuotteita...” (Marx 1845/ 1979, 64). Olosuhteet koulussa on siis muutettava, jotta voisimme tuottaa toisenlaisia ihmisiä (esim. Small 2005, 40–42). Olosuhteiden muuttaminen lähtee opettajan aseman purkamisesta. Sen vuoksi dikotomia valmiin tiedon ja yhdessä tuotetun tiedon välillä on täysin kietoutunut juuri opettajalla olevaan valtaan ja toisaalta sen muuttaminen taas vallan toisinnäkemiseen.

Omassa opettajantyössäni – tällä hetkellä n. 15-25 -vuotiaiden parissa – on helppo todeta todeksi se, miten tiedon tuottamisen prosessi saa opiskelijat toimimaan. Työhön käydään yleensä innolla. Työstä syntyy vain harvoin vääräksi tai virheelliseksi todettavaa tuotosta. Erittäin usein opiskelu rakentuu sillä tavoin, että minä opettajana en anna mitään muuta kuin läsnäoloni ja neuvoja niitä pyydettyäessä. Opiskelijat itse pystyvät tuottamaan jopa objektiivisesti arvioiden täysin validia ”tietoa” ja materiaalia. Mielestäni tärkeintä on kuitenkin juuri materiaalin subjektiivisuus. Subjektiivisen näkökulman avulla yksilö ymmärtää asiat paremmin. Jälkikäteen puretaan erilaiset subjektiiviset näkemykset, mielipiteet ja ymmärtämiset, joista opiskelijat taas saavat ainesta mennä eteenpäin omissa subjektiivisissa näkemyksissään, joita he voivat käyttää itsensä ja maailman ymmärtämiseen ja muuttamiseen.

Prosessioppimisessa onkin erityisen tärkeä ensinnäkin opiskelijoiden aktivoituminen, mutta toiseksi aktivoitumisen kautta syntyvä valtautumisen (empowerment) ja kuulumisen tunne, joka syntyy äänen (voice) saamisen prosessissa. Hooksille äänen saaminen ja antaminen ovat valtautumisen lisäksi yksi tärkeimpiä näkökulmia pedagogiikassa. Ääni ei tässä yhteydessä ole lupa ja mahdollisuus sanoa mielipiteensä, vaan se on kyky ilmaista ja sanoa mielipiteensä kaikista asioista (hooks 1994, 148). Jos meillä on lupa osallistua täysipainoisesti oppimisen prosessiin, se tuo

sitoutumista, aktiivisuutta ja kuulumisen tunnetta. Kuuluminen on yksilön kehittymisen ja toimintakyvyn kannalta yksi olennaisimmista näkökulmista. Se liittyy Marxin ajatteluun ihmisestä lajina (Marx 1944/1968, 72-73), kuten edellä on kirjoitettu. Anyon (2011) esittää tutkimustuloksia juuri toiminnan kautta syntyneestä kuulumisen tunteesta ja mainitsee samassa yhteydessä myös sen vaihtoehtoisuuden jengi- ym. ääritoiminnalle (Anyon 2011, 102). Marxin perustelu lajinominaisuudesta – tarpeesta kuulua – selittyy helposti juuri jengiytymisen ilmiössä, joka syntyy juuri tästä ihmisen perustarpeesta ja jolle koululla ja kasvatuksella on mahdollisuus antaa vaihtoehto. Hiljattain luin paikallisesta lehdestä eräästä kouluruokaprojektista, jonka tuloksena tyytyväisyys kouluruokailuun oli kasvanut merkittävästi, vaikka itse ruokaa tai ruokalistaa ei oltu juurikaan muokattu. Syy asennemuutokseen oli siinä, että opiskelijoille oli annettu valta suunnitella ruokailun tiloja ja järjestelyjä uudelleen. Pelkkä osallistumisoikeus tuotti siis merkittävän tuloksen sisällön arvioinnissa.

Eräällä tuntemallani koululaisella oli taannoin suuria ongelmia omassa elämässään. *Koulun mielestä* koulu teki *kaikkensa*, jotta henkilö olisi selviytynyt eteenpäin *koulussa*. Hän ei selviytynyt eteenpäin koulussa. Prosessi herätti kysymyksiä minussa kaikissa kursivoituissa kohdissa. Koulun mieli on yhteiskunnan mieli – se mitä yleensä pitää tehdä. Marx edellyttää erityistä ja konkreettista tekemistä. Todellinen tasa-arvo edellyttää Marxin mukaan kuitenkin sitä, toiminnassa otetaan huomioon tilanne ja henkilö. Koulu teki kaikkensa objektiivisesti, muttei kyennyt ottamaan huomioon yksilön tilannetta – koska koulun ei tarvitse niin tehdä. Viimeinen, suurin ongelma vielä: Miksi on tärkeintä, että yksilö pääsee eteenpäin koulussa? Miksi ei ole tärkeää se, että yksilö kehittyy ja pääsee eteenpäin omassa elämässään. Koulu on yhteiskunnassamme koulua varten. Se on sitä varten, että opitaan ne asiat, jotka on määrätty. Tuossa tapauksessa ei ollut merkitystä sillä, että koululainen oli mennyt eteenpäin, hän oli oppinut, mutta hän ei ollut oppinut sitä, mikä opetussuunnitelmassa oli määrätty opittavaksi. Hänen panoksensa ei ollut riittävä, koska se ei täyttänyt ennalta suunnitellun kriteerejä. Koulun ei pitäisi toimia koulua varten, vaan elämää ja nimenomaan yksilön ja yhteiskunnan elämää varten. Small (2005, 45) argumentoikin, että koululla ja yhteiskunnallisella sosiaalisella tuotannolla on jyrkkä ero, josta Marx halusi päästä eroon.

Siinä missä tiedon siirtäminen muuttuu yhteiseksi tiedon luomisen prosessiksi, muuttuu myös suhde auktoriteetin ja sen alaisen välillä tasavertaiseksi. Marxin sanoja käyttäkseni ihminen kohtaa ihmisen. Freiren mukaan opettajan ihmisyyteen ja vapauttavan kasvatuksen periaatteeseen kuuluu luopuminen kaikkietävästä auktoriteetista. Tämän tietämättömyyden tulisi realisoitua sekä myöntämisenä itselleen, että myöntämisenä kasvatettavilleen. Kun myöntää itselleen ne asiat, joita

ei tiedä, saa samalla paremman käsityksen siitä mitä tietää. Opettajuudessa tulee kyetä paljastamaan opettajan oma subjektiivinen ”itse”. Sillä tavoin voi näyttäytyä myös opiskelijoille sanojensa vertaisena. Kun joutuu sanomaan oppilaalle, ettei tiedä vastausta, mutta toivoo voivansa selvittää, pääsee selville tietämättömydestään ja lisäksi välttyy valehtelulta. Kokonaisvaltainen kasvatuskäytäntö sisältää samanaikaisen oppimisen prosessin, joka parhaimmillaan yhdistää oppilaan ja opettajan. (Freire 2001, 87–88.) Sekä opettajan että opetettavan tulee kasvaa ja olla molemminpuolisessa joksikin tulemisen tilassa. Yhdenaikaisen oppimisen prosessissa ihminen kohtaa ihmisen itsessään ja toisessa. Koulun yhteisö ja sen jäsenet kasvavat yhdessä ja tuottavat yhdessä ihmisyyttään. Freire ei omien sanojensa mukaan voi olla opettaja, ellei paljasta sitä kuka on, koska opettaja on aina opiskelijoiden arvioitavana. Heidän arvostelunsa ja arvionsa opettajastaan muodostaa merkityksen toimijuudelle opettajana. Tämän vuoksi sen mitä puhuu ja tekee, tulee vastata todellista opettajakuvaa – sitä mikä olet ja millaiseksi olet itse kasvamassa. (Freire 2001, 88.)

Jos opettaja esittää kaikkitietävästi faktoja varmana yksinomaisena tietona, on lopputulos todennäköisesti joko se, että opiskelija nielee tiedon sellaisenaan tai se, että opiskelija kyseenalaistaa tiedon, muttei osaa itse lähteä hakemaan uutta ratkaisua ongelmaan. Jos opettaja taas myöntää erehtyväisyytensä, kertoo luulonsa ja näkemyksensä ja tiedon epäexaktin luonteen, hän tulee heittäneeksi pallon opiskelijalle. Tällaisen pedagogiikan nimenä voisi olla esimerkiksi ”Löydä neula heinäsuovasta, jos siellä on neula” -pedagogiikka. Perinteitä noudattaen sama pedagogiikka on nimeltään ”Katsokaa, etsin neulan heinäsuovasta ja toin sen teille nähtäväksi.” Perinteisesti opettaja valmistaa ja pakkaa tiedon annettavaan ja esittelykelvoiseen muotoon. Miten valmistaa? Minkä tiedon? Mihin muotoon? Kuka tahansa voi ehdotuksestani jo päätellä, että on tärkeämpää se, että opiskelijat yrittävät etsiä keinoja löytää vastaus (neula), kuin se, löytävätkö he sitä. On yhtä tärkeää myös se, jos he tekevät muita löytöjä. Neulan sijaan he löytävät metodeja tiedon etsintään ja todennäköisesti joka tapauksessa paljon muuta tuloksellista – esimerkiksi omasta itsestään. Bonuksena on mahdollista, että myös ”neula” löytyy. Olen vakuuttunut, että prosessissa ei tärkeintä ole se, löytyikö haettua vastausta, vaan yhteinen sitoutuminen ja sitä kautta tulevat merkitykset.

Kiitos Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, jossa minulle ei kertaakaan ole tuotu neulaa näyttille. Opintoja aloittaessani olin turhautua siihen, että aina uudestaan ja uudestaan minut asetettiin leikkikelaan, jossa olevista palikoista minun tuli itse rakentaa se mitä olin rakentamassa. Aina ei ollut edes noita palikoita tarjolla. Juuri koskaan en etukäteen tiennyt mitä olen rakentamassa. Minulle ei koskaan annettu mitään - ja se on parasta mitä olen milloinkaan

elämässäni saanut! Minusta on koulutettu ikuinen ihmettelijä, joka nyt lähtee ihmettelemään koulun arvosanjärjestelmää, joka liittyy tiedon siirtämisen vs. tuottamisen prosessiin merkittäväällä tavalla.

6.4 Koulun palkkiojärjestelmästä

Perinteinen tehdasanalyysi näkee koulun suoritukset tehdassuorituksina, kuten olen edellä todennut. Koulutuksessa palkkiot suorituksista on nähty arvosanoina tai esimerkiksi lupauksina tulevista opiskelu- tai työpaikoista. Marx on esittänyt inhimillisyyden palkkiot seuraavan lainauksen mukaisesti, jota en ole halunnut lyhentää ettei mitään olennaista jäisi pois. Sillä voidaan perustella pedagogista rakkautta, tasa-arvoa kasvatuksessa sekä palkkioiden filosofista merkitystä.

”Jos edellytät ihmisen ihmiseksi ja hänen suhteensa maailmaan inhimilliseksi, niin voit vaihtaa rakkautta ainoastaan rakkautta vastaan, luottamusta ainoastaan luottamusta vastaan jne. Jos haluat nauttia taiteesta, sinun on oltava taiteellisesti kouliintunut ihminen; jos haluat vaikuttaa muihin ihmisiin, on sinun oltava todella innostavasti ja kannustavasti muihin ihmisiin vaikuttava ihminen. Sinun jokaisen ihmissuhteesi ja luonnonsuhteesi on oltava tietty, tahtosi kohdetta vastaava ilmaus todellisesta yksilöllisestä elämästäsi. Jos sinä rakastat herättämättä vastarakkautta, so. ellei sinun rakastamisesi rakastamisena tuota vastarakkautta, ellet sinä tee elämänilmauksellasi rakastavana ihmisenä itseäsi rakastetuksi ihmiseksi, niin rakkautesi on voimaton, se on onnettomuus.” (Marx, K. 1844a/1972, 150.)

Työstä on Marxin mukaan saatava sellainen korvaus, joka ei ole määriteltävissä pelkän valuutan muodossa. Työn tulee tuoda tyydytystä myös henkisellä puolella, niin, ettei työn tekeminen kulminoidu viikonloppujen ja eläkeajan odotteluun. Myös koulun ja opiskelun tulisi olla itsessään mielekästä. Kuten Marx ilmaisee asian työn kautta: *”...kun työ ei enää ole vain toimeentulokeino, vaan siitä on tullut ensimmäinen elämäntarve...”*(Marx 1875, 538.) Opiskelu, joka tapahtuu yksistään ulkoisten motivaatioiden voimalla, ei voi tuoda sellaista tyydytystä, jolla ihmisen tarpeet voisivat tulla tyydytetyiksi täydellisenä vapauden ja täyttymisen tunteena. Ajatuskulku on ideaalinen siinä mielessä, että on asianmukaista kysyä, onko koskaan olemassa sellaista tilaa, jossa ihminen toimisi pelkästään omien sisäisten motivaatioidensa turvin eli yksilöstä itsesään käsin täysin ilman ulkoisia virikkeitä esimerkiksi arvosanoja tai tulevaa työpaikkaa.

Jotta koulusta tulisi mielekästä ja vapaaehtoista, tulisi itse oppimisen prosessin kiinnostaa ja tuoda tyydytystä. Pitäisi kyetä antamaan enemmän arvoa työlle, jota yhdessä tehdään tuotettaessa tietoa, joka voi olla jopa arvoitus työhön lähdetessä. Aiemmin kuvasin hegemonisen kulttuurin tuottamaa

ennalta suunniteltua opetussisältöä. Kasvatuksessa palkkiot jaetaan vain siitä, mitä osaat, tiedät ja taidat näistä jonkun ennalta määrittämistä asioista. Paitsi sisältö, myös se tapa, jolla ”sinun tulee tietää” on ennalta määrätty. Jos osaat muuta tai muulla tavoin, jäät palkkiotta. Jos osallistut, muttet tuota sitä mitä odotetaan, on osallistumisesi merkityksetön – ellet itse ole sattunut saada siitä sisäistä tyydytystä. Ulkoisesti se on merkityksetön. Jotta yksilöllä olisi mahdollisuus saada sisäistä tyydytystä prosessiin osallistumisesta, tulee antaa arvoa jo pelkästään sille, että hän on mukana työssä, mutta erityisesti myös sille, että hän yhdessä muiden osallistujien kanssa saa aikaan jotakin, mikä olikin ennalta arvaamatonta tai ristiriidassa, jopa vastakkainen alkuperäisen ”suunnitelman” kanssa.

Jos omassa työssäni joudun ”pitämään kokeen”, niin kuin nykyisessä järjestelmässämme toisinaan väistämättä joutuu, huomaan opiskelijoissa passivoitumista, jota on hieman vaikea selittää tai pukea sanoiksi. Yrityksenä puen sen nyt muotoon: Tieto menettää merkityksensä arvosanalle eli arvosana on ainoa, jolle jää merkitys. Nuorempien koululaisten kohdalla koekulttuurin absurdi luonne näyttäytyy vielä selkeämmin. Koulukokeet ovat monesti sellaisia, että niiden tekeminen ja niistä selviytyminen tulee ensin opetella, ennen kuin voi ruveta tuottamaan itselleen arvosanoja. Kaikkihan me olemme ne kokeet opetelleet. Jokaiselle asiaa ihmetelleelle lapselle ja nuorelle olen valitellen sanonut, että on vain opeteltava tämä kokeiden tekemisen muoto, koska näin meidän järjestelmämme toimii. Se on suorastaan surullista. Tietomme on validia vain siinä muodossa, jossa koelappunen pyytää sen ilmoittamaan. Asian ongelmallisuus näkyy erityisen hyvin maahanmuuttajaryhmien opetuksessa, joita myös olen työssäni päässyt seuraamaan. Tiedot, taidot ja lahjakkuus ovat kulttuurisidonnaisia, kuten muuten Uusikylä (2012) uusimmassa kirjassaan toteaa. Kun meille tulee opiskelija toisesta kulttuurista, hän on meidän mittareillamme mitattuna täysin tietämätön, ilman taitoja ja kyvytön täyttämään meidän koulutyömme edellytykset. Kun tieto- ja taitotasomme mitataan ennalta määritetyllä ”objektiivisella mittarilla”, ei mikään henkilöhistoria tai kulttuurinen tai muukaan erilaisuus saa mitään arvoa tai arvostusta.

Marxin ohjeen mukaan myös kasvatuksen palkkion tulee olla sitä samaa, mitä yksilö antaa. Koulussa niin ollen itse prosessi, kaikki prosessissa tapahtunut, mahdollisesti tuotettu tieto ja karttuneet taidot ja tyydytys tästä kaikesta tulisi olla se todellinen palkkio, joka tuo sisäisen hyvänolon ja arvon itselle ja kanssakulkijoille. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että varsinaisista arvosanoista tulisi kokonaan luopua, vaikken sanokaan, ettei pitäisi, mutta arvosanoja tärkeämpi tulos tulee olla prosessi. Prosessi tekee tiedosta konkreettista maailmassa olevaa ja toimivaa substanssia, siinä missä arvosanat jättävät tiedon abstraktiksi. Tämä perustelu riittänee myös

osoittamaan kasvatukseen ja koulutukseen liittyvän työharjoittelun tärkeäksi osaksi tiedon konkretisoimista. Opittu abstrakti ja yleinen tieto saa uudet siivet konkretian kautta, kun tietoa pääsee yhdistämään konkreettiseen maailmaan. Oppiminen prosessina on itsessään myös työn luonteista, joten silläkin perusteella tyydytyksen tulisi tulla juuri työn tekemisen kautta, ei siitä saatujen arvosanojen kautta.

6.5. Loppupäätelmiä dialektiikasta kasvatuksessa

Sekä bell hooks että Paulo Freire myöntävät hyvin yksiselitteisesti, ettei vapauttavaan kasvatukseen sitoutuminen ole helppo prosessi. Se ei ole helppoa opettajalle, koska prosessi on jatkuvaa kamppailua oman itsen ja prosessin onnistumisen kanssa. Se ei ole helppoa myöskään opiskelijalle, jonka tulee myös olla aktiivisesti läsnä prosessissa, koska onnistumisen edellytys on kahdensuuntainen osallistuminen. Ehkä se on jopa vaikeampaa opiskelijalle, joka on sosiaalistunut ajattelemaan opettajan tiedon välittäjäksi. Ei ole ihan harvinaista, että leimataan huonoksi opettajaksi sellainen, joka ”saattaa kasvamaan” sen sijaan, että jakelisi tietoa. Tämä on valitettava totuus juuri siitä syystä, että on totuttu ajattelemaan, että opettajan antaa pakettitietoa, eikä esimerkiksi taitoa itse löytää sitä tai taitoa selvittää yhteisöllisistä prosesseista ja ihmisten kohtaamisista. Luokkahuonetta tulisi opetella tarkastelemaan toimivan demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta.

Opiskelijoiden kanssa eläminen on käytännössä kaikkien osapuolten autonomisuuden yhtäläistä rakentamista. Todellisen demokraattisen auktoriteetin voi saada vain antamalla todellisen vapauden. Vapauden minimointi ja kuri, joka on saavutettu vaientamalla vapauttamisen sijasta, on vääränlaista kuria ja auktoriteettia. Todellinen järjestys näkyy niissä prosesseissa, joilla opiskelijoiden ajatuksia on aktivoitu:

”in the stirrings of those who have been challenged, in the doubt of those who have been prodded, and in the hopes of those who have been awakened”. (Freire 2001, 86-87.)

Järjestyksen fyysinen sijainti ei ole opettajalla eikä hänen käsissään. Se sijaitsee vuorovaikutuksessa, eikä se ilmene yhtenä yhdenmukaisena tunnistettavana faktana, vaan sen ilmenemismuoto on moninainen ja juuri moninaisuudesta sen tunnistaa ja toisaalta juuri moninaisuuden vuoksi sitä ei voi tunnistaa. Opettajalla ei tule olla sitä harhaluuloa, että opetuksen

prosessit ovat kaikenkattavasti hänen käsissään. Opiskelijalla ei myöskään tule olla sitä harhaluuloa, että niin on, vaan tuloksen tulee ilmetä juuri opiskelijassa.

Yhteenvetona kirjaan tähän loppuun sen dialektisen pedagogiikan mallin, joka aivoihini on piirtynyt tämän kohtaamisen pedagogiikan pohdinnan tuloksena. Sen perusta on tietoisessa toiminnassa, joka johtaa yksilön vapautumiseen.

1. Prosessin toimijoiden on kyettävä kulkemaan omien odotustensa ja sosiaalistumistensa vastaisesti.
 - a. Opettajan on luovuttava
 - i. opettajuudesta ja antauduttava kasvatettavaksi
 - ii. kaikkietävyydestä myöntämään vajavaisuutensa
 - iii. siitä auktoriteetista, joka tulee ennalta määrätyn vallan kautta ja siirryttävä kohti vuorovaikutuksellista valtaa
 - iv. kaikkivoipasta, ennalta annetusta tiedosta yhteisesti rakennettavan tiedon hyväksi
 - v. arvosanoista, joiden vastine on yksipuolinen ja ennalta määrätty
 - b. Opettajan on annettava kasvatettavalle
 - i. lupa olla aktiivinen ja kriittinen
 - ii. valta tuottaa tietoa
 - iii. palkkioita muustakin kuin opetussuunnitelmassa ennalta määrätystä
 - c. Opiskelijan on annettava ymmärtää, että
 - i. opettaja on ihminen
 - ii. opettaja ei ole tiedon omistaja
 - iii. opettajan tehtävä ei ”antaa” tietoa
 - iv. tieto on muuttuvaa
 - v. hänellä itsellään on valta muuttaa tietoa ja itseään

2. Prosessin toimijoiden on annettava mahdollisuus historiallisuudelle, joka näyttäytyy
 - a. yksilön olemisessa muuttuva yksilö
 - b. kussakin oppimisen ja olemisen tilanteessa ainutkertaisena
 - c. tiedon alati muuttuvana luonteena

3. Prosessin toimijoiden on synnyttävä tasa-arvo jossa yksilö saa
 - a. kunnioituksesta kunnioitusta
 - b. tietoa tiedosta
 - c. osallistumista osallistamisesta
 - d. hyväksyntää hyväksynnästä
 - e. arvostusta arvostuksesta

Kuten aiemmin mainitsin, hooks ja Freire ovat tunnustaneet, ettei vapauttavan kasvatuksen prosessi ei ole ollut helppo. Olen omassa kasvatustyössäni kokenut tämän erittäinkin henkilökohtaisesti. Koulun oletukset opettajan ja oppilaan rooleista ovat sääntöjä, joita ei pidä mennä rikkomaan. Ne eivät ole näkyville kirjoitettuja sääntöjä, vaikka ovatkin kiveen hakatut. Olen epätoivoisesti yrittänyt olla ensisijaisesti ihminen ja ensisijaisesti nähdä oppilaat sellaisina. Miksi yritykseni on epätoivoinen? Koulun instituutio ja sen kävelevät edustajat tekevät hiljaista työtään ihmisen palauttamiseksi opettajaruotuunsa. Oma näkemykseni on suoraan Marxilta. Haluan, että kasvatusta on minun elämäni. En halua, että se on pelkästään työtä, josta saaduilla tuloilla taas toisaalta toteutan ja rahoitan oikeaa elämäni. Niinpä onkin ollut helpottavaa lukea Freiren lausuma jonkin, jonka mukaan olemme kaikki aina ensimmäiseksi ihmisiä ja vasta sen jälkeen oman ammattimme edustajia (Freire 2001, 86–87). Kasvatusta ja opetus tulee nähdä prosessina, jota ei voi hoitaa abstraktion kautta, vaan todellisessa elämässä ja todellisessa kohtaamisessa. Opettajan ei tule olla väline, vaan todellinen ihminen, joka kohtaa työssään itsensä ja kasvatettavansa.

7 Pohdintaa tutkimukseni loppuun

Marxin ennustamaa kapitalismin tuhoa ei ole tullut. Sen sijaan kapitalismista on tullut voittamaton yhteiskuntajärjestelmä. Se jatkaa voittokulkuaan McLarenin (1999, 13) sanoin pahaenteisen totaalisena. Mutta liberalistisella kapitalismilla on myös mahdollisuus hoitaa ihmisyyden tehtävä, joka on parempi ”kuin millään vaihtoehtoisella talousmuodolla – jollaisia ei tunnetusti ole ainuttakaan” (Desai 2008, 10). Marx itse tietenkin on korostanut kapitalismin osuutta ajatustensa ja näkemystensä historiallisena kiinnekohtana. Olisiko kuitenkin syytä nyt, tässä historiallisessa ajassa ja paikassa jättää kapitalismin kritiikki, vaikka se edelleen elää ja voi hyvin – paremmin kuin Marxin aikaan? Vai onko se edelleen sellainen uhraus, jota Marxin näkemysten aitona pitäminen ei kestä?

Edelleen pidän Marxin hukkaan heittämisenä sitä, jos hänen ajattelunsa sijoittaa pelkästään kapitalismin kumoamisen viitekehykseen. Marxin ajattelua voitaisiin käyttää laajemmin ja hedelmällisemmin hyödyksi, ellei hänen filosofiansa harteilla edelleen olisi vallankumouksellisen ajattelun taakka sosialismin voitosta. Kommunismi ja sosialismi ovat vielä tässäkin ajassa niin vahvoja tabuja kapitalistisissa länsimaissa, että jopa nämä suunnat mainitsemalla on helppo pilata uransa ja maineensa kommunismin leimalla. Kuinka paljon kapitalismin vyörystä itse asiassa voidaan syyttää Marxin opetusten jalanjäljissä kulkemaan yrittäneitä? Olisiko kapitalismin voittokulkua voitu vähentää ilman näitä surullisenkuuluisia sosialistisia vallankumouksia? Olisiko kapitalismi ja riiston muodot ja määrä vähäisempi ellei Marxia olisi niin yksioikoisen väärin tulkittu? Työni kuluessa olen omakohtaisesti saanut kokea miten perusteellisesti Marxin ajattelua joutuu puolustelemaan. Vastaanotto on yleensä ollut hyvin tyly ja epäileväinen. Jo Marxin nimen mainitseminen on saanut kuulijan silmät pyöristymään ja huulet vaikenemaan.

Eräs suomen kielen opettajani yliopistossa myönsi kerran rakastavansa suomen kieltä niin paljon, että hän joskus itkee sen äärellä. Kunnioitin häntä tuosta lausumasta, mutten oikein päässyt asian merkityksen ytimeen. Nyt kun olen tutustunut Marxiin, olen huomannut, että hänen sanansa koskettavat niin paljon, että ne saavat minut herkistymään. Ateistisen Marxin sanat tuntuvat melkein pyhiltä. Se johtuu siitä, että tunnen ne omikseni – aivan kuten Freire. Se tekee niistä minulle tärkeitä. Olen ikään kuin löytänyt itseni näistä teksteistä. Kaikki ne kamppailut, joita olen omassa kasvussani, lasteni kasvatuksessa ja opetustyössäni käynyt läpi, ovat saaneet vahvistusta.

Oloni on helpottunut. Ajattelutapani saa nyt luvan olla olemassa ja minun toimintatapani tuntuvat muultakin kuin taistelulta tuulimyllyjä vastaan.

Marxin ymmärtäminen ei ole helppoa. Olen saanut tästä omakohtaista kokemusta tätä työtä tehdessäni. Tiedän jääväni ymmärtämisessä puoleen väliin. En ole ainoa tämän tunnustuksen tehnyt, sillä myös Allman (2007, 4) on tehnyt tunnustuksensa. Olen mielestäni päässyt kuitenkin hyvään alkuun, ja aion jatkaa Marxin minulle viitoittamaa tietä. Tässä vaiheessa koko työni tuntuu pieneltä pintaraapaisulta ja jättää paljon työtä tekemättömäksi. Jos alkaisin työni nyt, tekisin paljon toisin. Etenkin ajatteluni politiikan ymmärtämisessä tai ymmärtämättömyydessä on asia, jossa ”tein aivan koulutyttömäisiä” erehdyksiä. Olen joutunut luopumaan monesta esiyymmärryksestäni, kuten alun metodologisessa osuudessa esitettiin mahdolliseksi. Haluan silti jättää työni tämän muotoisena perinnöksi omalle ajattelulleni. Ollen kirjoittanut rehellisesti. En ole kirjoittanut itseäni vastaan valehtelemalla itselleni ja siten myös lukijalle. Näin olen ajatellut ja näin minun on tullut ajatukseni raportoida. Se on myönnettävä, että olen ottanut subjektini aktiiviseen käyttöön, mutta toivon, ettei se ole tehnyt Marxin ajattelulle hallaa.

Tutkimukseni luotettavuus perustuu täysin omaan luotettavuuteeni ja siihen miten olen kyennyt sanottavani perustelemaan ja raportoimaan. Olen pyrkinyt olemaan johdonmukainen ja selkeä Marxin ajatuksia referoidessani ja kuten aluksi mainitsin ja työstäni on voinut lukea, olen halunnut, että Marxin ajatukset nousevat esiin. Tämän vuoksi olen kursivoinut kaiken Marxin lausuman, joka tosin omassa työssäni näyttäytyy suomentajan sanavalintojen muodossa. Toivon, että Marxin suorat lainaukset ovat edesauttaneet lukijaa Marxin ja oman ajatteluni ymmärtämisessä.

Viimeistellessäni tätä tutkielmaani, on tiedotusvälineissä käsittelyssä ns. Alppilan koulun tapaus, jossa opettaja irtisanottiin hänen ”työnnettyä” opiskelijan ulos ruokalasta. Asian jatkokäsittely on kesken – omalta osaltani voin sanoa – toivottavasti pitkään. Olen keskustellut asiasta monien kanssa ja kuullut itseni lausuvan asiassa: ”Mutta pitäisi miettiä niitä syitä, jotka ovat ajaneet tilanteen syntyyn. Mikä yleensäkin on syynä sille, että käyttäydytään ns. ”häiritsevästi”? Mikä taas on toisaalta syynä sille, että opettaja turvautuu tai joutuu turvautumaan tilanteessa fyysisen koskemattomuuden rajan rikkovaan menettelyyn? Kuultuani nuo sanat suustani, ymmärsin, että yhteiskunnallamme on vastuuta ja koululaitoksellamme on vastuuta. Asian tiimoilta on esitetty, että vanhemmilla on vastuu ja että vanhemmat eivät nykyään enää halua tai kykene ottamaan kasvatusvastuuta. Mutta miksi vanhemmat ovat kyvyttömiä vastuuseen? ”*Hän on liiankin usein*

jopa niin sivistymätön, ettei pysty ymmärtämään lapsensa todellisia eikä normaaleja inhimillisiä kehitysehtoja” (Marx 1866/1979, 369). Yhteiskunnalla on vastuu. Me olemme yhteiskunta.

Seison Marx-tulkintani takana. Uskon, että se mitä olen tulkinnut ja auki kirjoittanut on mahdollisuus. Mahdollisuus ei synny siitä, että tavoitellaan jotakin yhteiskunnallista tilaa, vaan siitä että yksilön annetaan olla yksilö, jolla on lupa ja velvollisuus kohdella toista yksilöä tasavertaisena lajitoverinaan. Se, minkälainen yhteiskunta tai yhteiskunnallinen tila syntyy tämän seurauksena, jää dialektiikan näytettäväksi. Minulle kirjoittamani malli on arvokas sinällään. Olen käsitellyt työni kovin teoreettisesti, myös perusteluni ovat teoreettisia, vaikka olenkin pyrkinyt löytämään käytännön esimerkkejä ja käyttänyt myös paljon muiden kasvattajien kokemuksia esimerkkeinä.

Jatkoa ajatellen jää tutkittavaa – erityisesti empiiristä näyttöä dialektisen kasvatuksen mahdollisuudesta:

1. Miten koulun kahtiajakojen purkua voi käytännössä toteuttaa?
2. Miten sitä voidaan toteuttaa eri-ikäisten tai muulla tavoin erilaisten ryhmien kanssa?
3. Miten kohtaamisen pedagogiikka vaikuttaa koulun toimijoihin - opettajiin ja opiskelijoihin eli minkälaisia tuloksia, jos ollenkaan, sillä voidaan saavuttaa?

Lisäksi, ainakin minun itseni tulisi laajemmin ymmärtää sosiaalistumista Marxin tarkoittamalta kannalta, siis taloustieteen ja kapitalismin sekä niihin liittyvän epätasa-arvon kannalta. Ensimmäiset aiheet vaativat empiiristä tukea, jälkimmäiseen riittää myös teoreettinen pohdinta.

Vasta nyt, kun työni on lopussa, alan oppia tuntemaan Marxia, lukemaan hänen vaikeaselkoista tekstiään ja ymmärtämään, miten edistyksellinen ja selkeä hänen maailmankuvansa oli. Toivon Suomen ja maailman olevan valmis lähtemään kasvattamaan eettisiä maailmankansalaisia, jotka sisäistämällänsä etiikalla ovat valmiita ja halukkaita muuttamaan maailmaa oikeaan suuntaan niiltä kohdin, kuin siinä on parantamisen varaa. Kasvatus pitäisi mielestäni voida nähdä keinona tähän, sen sijaan, että se nähdään pelkästään vääränlaisen vallankäytön välineenä.

Opettajankoulutuksellakin on siis tehtävää. Miksi pitäisi ajatella, ettemme me eettisesti näkemään kykenevät voi synnyttää vapaasti inhimillisesti ajattelevia kansalaisia? Olisiko mahdollista, että eettisellä ja humanistisella Marxin ihmiskuvan mukaisella kasvatuksella saavutettaisiin jotakin suurempaa kuin mitä tähän mennessä ihmiskunta on pystynyt inhimillisyydessä saavuttamaan?

LÄHDELUETTELO

Allman, P. 1999. Revolutionary social transformation. Democratic Hopes, Political possibilities and Critical Education. Westport: Bergin & Garvey.

Allman, P. 2001. Critical education against global capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education. Westport: Bergin & Garvey.

Allman, P. 2007. On Marx. An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx. Rotterdam: Sense Publishers.

Alvesson, M. and Sköldböck, K. 2002. Reflexive methodology. London: Sage Publications.

Anyon, J. 2011. Marx. and education. New York: Taylor & Francis.

Apple, M. 1979. Ideology and Curriculum. New York ja London: Routledge.

Astley, J. 1994. The Philosophy of Christian Religious Education. Birmingham, Al.: Religious Educational Press.

Bourdeau, P. & Passeron, J-C. 1977. Reproduction in education, society and culture. Käännös: Richard Nice. London: Sage.

Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America. Lontoo: Routledge and Kegan Paul

Castles, S. and Würstenberg, W. 1979. The education of the future. An introduction to the theory and practice of Socialist education. London: Pluto Press Limited.

Connell, R.W. D.J. Ashenden, S. Kessler and G.W. Dowsett. 1981. Class and Gender Dynamics in a Ruling-Class School. Interchange, 12 (2-3). 102–117.

Desai, M. 2008. Marxin kosto. Kapitalismin uusi nousu ja valtiokeskeisen sosialismin kuolema. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Eagleton, T. 1991. Ideology. An introduction. London, New York: Verso.

Eagleton, T. 2004. After Theory. London: Penguin Books.

Engels, F. 1882. Engels to Eduard Bernstein.
http://www.marxists.org/archive/marx/works/1882/letters/82_11_02.htm. Luettu 5.4.2013.

Engels, F. 1976. Kirje Joseph Blochille Königsbergiin. Teoksessa Marx & Engels. Kirjeitä. Moskova: Kustannusliike Edistys. 429–431.

Engels, F. 1979. Anti-Dühring. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset, osa 5. Moskova: Kustannusliike Edistys. 177–523.

- Engels, F. 1979. Feuerbach ja klassisen filosofian loppu. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset, osa 6. Moskova: Kustannusliike Edistys. 396–445.
- Freire, P. 1973. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Freire, Paulo. 1974a. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Freire, P. 1974b. Authority versus Authoritarianism. Äänite sarjassa “Thinking with Paulo Freire”. Sydney, Australia: Australian Council of Churches.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. 2001. *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. 1983. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Helsinki: Kauppakaari.
- Hakala, K. 2007. Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola ja J. Suoranta (toim.) Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 50–76.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 111–125.
- Harva, U. 1968. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Haug, F. 1990. *Erinnerungarbeit*. Hamburg: Argument.
- Heidegger, M. 2002. *Silleen jättäminen*. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan*. Kirjayhtymä. 1985. Helsinki.
- Hobsbawm, E. 1998. *Johdanto*. Teoksessa Marx, K&Engels, F. *Kommunistinen manifesti*. Suom. J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge: New York.
- hooks, b. 1989. *Talking Back. Thinking feminist, thinking black*. Southend Press: Boston.

hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalitusseura.

Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.

Kaplan, M. 1976. Alienation and identification. The Free Press, A Division of MacMillan Publishing Co., Inc: New York.

Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J-A. & Halsey, A.H. 2006. Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. Teoksessa: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J-A. & Halsey, A.H. toim. Education, Globalization and Social Change. Oxford University Press: Oxford. 1–70.

Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21/1994, 213–234.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338.

Lenin, V.I. 1914/1979. Karl Marx. Teoksessa Marx&Engels. 1979. Valitut teokset, osa 1, 10–44.

Marx, K. 1837/1979. Kirje isälle. Teoksessa Marx&Engels. 1979. Valitut teokset, osa 1. Moskova: Kustannusliike Edistys. 55–65.

Marx, K. 1843/1979. Juutalaiskysymyksestä. Teoksessa Marx & Engels. 1979. Valitut teokset, osa 1. Moskova: Kustannusliike Edistys. 66–100.

Marx, K. 1844a/1972. Taloudellis-filosofiset käsikirjoitukset 1844. Moskova: Kustannusliike Edistys. Suom. A. Tiusanen.

Marx, K. 1844b/1979. Pyhä perhe eli kriittisen kritiikin kritiikkiä Bruno Baueria ja kumppaneita vastaan. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 1. Moskova: Kustannusliike Edistys. 346 – 597.

Marx, K. 1845/1979. Teesejä Feuerbachista. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset, osa 2. 63–66. Moskova: Kustannusliike Edistys.

Marx, K. 1846/1979. Marx Pavel Vasiljevits Annenkoville Pariisiin. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 1. Moskova: Kustannusliike Edistys. 598 – 611.

Marx, K & Engels, F. 1845/1998. Kommunistinen manifesti. Suom. J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino.

Marx, K. & Engels, F. 1846/1979. Feuerbach. Materialistisen ja idealistisen katsantokannan vastakkaisuus. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 2. Moskova: Kustannusliike Edistys. 67–147.

- Marx, K & Engels, F. 1872/1998. Esipuhe vuoden 1872 saksalaiseen painokseen. Teoksessa Marx, K&Engels, F. Kommunistinen manifesti. Suom. J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino, 81–83.
- Marx, K. 1859/1979. Poliittisen taloustieteen arvostelua. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 4. Moskova: Kustannusliike Edistys. 5–185.
- Marx, K. 1866/1979. Eri kysymyksiä koskeva ohje väliaikaiselle neuvostolle. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 3. Moskova: Kustannusliike Edistys. 365–375.
- Marx, K. 1867/1974. Pääoma 1. Moskova: Kustannusliike Edistys.
- Marx, K. 1875/1979. Gothan ohjelman arvostelua. Teoksessa Marx&Engels. Valitut teokset osa 5. Moskova: Kustannusliike Edistys. 529–551.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation.
<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Luettu 10.4.2013.
- McLaren, P. 1999. Introduction. Teoksessa Critical education in the new information age. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Ollman, B. 1976. Alienation. Marx's concept of man in capitalist society. New York: Cambridge University Press.
- Owen, R. 1970. A new view of society. Toim. V.A.C. Gatrell. Harmondsworth: Penguin Books.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä Oy ja kirjoittaja.
- Sarup, M. 1978. Marxism and Education. Routledge&Kegan Paul Ltd. London: Henley and Boston.
- Scriven, M. 1988. Philosophical Inquiry Methods in Education. Teoksessa R.M. Jaeger (ed.) Complementary Methods For Research in Education, Washnigton: American Educational research Association, 131–149.
- Small, R. 2005. Marx and Education. Ashgate: Hampshire and Burlington.
- Snook, I.A. 1972. Indoctrination and Education. London: Routledge.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-Kustannus.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122–148.

Wheen, F. 2007. Marxin pääoma. Suom. Kimmo Paukku. Jyväskylä: Ajatus Kirjat ja Gummerus Kustannus Oy.

Wilenius, R. 1966. Marx ennen Marxia. Helsinki: Weilin&Göös.

Willis, P. 1977. Learning to labour. Saxon House. Farnborough, GB.