

- Fromm, E. 1997. *The Art of Being*. London: Routledge.
- Fromm, E. 1998. "The Disintegration of Societies." Teoksessa *On Being Human*. New York: Continuum, 41-50.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. New York: Suny Press.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatusfilosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hilpelä, J. 1987. "Kasvatuksen tehtävä ja kasvatiiteen vaihtoehdot." Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 152-174.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Kannisto, H. 1994. "Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisten ihmiskäsitysten typologiaksi." Teoksessa T. Laine (toim.) *Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta*. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 62, 10-29.
- Matthies, J. 1992. "Kasvatus, opetus ja oppiminen Erich Frommilla." Teoksessa T. Aittola & E. Sironen. "Miksi piiriin?" *Thomas Ziehe koulusta, nuorista ja itsensäselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen julkaisuja 1, 140-151.
- Moisio, O.-P. 1999. "Max Horkheimer kasvatuksen mimeettisestä luonteesta." Ilmestyy teoksessa R. Koikkalainen (toim.), *Kriittinen teoria ja kasvatustiede – Puheen- vuoroja pedagogiikasta*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Peters, R. S. 1977. *Education and Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sahlin, C. 1970. *An Analysis of the Writings of Erich Fromm and Their Implications for Adult Education*. Indiana University. Dissertation.
- Turunen, K. E. 1988. *Ihmisen kasvatustiede*. Jyväskylä: Ateena.

Saila Anttonen

## KASVATUS, SIVISTYS JA YHTEISKUNTA

*Kriittisen teorian sivistysdiskursseja*

"Olemisen perusluonne on tahto valtaan." Martin Heidegger."

### Johdanto

Kriittisen teorian sivistysdiskurssit osoittautuvat riittämättömiksi kriittisen kasvatustieteen ja sivistysteorian perustaksi, ellei niiden avulla ole mahdollista kumota edellä esitettyä heideggerilaista perusteesiä. Theodor W. Adornon, Max Horkheimerin ja Herbert Marcusen sivistysdiskurssit eivät vakuuttavasti kumoa sitä. Tosin Marcusen diskurssi harjoittaa käytännöllisen kasvatustoiminnan kritiikkiä, mikä on välttämätön edellytys sille, että vallan tahtona ilmenevä olemisen perusluonne voidaan ylittää paitsi sivistysteoriassa, myös kasvatustieteessä. Margarete Mitscherlichin sivistysdiskurssi on näistä neljästä parhaiten perusteltu lähtökohta kriittiselle kasvatustieteelle ja sivistysteorialle, koska se perustelee riittävän täsmällisesti ne edellytykset, joiden valitessa kriittinen kasvatustiede voi toimia kasvatusta ohjaavan käytännöllisen järjen kritiikkinä. Samalla se asettaa sivistysteoreettiselle diskurssille rajoituksia, jotka on otettava huomioon yritettäessä soveltaa sivistysteoreettisena diskurssina hyvin toimivan kommunikatiivisen järjellisuuden ehtoja käytännöllisen pedagogiikan alueella, joka puolestaan toimii dialektisesti kommunikatiivisen järjen kritiikkinä. Mitscherlichin lähtökohtakaan ei tästä syystä ole riittävä kriittisen sivistysteorian perustaksi, joka välttämättä edellyttää kommunikatiivisen järjellisuuden ehtojen syvällistä pohdintaa kasvatustieteenkin diskurssin nykyisessä, (jälki)modernissa vaiheessa.

\* Herbert Marcuse -Archiv 0034.01, 6. (Käännös S.A.)



Traditionalistisen kasvatusteorian ja sivistysteorian kriittikkinä Frankfurtin koulukunnan kriitikoiden diskurssit kuitenkin toimivat, koska kasvatustieteen sivistysdiskurssit ovat vielä 1990-luvullakin naivistisesti ja samalla vaarallisesti unohtaneet yhteiskunnan. Kriittisen teorian sivistysdiskurssi muistuttaa kriittisesti siitä, kuinka tämänkaltaisen ideologisen kasvatusteorian ja sivistysdiskurssin taipui kansallissosialistisen järjestelmän palvelukseen vain hieman yli 50 vuotta sitten. Nykyiset vähäisetkin kasvatustieteelliset ja sivistysteoreettiset diskurssit osoittavat sen, että ihmiskunnan kollektiivinen muisti on lyhyt. Kriittinen teoriakaan ei tosin ole tarpeeksi kriittinen lähtökohhta kriittiselle sivistysdiskurssille ja kasvatustieteelle tämänhetkessä (jälki)modernissa yhteiskunnassa. Sivistysprojektin mahdollisuuksia on todellakin tässä tilanteessa perusteltua epäillä, mistä syystä kriittisen sivistysdiskurssin uudistuminen on välttämätöntä. Kriittisen sivistysdiskurssin kehittäminen historiallistaa kasvatustieteen diskurssia ja valaisee filosofisesti kasvatustieteellistä tutkimusta.

Sivistysteoreettiset kysymyksenasettelut voidaan neutraalimmin ja ajanmukaisimmin ilmaista oppimisteoreettisesti yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen käsitteellä. Yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen näkökulma herättää samalla toiveita siitä, että kasvatuksen ja sen institutionaalistuneen muodon, koulutuksen avulla voidaan vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen. Kriittisen teorian kasvatuskäsite on dialektinen. Se huomioi sekä yhteiskunnalliset edellytykset että inhimillisen kasvun. Sen keskiöön asettuu kysymys siitä, onko radikaali, laadullisesti toiselle tasolle suuntautuva muutos mahdollista kasvatuksen avulla. Saksalaisen kriittiseen filosofiaan ja yhteiskunta-teoriaan perustuvassa dialektisessa kasvatustieteen keskustelussa korostuu *yhtäältä* kasvatuksen merkitys yhteiskunnan ja historian muotoamisessa, *toisaalta* yhteiskunnan merkitys kasvatustoiminnan luonteen määrittämisessä.

Kriittistä kasvatustieteen ajattelua voidaan pitää lähtökohdalla, joka hälventää moderniin kasvatukseen käsitteeseen sisällynyttä ihanteellisuutta, jonka mukaisesti vaikuttaisi siltä, että kasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävänä olisi aina ollut edistää moraalisesti yleviä ja sivistyksellisesti korkeatasoisia päämääriä lapsen ja kansakunnan parhaaksi. Kriittisen teorian kasvatustieteen historiallis-yhteiskunnallista taustaa määrittä toinen maailmansota, kansallissosialistisen Saksan nousu ja tuho sekä Auschwitz. Kaikki tämä vaikutti siihen, että muodostui realistisempi ja ihmisen pimeän puolen huomioiva kuva kasvatuksesta. Kriittisen teorian kasvatustieteen diskurssiin sisältyvissä sivistysihanteissa säilyy paremman tulevaisuuden tavoittelun horisontti synkässä yhteiskunnallisesta tilanteesta huolimatta. Kriittisen teorian diskurssi luottaa tasa-arvon ja demokratian rakentamisen mahdollisuuksiin kasvatuksen avulla. Kriittisen kasvatustieteen avulla on mahdollista perustella uskottavasti näkemys, jonka mukaisesti modernissa kasvatustieteessä ei voida tukeutua sellaiseen

kasvatusteoriaan, joka tarkastelee kasvatusta irrallaan yhteiskunnasta, kulttuurista ja historiasta. Moderniin kasvatusteoriaan tulee liittää myös sivistysteoreettinen näkökulma, joka pohtii kasvatuksen yhteiskunnallisia tavoitteenasetteluja ja edellytyksiä (ks. myös Anttonen 1998). Traditionalistinen kasvatusteoria käsitteellistää kasvatusta kasvattajan ja kasvatettavan välisenä mikroprosessina (ks. esim. Siljander 1988). Se näyttää kriittisen teorian näkökulmasta abstraktiolta, jolla ei ole mitään käytännöllistä merkitystä eikä yhteiskunnallista uskottavuutta.

Kriittisen kasvatustieteen emansipatorinen kasvatustieteen diskurssi kehittyi ns. Frankfurtin koulukunnan kehittäjän kriittisen teorian kanssa käydyssä keskustelussa. Historiallis-yhteiskunnallinen tilanne selittää valistusfilosofian vaihtelujen lisäksi sitä, miksi kriittisen kasvatustieteen peruskäsitteenä voidaan pitää yhteiskunnallisesti taustoitettua emansipatorisen kasvatuksen ideaa. 1960-luvun kriittisen kasvatustieteen parissa esitetyllä kriittikillä oli konkreettinen tavoite: ihmisten emansipaatio, jonka katsottiin merkitsevän ja tuottavan sivistystä. Emansipatorisen pedagogiikan idea perustui alunperin porvarilliseen kasvatustieteen ja sivistysnäkökulmaan, jonka tavoitteena oli valistusfilosofian tavoitteiden mukaisesti porvariston sivistyksellinen emansipaatio ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistumisen mahdollistaminen. Tästä syystä onkin tärkeää kysyä emansipatorisen pedagogiikan yhteydessä: keiden emansipaatiosta kulloinkin on kysymys? Vaikka emansipatorisen kasvatustieteen historia onkin pidempi, sen ajankohtaistuminen 1960-luvun saksalaisessa kriittisen kasvatustieteen diskurssissa ilmentää konkreettisesti silloista yhteiskunnallista tilannetta ja murrosta yliopistomaailmassa. Esimerkiksi radikaali opiskelijaliikehdintä suuntautui kamppailuihin oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta. Kriittiseen kasvatustieteen diskurssiin sisältyvä emansipatorisen pedagogiikan ajatus sopi hyvin näihin tarkoituksiin, koska se oli perusvireeltään alistettujen ja sorrettujen radikaalia pedagogiikkaa.

Saksalaisessa kulttuurissa oltiin 1960-luvulla jo siinä määrin etäällä kansallissosialistisesta menneisyydestä, että kyettiin ylipäättään nostamaan menneisyyden tapahtumat yhteiskunnallisen keskustelun kohteeksi. Emansipatorisen kasvatuksen konkreettisenä kohteena eli tekijänä, josta tuli vapautua, oli autoritaarinen kasvatustieteen ja käytännön toiminta, joka leimasi kansallissosialismia. Emansipatorisen pedagogiikan kasvualustana toimi "Saksan trauma". Tavoitteena oli menneisyyden traumaattisten kokemusten purkaminen. Kasvatus voidaankin kriittisen diskurssin mukaan laajasti ymmärrettyinä käsitteellistää sivistyksenä eli kokonaisen kulttuuripiirin uudelleen muovaamisena ja muotoutumisena. Kasvatuksen tavoitteena oli vapautuminen menneisyydestä ja kulttuurin autoritaarisista juonteista. Saksalaisen yhteiskunnan demokratisoimiseen tähänneillä uudelleenkasvatustieteen ohjelmilla pyrittiin konkreettisesti juuri näihin päämääriin. Erityisesti saksalaisen kriitti-



sen kasvatustieteen ulkopuolella, amerikkalaisissa ja australialaisissa versioissa, on kriittisen kasvatustieteen tunnusmerkkinä totuttu pitämään toiminnallista perussuuntautumista. Näille suuntauksille on ollut tyypillistä tietty utoppiisuus jopa siinä määrin, että on perusteltua kysyä, unohtuiko kriittisen kasvatustieteen toimintateoreettisissa muunnoksissa tieteellinen analyttisyys ja itse-refleksiivisyys käytännöllisen toiminnan, demokraattisen kasvatuksen ja yhteiskunnallisten epäkohtien poistamisen tavoitteiden alle.

Kriittisen kasvatusteorian mukaan yhteiskunta ja kasvatustieteet ovat dialektisessa suhteessa keskenään. Yhtäältä vallitseva yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa kasvatuksellisten ilmiöiden muotoutumiseen. Toisaalta kasvatustieteet muotoaa yhteiskuntaa. Keskeinen tekijä kriittisessä kasvatustieteessä, samoin kuin kriittisessä yhteiskuntateoriassa, oli yhteiskuntakriittikki, koska yhteiskunnallisen ja poliittisen vaikutus nähtiin merkittävänä myös kasvatustodellisuudessa. Kriittisessä kasvatustieteessä oli teoreettisessa mielessä kysymys siitä, että Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian perinnettä omakuttiin pedagogiikkaan. Myös pedagogiikassa nähtiin tärkeäksi Horkheimerin (1977 [1937], 521-575) tavoin ottaa kriittistä etäisyyttä "traditionaaliseen teoriaan", jota edelleenkin sävyttivät kansallissosialistista pedagogiikkaa oikeuttaneet ajattelulliset virtaukset. Niistä tärkeimpiä olivat eräät henkittieteellisen pedagogiikan opit. (ks. Lingelbach 1970.)

## Kriittisen teorian pedagoginen ohjelma

Käytän kriittisen teorian sivistysdiskurssin rekonstruktiossani päälähteinä Theodor W. Adorno-, Herbert Marcuse- ja Max Horkheimer -arkistoista keräämääni kasvatusta ja sivistystä käsittelevää aineistoa. Tämän lisäksi tukeudun myös aikaisempaan, näitä teemoja koskevaan tutkimukseen. Tässä yrityksessä ei ole kysymys kriittisen teorian pedagogisoinnista siinä tarkoituksessa, että katsottaisiin näiden käsitteellistysten riittävästi kattavan pedagogiikan alan. Kysymys on ennen kaikkea vaihtoehdoisen pedagogisen käsittejärjestelmän muodostamisesta, joka erittelee kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteita. Tähän tarkoitukseen kriittinen teoria on perusteltu lähtökohta, koska sitä läpäisee korostus, jonka mukaan sivistys on historiallinen ja aikaansa sidoksissa oleva käsite, jonka sisältö määrittyy kulloisestakin historiallis-yhteiskunnallisesta dynamiikasta käsin (ks. esim. Theodor W. Adorno -Archiv, Ts 36607). Kriittisen teorian ohjelma on valistukseen suuntautuessaan yhteiskuntafilosofiansakin osalta vahvasti pedagoginen ohjelma, mikäli pedagogiikan alaan sisällytetään yhteiskunnallisten vaikutusten tarkastelu. Esimerkiksi Adornon kasvatustieteellinen oli luonteeltaan hyvin käytännöllistä ja yhteiskunnallisen käytännön normittamiseen pyrkivää. Keskeisin kasvatuksen

ja poliittisen opetuksen yhteiskunnallinen tavoite oli Auschwitzin toistumisen estäminen, mikä edellytti ihmisten vapauttamista tietoisuudesta, joka mahdollisti alistamisen (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45859).

Alkuperäisen kriittisen yhteiskuntateorian pedagoginen ohjelma voidaan tiivistää kahteen iskusanaan: valistus ja kasvatustieteet. Peruslähtökohdat siirtyivät myös kriittisen teorian ilmentymään pedagogiikassa. Kriittisessä teoriassa ei kuitenkaan ole koskaan systematisoitu eikä konkretisoitu siihen sisältyvää sivistys- ja kasvatusteoreettista ainesta. Kasvatustieteessä on kiinnitetty huomiota paitsi kasvatuksen ja sivistyksen dialektisiin peruskäsitteellistyksiin myös autoritaarisen kasvatuksen teemaan. Erityisesti Marcusen ajatteluun on liitetty ajatus suuresta autoritaarisuuden vastaisesta kapinasta, joka 1960-luvulla ilmeni konkreettisesti opiskelijoiden protestointina. Horkheimerin ja Adornon pedagoginen merkitys puolestaan on lähinnä filosofis-käsitteellinen. Myös Erich Frommin psykoanalyttisesti sävyttyneellä ajattelulla on niin ikään ollut pedagogista merkittävyyttä. Margarete Mitscherlich ja Marcuse tarkastelevat sukupolvien seuraantoa ja sukupolvikonfliktia psykoanalyttisestä näkökulmasta. Erityisesti Mitscherlichin avaama näkökulma on olennainen kasvatuksen ja yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen erittelyn kannalta.

Adorno muotoilee kriittisen teorian käytännölliset kasvatustavoitteet artikkelissaan "Erziehung nach Auschwitz", jonka käsikirjoitus on päivätty 15. elokuuta 1966 (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts 45898). Kirjoitusta leimasi käytännöllisesti suuntautunut päämäärä. Kaiken kasvatuksen perustana tuli olla sellainen perussuuntautuminen, ettei Auschwitz enää koskaan toistuisi. Lisäksi kirjoitusta leimasi huolestuneisuus siitä, että kahdenkymmenen vuoden takaisten tapahtumien toistuminen ei vaikuttanut mahdottomalta ajatukselta 1960-luvun yhteiskunnallisesta kontekstista käsin tarkasteltuna. Auschwitzina todellistuneen barbarian tiedostamattomat rakenteet elivät ihmisten tietoisuudessa, joten sivistyksellinen taantuma oli edelleen mahdollinen. Kasvatuksen tuli suuntautua sellaisia tietoisuusmuotoja vastaan, jotka tulevaisuudessa saattaisivat konkretisoitua toimintana, jossa vainon kohteena olisi jokin muu poikkeava ryhmä. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45839, Ts. 45858.) Adorno kirjoitti vuodelta 1961 peräisin olevassa kirjoituksessaan "Lehrer und Philosophie. Ansprache an Studenten", että kansallissosialismi eli edelleen tietyissä muodollisissa ajatteluvaihtelumuodoissa, joiden tunnusmerkkejä olivat pakonomainen konventionaalisuus, taipumus sopeutua vallitsevaan ja jakaa maailma mustavalkoisesti hyvään ja pahaan, meihin ja vihollisiin. Tällaisia ajattelutapoja leimasi lisäksi kaiken poliittisuuden kieltäminen, millä juuri oli poliittisia seuraamuksia siinä mielessä, että ajattelutapa asettui vallitsevan autoritaarisen järjestyksen säilyttämisen palvelukseen. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45840.)



Kriittisen teorian kasvatuskasvatustieteessä korostettiin autoritaarisuuden vastaista kasvatusta, mikä kriittisessä kasvatustieteessä tunnetaan myös emansipatorisen kasvatuksen nimellä. Suuntautuminen autoritaaristen kasvatuskäytäntöjen ja kasvatustieteen purkamiseen selittyy silloisesta yhteiskunnallisesta ja kasvatustieteellisestä tilanteesta käsin. Autoritaarisuuden järjettömyys ruumiillistui kansallissosialistisessa järjestelmässä herruussuhteina, jotka rakensivat pakkoa ja riippuvaisuutta vapauden sijasta. Tällaisen yhteiskuntajärjestelmän rakentuminen oli erityisen traagista, koska sen myötä murskaantuivat valistuksen ja edistyksen suuret tavoitteet, joiden mukaisesti yhteiskuntakehityksen tuli johtaa aitoon inhimilliseen yhteiskuntaan. Kansallissosialistisen yhteiskuntajärjestelmän todellistuminen oli Adornon mukaan osoitus siitä, että se oli erään vahvan yhteiskunnallisen tendenssin ilmentymää, joka todellistui humanien tavoitteenasettelujen rinnalla ja niistä huolimatta (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45840). Autoritaarinen herruus oli tunnusomaista paitsi tälle yhteiskuntajärjestelmälle, ylipäätään teollistuneille suoritusyhteiskunnille, joita leimasi rationalisointi, massakulttuuri ja kulu- tus. Nämä tekijät taas vaikuttivat kasvatukseen kautta ihmisten persoonallisuuden kehittymiseen siten, että pitkälle kehittyneissä yhteiskunnissa oli seurauksena esineellistyminen, ihmisen tavaraluonne ja vieraantuminen.

Adorno (1966) kuvaa autoritaarisen kasvatuksen ihanteina kovuutta ja kuria, joiden avulla lapsi kasvatettiin kurinalaisuuteen. Kovuus oli erityisen keskeinen miehin ominaisuus. Kovuuteen kasvaminen tuotti samalla myös välipitämättömän asenteen tuskan ja kärsimyksen tuottamista kohtaan. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45849). Autoritaarisuus ilmeni vähemmistövihamielisinä ennakkoluuloina, joihin yhdistyi myötäelämisen kyvyn puuttuminen. Autoritaarista persoonallisuutta leimasi tottelevaisuuden ja "kylmäverisyyden" yhdistelmä sekä rakkauden, ymmärtämyksen ja vastuullisuuden puuttuminen. Tähän yhdistyi yhteisöllisesti myös sokea samastuminen yhteisöön ja massojen manipulointi, mikä teki mahdolliseksi kriittisen tietoisuuden ja vastarinnan. Manipulatiivisen luonteen kehittymistä selitti Adornon mukaan se, että yhteiskunnasta olivat hajonneet vanhat kunnon auktoriteetit eli moraalisesti velvoittava kollektiivinen "omatunto". Tämä mahdollisti sen, että kansallissosialistisilla tietoisuuden muokkaajilla oli vapaa pääsy ihmisten tajuntaan. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45851, Ts. 45848; ks. myös Adorno ym. 1950, xiii-xv; Horkheimer ym. 1950, ix-xii; Horkheimer 1952/1953, vi-viii; Friesenhahn 1985, 73-109.)

Kriittisen teorian kasvatuskasvatustieteessä suuntautui autoritaarista kasvatustieteen vastaan ja autoritaarisen kasvatustoiminnan purkamiseen. Kasvatusta koskevaa diskurssia luonnehti ajatus vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen ylittämisestä kasvatuksen avulla. Autoritaarisuuden vastaisessa kamppailussa oli tärkeää kohdistaa huomio ihmisen subjektiviteettiin, koska olen-

naista on se, mitä ihmisten tietoisuudessa tapahtuu. Ikuisiin arvoihin vetoaminen tai vainottuja vähemmistöryhmiä koskevan asiallisen tiedon jakaminen on hyödytöntä, ellei ihmisiä saada syvällisesti tiedostamaan ja yleistä tietoisuutta muuttamaan. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45841.)

## Kasvatuksen tavoite: yhteiskunnallinen kypsyyt ja autonominen subjektiivisuus

### *Autoritaarista kasvatusta ja puolittaista sivistystä vastaan*

Adorno (1959) väittää vuodelta 1959 peräisin olevassa kirjoituksessaan "Theorie der Halbbildung", että sivistyksestä on nykyisellään tullut yhä enemmän puolittaista, sosiaalistumista vieraantuneeseen olemiseen. Puolittainen sivistys (die Halbbildung) on luonteeltaan puolustautuvaa. Se poistaa liikehdinnän, joka voisi kyseenalaistaa asioiden vallitsevaa tilaa. Se on olemukseltaan vieraantunutta tietoisuutta, joka ottaa kaiken annettuna ja tyhjentää kriittisen tietoisuuden. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36618.) Puolittaisen sivistyksen käsite määrittää samalla, mitä todellinen sivistys ei ole. Vallitseva yhteiskunnallinen tilanne, joka muotoaa sivistysprosessien sisältöä ja suuntaa, on ristiriitaisessa suhteessa sivistyskäsitteeseen, joka kriittisen teorian mukaan olisi aitoa sivistystä. Tällaisen kaksijakoisen sivistyskäsitteen oli määrä toimia kriittisen teorian diskurssissa yhteiskuntakriittikin perustana. Käsitteen kaksijakoisuuteen kiinnitettiin huomiota myös Adornon kirjoitukseen suunnatussa kommentissa "Aktentnotiz für Professor Adorno: Zur Theorie der Halbbildung", jonka kirjoittajan henkilöllisyyttä ilmentävät kirjaimet LvF. Kommentoija on todennäköisesti kriittistä teoriaa sivummalta rakentanut frankfurtilainen sosiologi Ludvig von Friedeburg, joka sittemmin on tutkinut myös saksalaisen yhteiskunnan koulutusreformia (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36865-6; ks. myös von Friedeburg 1992).

Kriittisen teorian sivistysdiskurssia luonnehtii ajatus sivistyksen kriisiytymisestä. Humanistisen sivistysihanteen kriisiytyminen ilmenee Adornon mukaan sekä pedagogiikassa, esimerkiksi yliopistoissa, jotka eivät kykene luomaan sivistystä eli henkisiä kokemuksia, että yhteiskunnallisissa liikelaeissa (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36620). Puolittainen sivistys ilmenee yhteiskunnassa siten, että se tuottaa ja uusintaa objektiivista annettuna olemista, mikä synnyttää voimattomuuden tietoisuuden – sellaisen tietoisuuden, ettei lainomaisille olosuhteille ole tehtävissä mitään (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36620). Vallitseva kasvatustieteen ja kasvatustieteen menetelmät ovat olennainen osa mekanismeja, jotka tuottaa puolittaista sivistystä. Kärjistäen voidaan siis



väittää, että kriittisen teorian diskurssin mukaan nimenomaan kasvatus, jota myös pedagogiikka akateemisena oppialana määrittää, on tuhonnut sivistyksen. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36586-7.)

Puolittainen sivistys ei merkitse vain puolta sivistystä, vaan se on kaiken sivistyksen vihollinen, koska siinä toteutuu irrationaalinen. Subjekteista tulee tällaisen sivistyksen vaikutuspiirissä objekteja, ihmisesineitä (Theodor W. Adorno -Archiv, 36588). Puolittaisen sivistyksen tunnusmerkki on se, että siitä tulee massatuotannossa tuotettu kulutushyödyke, joka on teknisten välineiden kautta kaikkien saatavilla. Tosin teesi puolittaisen sivistyksen kaiken kattavuudesta on vahvasti liioiteltu, mikä jättää tilaa kritiikille (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36597). Kulttuuriteollisuuden henki ilmentää puolittaista sivistystä, jota kohtaan kriittisen teorian kritiikki kohdistui. Tällaista näennäissivistystä leimaavat konformismi, mukautuvaisuus ja konventionaalisuus ovat edistämässä totalitaarisia, järjestelmää ylläpitäviä prosesseja (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36614). Tämä sivistyksen laji ilmenee subjekteissa ennakkoluuloisena, autoritaarisena persoonallisuutena. Lisäksi puolittaiselle sivistykselle on tunnusomaista, että sen ideoiden alla kasvatetaan kapea-alaisia spesialisteja, muttei välttämättä sivistyneitä ihmisiä. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36613.) Sivistys alistetaan ja tyypistetään sosiaalisen kohoamisen väyläksi. Puolittainen sivistys läpäisee yhteiskunnan siinä määrin, että yksittäiset kasvatukselliset ja koulutukselliset reformit eivät kykene muuttamaan vallitsevaa tilannetta. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts 36586-7.) Subjektiviiteetin ja ihmisen tietoisuuden muuttamisen korostus yhdistyi yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Tulevaisuuden hallinta rakentui keskeiseksi kasvatustoimintaa määrittäväksi tekijäksi. Vapauden ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden tulisi määrittää tulevaisuudessa toteutuvaa, parempaa yhteiskuntamuotoa. Kasvatuksen viimekätisenä tavoitteena nähtiin inhimillisemmän maailman rakentaminen kaikille ihmiskunnan jäsenille huolimatta siitä, että sellaisten kehityssuuntien väitettiin edelleen elävän, jotka tarjosivat epäinhimillisyydelle suuren tulevaisuuden (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45851).

Yhteisesti koettu tuska toimii keskeisenä ihmisten välisen solidaarisuuden lähteenä. Uudenlaisen ihmiskunnan rakentaminen edellyttää kasvatustoiminnassa luotuja toimintavalmiuksia ja -mottiiveja sekä autonomian kehittämistä. Tällainen tietoisuusmuoto merkitsee yksilöiden vastuuta siitä, että ihmiset käyttävät omaa järkeään. Adornon mukaan kansallissosialismin nousussa ei tosin ollut kysymys siitä, ettei ihmisillä enää olisi ollut minkäänlaisia siteitä toisiin ihmisiin, vaan kysymys oli ennen kaikkea näiden sitoumusten luonteesta. Ne eivät perustuneet yleismaailmalliselle solidaarisuuden kokemukselle, vaan sitoumukset olivat luonteeltaan epätasa-arvoa rakentavia ja siten ne mahdollistivat herruuden harjoittamisen. Herruuteen perustuvaa epätasa-arvoista järjestystä pidettiin kuitenkin viime kädessä tilapäisenä.

(Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45845-46; Ts. 36600; Friesenhahn 1985, 46-63.)

Kriittisen teorian kasvatus- ja sivistyskäsitteiden dialektiseen yhdistelmään sisältyi sekä persoonallisuuden muotoaminen kasvatuksen kautta että korostus, jonka mukaan yhteiskunnallisilla olosuhteilla on kasvatusta muotoavaa voimaa. Viime kädessä fasismin toistuminen tai sen estäminen ei ole psykologinen vaan yhteiskunnallinen kysymys. Yksilöllinen tietoisuus ja psykologiset tekijät nähtiin olennaisina kasvatuksessa (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45844). Kasvatus ei kuitenkaan koskaan toteutunut myöskään sosiaalisessa tai yhteiskunnallisessa tyhjiössä, koska ihminen on aina yhteydessä muihin ihmisiin ja täten väistämättä sosiaalinen olento (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45842). Juuri tämä sosiaalisuus eli "ihmisten välisyys" on kasvatuksen mahdollisuuden ehto, sen välttämättömyys ja sen riski yhdessä ja samassa. Kasvatus edellyttää välttämättä erotuksena muusta sosiaalisesta toiminnasta sitä, että se suuntautuu humanien ja järjellisten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. Sosiaalinen todellisuus sen sijaan sisältää normatiivisesti tarkasteltuna sekä moraalisesti hyviä että pahoja tendenssejä. Täten kasvatuksella, joka suuntautuu humanien ja järjellisten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja joka täten ylittää vallitsevaa sosiaalisten suhteiden järjestymisen tapaa, on yhteiskuntaa kritisoiava, kriittinen funktio.

Yhteiskunnan muuttaminen edellyttää ihmisen muuttamista, mikä voi tapahtua vain kasvatuksen avulla. Ei kuitenkaan ole mitään takeita siitä, että tällainen muutos tulee onnistumaan, koska toisista ihmisistä tulee samoissakin olosuhteissa toisenlaisia kuin toisista, joten kasvatuksen ja yhteiskunnallisen sivistyksen välillä ei vallitse suoraviivaista syy-seuraus -suhdetta (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45852; ks. myös Friesenhahn 1985, 113-118.) Kriittiseen kasvatusajatteluun sisältyvä yhteiskuntatodellisuuden muotoamisen ja vallitsevan yhteiskunnallisen tilan ylittämisen ajatus konkretisoitui saksalaisen yhteiskunnan demokratisointiin tähänneen uudelleen koulutuksena, joka suuntautui ennakkoluulojen poistamiseen ja suvaitsevaisuuteen kasvattamiseen. (Ks. tarkemmin Anttonen 1998.)

### *Suvaitsevaisuuden ja kypsyyden puolesta*

Yhteiskunnallisen muutoksen idea ei sisältänyt kriittisessä kasvatustieteen diskurssissa niinkään ajatusta vallankumouksellisen subjektin kasvattamisesta kuin suvaitsevaisen ja vastuullisen ihmisen kasvattamisesta. Demokraattinen kasvatus sisälsi rakkauten, ymmärtämyksen, suvaitsevaisuuden ja vastuullisuuden osatekijät subjektien välisessä vuorovaikutuksessa, minkä taas puolestaan tuli myötävaikuttaa siihen, että yhteiskuntaa kyettäisiin muuttamaan



demokraattisemmaksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että demokraattis-liberaalinen kasvatuskäytäntö kykenisi takaamaan tämänsuuntaisen yhteiskunnallisen kehityksen. Demokraattisen yhteiskunnan mahdollistava sivistysprosessi olisi luonteeltaan kaiken kaikkiaan hyvin laajalla alueella vaikuttava ja hitaasti etenevä prosessi. Lisäksi ei ollut mitään takeita siitä, että näiden humanien kasvatustavoitteiden toteuttamisessa onnistuttaisiin, koska yhteiskunnassa vaikuttavat aina myös muut kuin kasvatus- ja sivistysprosessit.

Sivistysprosessin tavoitteeksi asetui kriittisen teorian mukaan yhteiskunnallinen kypsyyden (*die Mündigkeit*), joka vapauttaa yksilön heteronomisen eli epätasa-arvoisen moraalin pakoista ja riippuvuuksista sekä muotoaa yksilön autonomisena subjektina. Kypsäksi, autonomiseksi ihmiseksi tuleminen ei kuitenkaan merkitse kaikista auktoriteeteista vapautumista, vaan auktoriteetti on olennainen osa kypsään ihmisyyteen kasvamista. Järjellinen yhteiskunta edellyttää auktoriteettia, josta yksilöt eivät kuitenkaan voi olla sillä tavalla riippuvaisia, että se estäisi vapaan järjen käytön ja harkinnan. Järkevästi rakentuva auktoriteetti onkin erotettava autoritaarisesti rakentuvasta. Subjektin itsemääräämiseen ja autonomiaan perustuva identiteetti (*die Mündigkeit*) kehittyi rajankäynnissä auktoriteetin osatekijän kanssa. Kypsän ihmisyyden (*die Mündigkeit*) kehittyminen edellyttää auktoriteettiongelman järkevää ratkaisemista. Tavoitteena oli kasvattaa ihmisiä, jotka haluavat ja kykenevät asettumaan sellaista barbariaa vastaan, joksi kriittisessä teoriassa määrityksi yhteiskunnallinen tie Auschwitziin. Kasvatuksen tulee suuntautua muodostamaan vahvaa, itsestään tietoista ja itsenäistä minää toteuttaakseen tämän tavoitteen. Tämä heijastuu yhteiskunnassa sellaisen toiminnan oppimisessa, jonka avulla kyetään muovaamaan sivilisaatioprosessia. (Friesenhahn 1985, 113-118.)

Adorno näkee kansallissosialismin kasvualustana sen, että traditionaalisten auktoriteettien hajoaminen johti tilanteeseen, jossa ihmiset eivät vielä olleet psyykkisesti kypsiä päättämään itse. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 45843-44.) Jos sivistys kadotetaan, menetetään myös minä, joka kykenee asettumaan totalitaarisen yhteiskunnan tukahduttavaa vaikutusta vastaan (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36614). Tästä syystä traditionaalinen sivistyksen käsite tuleekin yhdistää yhteiskuntakritiikin käsitteeseen, joka asettuu vallitsevaa porvarillista kulttuuria vastaan, jonka Adorno katsoo toimivan välittävänä tekijänä puolittaisen sivistyksen ja yhteiskunnan välillä (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36587-36588). Sivistys määrittää kulloistakin yhteiskunnallis-historiallista kontekstia ja niissä toimivien ihmisten välisiä suhteita. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts 36587-36622.)

## Demokratian ja tasa-arvon lipun alla

Myös Marcusen sivistys- ja kasvatusdiskurssi on perusrakenteeltaan samankaltainen kuin Adornon. Tosin se on Adornon filosofisia käsitteellistyksiä konkreettisempi, esimerkiksi määrittäessään demokraattisen yhteiskunta-muodon sivistyksen päämääräksi. Marcusen sivistysdiskurssi on luonteeltaan sosiologinen, kun taas Adornon ja Horkheimerin diskurssit ovat filosofisia. Näiden diskurssien samankaltaiset perusaineokset kuitenkin ovat inhimillisen kasvun ja yhteiskunnan dialektiikka sekä vallitsevan yhteiskunnallisen olemisen ja vallitsevan tilanteen ylittämisen dialektiikan huipentuminen kasvatus- ja sivistysprosesseissa. Adornon ja Marcusen kasvatus- ja sivistysdiskurssien sisällölliset erot selittyvät kulttuuritaustojen erilaisuudesta käsin. Adornon intellektuaalisena ja akateemisena taustana toimi saksalainen yliopistomaailma, Marcusen amerikkalainen. Lisäksi Marcusen kasvatus- ja sivistysdiskurssissa korostui voimakkaammin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden dialektiikka kuin Adornon diskurssissa.

Tässä esiteltävä kasvatus- ja sivistysdiskurssi perustuu keskeisiltä osiltaan muistiinpanoihin, jotka Marcuse teki esitelmäänsä "Education and Social Change" varten. Hän esitelmöi Brooklyn Collegessa New Yorkissa vuonna 1968. Hyödynnän muistiinpanoja kriittisen teorian kasvatus- ja sivistysdiskurssin rekonstruktiossani. Marcuse (1968) määrittelee kasvatuksen (*education*) sellaisen tiedon opettamisena ja oppimisena, jota pidetään välttämättömänä inhimillisen elämän säilyttämisen ja parantamisen kannalta. Yleistä sivistystä ja koulutusta (*general education*) on historiallisesti tarkasteltuna luonnehtinut se, että se on ollut harvojen etuoikeus. Yleisen sivistyksen käsite onkin kohtalaisen nuori. Sivistys rajoittui aiemmin hallitsevien luokkien etuoikeudeksi, koska suuret kansanjoukot oli alistettu elämän välttämättömyyksien hankinnan palvelukseen, jolloin heillä ei yksinkertaisesti ollut aikaa sivistyä. Lisäksi oli hallitsevien luokkien edun mukaista, että hallitut luokat otaksuivat, että hallitsevat luokat tiesivät, mikä heille oli hyväksi. Marcusen mukaan sivistys ei ollut yleistä vielä 1960-luvullakaan, jolloin tätä kuitenkin vaadittiin. Se oli edelleenkin yläluokan etuoikeus. Koulutuksellinen epätasa-arvo (*educational inequality*) oli edelleen seurausta yhteiskunnallisesta epätasa-arvoisuudesta. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 1.)

Marcusen mukaan sivistyksen rajoittaminen harvojen etuoikeudeksi on tukenut sitä, etteivät kasvatuksen "kumoukselliset" ainekset ole päässeet vaikuttamaan. Tieto, älyllisyys ja järki kantavat aina mukanaan myös vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen kannalta kumouksellisia aineksia, koska ne toimivat yhteiskunnallisen muutoksen lähteinä. Kasvatukseen sisältyy aina aavistus "paremman" järjestyksen mahdollisuuksista, mikä ilmenee sen kyvyssä loukata vallitsevan yhteiskunnan kannalta sosiaalisesti hyödyllisiä ta-



buja ja harhakäsityksiä. Kasvatukseen sisältyy tästä syystä aina jotain epäilyttävää. Sivistyksestä osattomiksi jääneet osoittavat sitä kohtaan myös epäluottamusta, järjen pelkoa sekä asiantuntemusta ja tietoa omaavien vastaisuutta. Olosuhteet, jotka periaatteessa voisivat muuttua, eivät kuitenkaan käytännössä muutu juuri tästä syystä. Lisäksi tämä muuttumattomuus on seurausta siitä, että ihmiset samastuvat hallitseviin, mikä suojelee näiden hallitsevaa asemaa. Anti-intellektualismi on tämän muuttumattomuuden seuralainen. Anti-intellektualismi on mentaliteetti: parempi olla tietämättä liikaa. Se toimii sekä sivistyksestä osattomiksi jääneiden tapana "kustaa" se, että hallitsevat luokat ja samalla hallitseva sivistyneistö on alistanut heitä. Tällöin se oheistuuotteenaan tuottaa myös muuttumattomuutta ja toimii alistamisen hyväksymisen välineenä. Tällä kaksijakoisella kampanjalla älymyytöä vastaan on pitkä historia, jonka muotoutumisessa tieteellinen tieto on ollut keskeisessä asemassa. Anti-intellektualismi ilmeni eri muodoissaan aina Uudesta testamentista ja keskiajan kirkosta lähtien silloisiin populistisiin liikkeisiin ja jopa työväenliikkeeseen asti, jossa se asetti työväestön ja opiskelijat vastakkain. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 1-2.)

Suuntaus yleistä sivistystä kohti etenee huolimatta tästä kahtalaisesta sekä ylhäältä että alhaalta tulevasta vastustuksesta. Vastustus tulee ylhäältä, koska sivistyspääomaa omaava eliitti ei ole valmis jakamaan sitä. Vastustus tulee alhaalta, koska sivistyspääomasta osattomiksi jääneet eivät ole valmiita omaksumaan hallitsevan luokan sivistystä. Yleisen sivistyksen eteneminen ja siihen liittyvä koulutuksen yleistyminen johtuu siitä, että tätä edistää tietty taloudellinen perusta. Teollisen yhteiskunnan tarve kasvattaa ammattitaitoisten työntekijöiden varastoa on tämän materiaalsen perustan ydin. Sivistyksen (*education*) dialektiikka merkitsee toisaalta kasvavaa riippuvuutta koulutuksesta (*education*) ja rajoittamatonta tiedon tarvetta kilpailuun perustuvista taloudellisista prosesseista ja poliittisten prosessien hallinnasta. Toisaalta se merkitsee samanaikaisesti lisääntyvää tarvetta sisällyttää tieto ja järki valitsevan yhteiskuntajärjestyksen parantamisen ja taloudellisen kasvun käsitteelliseen viitekehykseen. Tämä edellyttää näiden tekijöiden sovittamista valitsevaan arvouniversumiin siinä tarkoituksessa, että voitaisiin suojella tätä yhteiskuntamuotoa radikaalilta muutokselta. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 2-4.) Tässä dialektisessa näkemyksessä tulee keskeisesti esille Marcusen "education"-käsitteen laaja-alaisuus. Se merkitsee sekä koulutusta, kasvatusta että sivistystä. Se vastaa laajimmillaan Adornon ajattelustakin muodostuvaa, yhteiskunnallisesti taustoittuvaa sivistyskäsitettä, joka siis oli tunnusomainen kriittisen teorian diskursseissa. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 2-4.)

Marcusen sivistyskäsite sisältää vahvan yhteiskunnallisen painotuksen siten, että se lähes vastaa sellaista sivilisaation käsitettä, jossa on keskeistä in-

himillisen olemisen ja poliittisen vapautumisen pohdinnan lisäksi teknologisen edistyksen tarkastelu. Rekonstruoin Marcusen sivistyskäsitettä hänen Pariisiin luentojaan "Tendences de la société industrielle avancée et Répression sociale et répression psychologique: Actualité de politique de Freud" perustalta. Ne pidettiin kuumimman opiskelijaliikkeen vuonna 1968. (Herbert Marcuse -Archiv 0336.01, 95). Myös Marcusen sivistysdiskursseissa kommunikaatiolla on keskeinen asema: yksilöotteisesta kommunikaatiosta olisi välttämätöntä edetä kommunikaation monilöotteistamiseen ja dialogiin, jossa olisi mahdollista ratkaista ainakin tiede- ja sivistysinstitutioiden, ehkä jopa laajemman yhteiskunnan ja universumin ongelmia. Sivistyksen päämääräksi määrittävät yleiset ihmisoikeudet, jotka Marcuse ilmaisee ihmisoikeuksien julistusta myöten seuraavasti:

"kaikki ihmiset ovat syntyneet tasa-arvoisina, he ovat luonnostaan saaneet tiettyjä luovuttamattomia oikeuksia, joita ovat oikeus elämään, vapauteen ja onnen etsintään" (...) todellisuudessa kaikki ihmiset eivät ole tasa-arvoisia (Herbert Marcuse -Archiv 0336.01 VI:7; käännös S.A.)

Todellisuus on kuitenkin toisenlainen. Inhimillistä sivilisaatiota painaa Marcusen mukaan taakka, jonka olemassaolo on seurausta siitä, että ihmisen orjuuttaa toista ihmistä. Asiantila on osoitus yksilöotteisuudesta. Mitään yksiselitteistä pelastusta ei ole odotettavissa. "Pitkälle kehittyneiden teollisuusyhteiskuntien kaikilla osa-alueilla ilmenee yksilöotteisuus." (Herbert Marcuse -Archiv 0336.01 VI: 68; käännös S.A.)

Marcusen 1960-luvun ehdotukset sivilisaation suunnan muuttamiseksi ja uudenlaisen sivistyksen muodostamiseksi olivat varsin radikaaleja. Niitä on tulkittu siten, että niissä tavoiteltiin – jos ei yhteiskunnallista vallankumousta – niin ainakin kapinaa kulttuurista ja seksuaalista tukahduttamista vastaan. Tosin Marcuse toteaa, ettei näiden tavoitteiden saavuttaminen riitä takamaan maailmaan oikeudenmukaisuutta. (Herbert Marcuse -Archiv 0336.02, 2).

Luovien viettien energioiden vapautumisella oli keskeinen merkitys tässä freudilaiselle diskursseille perustuvassa ohjelmassa, joka tähtäsi tukahduttavan suoritusperiaatteen ja teknologian varaan rakentuvan sivilisaation ongelmien ratkaisemiseen:

Siis, sivilisaation edistys on tuhoisuuden edistymistä: samanaikaisesti kun se mahdollisti rikkauten ja vapauden, se joutui kuoleman vietin vaikutuspiiriin, mikä tuhosi tämän mahdollisuuden. (Herbert Marcuse -Archiv 0336.02, 5.)

Ja aistillinen vapautuminen itsessään on tukahduttavaa, jos se vaikuttaa tukahduttavassa yhteiskunnassa. (...) Mutta oppositio ei ole koskaan ollut niin



rationaalinen kuin tänä päivänä, jolloin todella inhimillinen historia on tullut mahdolliseksi. (Herbert Marcuse -Archiv 0036.02, 7; käännös S.A.)

### Kohti "mimeettistä" kokemusta, järkeä ja ihmisarvoa

Samankaltaisia aineksia on rekonstruoitavissa myös Horkheimerin sivistysdiskurssista, jossa korostuvat ajatukset ihmisen autonomiasta ja kasvatuksen "mimeettisistä" elementeistä. Yhteiskunnallisuudella oli Horkheimerin ajattelussa kaikkein käytännöllisin rooli. Se konkretisoitui vahvoja yhteiskunnallisia päämääriä sisältävissä demokratisoivissa uudelleenkasvatustilaisuuksissa. Kriittisen pedagogisen diskurssin ja yhteiskunnan suhde sai tätä kautta konkreettisen ilmenemismuodon. Tutkimusta 1960-luvulla ja Horkheimerin pedagogista diskurssia esitellään seuraavassa Horkheimerin 5. toukokuuta 1960 Ingelheimissa pitämän esitelmän "Sozialpsychologische Forschungen zum Problem des Autoritarismus, Nationalismus und Antisemitismus" perustalta. Horkheimer kysyy, miten ei-toivottavat tendenssit – autoritarismi, nationalismi ja antisemitismi – on mahdollista voittaa kasvatuksellisesti. (Max Horkheimer -Archiv X 77.1, 1.)

Kasvatus tulisi Horkheimerin (1960) mukaan toteuttaa siten, että ihmisyä jätävistä luonteenpiirteistä päästäisiin eroon. Kasvatus tulisi toteuttaa ilman tietoista manipulaatiota siten, että se tuottaisi laajahkon kokemushorisontin. Tällaista kasvatustilaisuutta voidaan kutsua nimellä "mimesis". Kasvatuksessa ei tällöin toimita täysin tietoisten toimenpiteiden varassa, vaan lapsi samastuu tiedostamattomasti johonkuhun sellaiseen henkilöön, joka kykenee tuottamaan hänelle elämyksiä. Tästä ihmisestä tulee lapselle välittäjä hänen ja maailman välille. Lapsi oppii tässä "mimeettisessä" suhteessa onnen ja nautinnon. (Max Horkheimer -Archiv X 77.1, 1-5.) Tällaisten suhteiden mahdollisuus on kaventunut yhteiskunnan muuttuessa yhä enemmän massayhteiskunnaksi, jossa suuret ihmisjoukot ovat kyllä saavuttaneet korkeamman elintason, mutta jääneet edelleen osattomiksi korkeammasta kulttuurista. Yhteiskuntakehityksessä on kaiken kaikkiaan ollut keskeisellä sijalla taloudellinen kehitys kulttuurisen ja henkisen kehityksen jäädessä jälkoihin. "Mimesiksen" toteutuminen kasvatuksessa merkitsee mm. sitä, että vapaudutaan ennakkoluuloista ja suuntaudutaan suvaitsevaisuuteen. Nämä ovat Horkheimerin mukaan tärkeitä tavoitteita erityisesti saksalaisessa kulttuurissa, koska nationalismi on Saksassa syväanjuurtuneempi kuin esimerkiksi Englannissa tai Ranskassa, joissa demokratisoituminen on historiallisesti varhaisempaa alkuperää. Saksalaisilla ei ole ollut tilaisuutta aiemmin oppia demokratiaa, saada poliittisia kokemuksia ja kantaa poliittista vastuu-

ta. Demokratialla tarkoitetaan autonomisten ihmisten yhteenliittymää, joiden perimmäisenä intressinä on yhteisön yhteisistä eduista huolehtiminen. Tosin demokratian suunta on tullut muissakin maissa ongelmalliseksi. Demokratian ongelmana on, että siitä on tullut massademokratiaa, joka rakentuu koneistomaiseksi puoluejärjestelmäksi ja jossa massakommunikaatio toteuttaa muita kuin julkisen poliittisen kommunikaation ihanteita. (Max Horkheimer -Archiv X 77.1, 1-5; Horkheimer 1963, 131.)

Horkheimerin sivistysdiskurssi voidaan tiivistää seuraavasti, vaikka hän annakaan sivistyksen käsitteelle mitään yksiselitteistä määritelmää siitä syystä, että määritelmien tulisi olla luonteeltaan ristiriidattomia, kun taas todellisuus, jota niiden avulla yritetään käsitteellistää, on täynnä ristiriitoja. Sivistyksen ja sivistyneen ihmisen käsitteitä on kuitenkin tavallisesti käytetty vastakohtana sivistymättömyyden ja sivistymättömän ihmisen käsitteelle, joilla on tarkoitettu tietäntyyppisessä raakuudessa ja luonnontilassa olemista ja elävää ihmistä – tilassa, joka ei ole yhteiskunnallisesti välittyntä. Sivistyksen eli yhteiskunnallisesti välittyneeseen luontoon on sisällytetty työ, ihmisyhteisö ja järki. Sivistysprosessin on katsottu tarkoittavan sitä, että inhimillisen alueelta poistetaan kaikki sivistymätön, kaikki hallitsematon luonto, kaikkinaiset viettienergiat, mikä edellyttää ihmisiltä kurinalaisuutta. Traditionaalista sivistyskäsitettä ovat lisäksi luonnehtineet jaotellut aitoon ja epäaitoon sivistykseen, henkeen ja järkeen, kulttuuriin ja sivilisaatioon. Horkheimerin näkemyksen mukaan sivistyksestä poistettu ja tukahdutettu luonto on kuitenkin muuttunut sivistysprosessin myötä väkivaltaisiksi viettienergioiksi, jotka näkyvät esimerkiksi modernin yhteiskunnan ja kulttuurin teknisessä ja hallinnollisessa järjestämisessä. (Horkheimer 1952/53, 14-23.)

Kriittisen teorian sivistysdiskurssin tavoitteena oli ylittää näitä kahtiajakoja. Sivistyksellä tarkoitetaan laajimmillaan järjellistä ja inhimillistä olemista, yhteiskuntakokonaisuuden kokonaisvaltaista parantamista ja muotoamista ilman, että historiallinen kehitys halkaistaan esimerkiksi kulttuurin ja sivilisaation blokkeihin. Sivistys on sekä subjektin että ulkoisen, yhteiskunnallisen kokonaisuuden muototumista. Sivistyksessä on olennaista yhteisö, jossa vallitsee totuus, vapaus, humanisuus ja oikeudenmukaisuus. Yliopiston tehtävänä on sivistyksen edistäminen siinä tarkoituksessa, että tulevaisuudessa toteutuu vapaa maailma, jonka toteuttavat miehet ja naiset, "henkiset, sivistyneet ihmiset", joilla on kansalaisrohketta ja vastarintavoimaa kehittää riippumattomuuttaan ja nousta ylös manipuloiduissa olevien massojen asemasta. (Horkheimer 1952/53, 14-23.)



## Sivistyksen tavoitteet: emansipaatio ja radikaali yhteiskunnallinen muutos

Kriittisen teorian sivistysdiskurssissa korostuu emansipatorinen yhteiskunnallinen valistus- ja muutosprosessi. Se sisältää yhteiskunnallisen painotuksen lisäksi yksilön autonomia vaatimuksen. Sivistysprosessin yksilöllinen ja historiallinen eteneminen rakentaa aina myös uuden tietoisuuden. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36622.) Kriittisen teorian sivistysdiskurssissa luotettiin kasvatuksen voimaan järkevien ja inhimillisten yhteiskunnallisten olosuhteiden muotoajana ja vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän pakkojen muuttajana. Yhteiskunnallinen valta asettuu täten pedagogisesti olennaiseksi ky-symykseksi. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36590.) Kriittisen teorian tavoitteenasettelut eivät kuitenkaan sisältäneet mitään kaikkivoipaisuuden ajatusta, jonka mukaan olisi katsottu, että tällainen pedagoginen, sivistyksellinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen muutos olisi toteutettavissa helposti ja yksinkertaisesti kasvatusta muuttamalla (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36596). Kaiken kaikkiaan ulonjäämistäistelu ja sopivimman selviytymisen ajatus olivat siinä määrin syvään juurtuneita ihmiskunnan kollektiiviseen tietoisuuteen jo paljon ennen kansallissosialistisen järjestelmän kehittymistä, että sivistyksen voimaa voidaan epäillä. Kansallissosialismi osoitti, kuinka kapea sivistyksen pintakerros moraalisisessa mielessä oli. Ja kaikki tämä tapahtui kuluvalle vuosituuhannella. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36589-36590.) Lyhyesti ilmaistuna sivistys on kriittisessä diskurssissa valistusta ja sivistyksen päämäärä on emansipaatio, joka on enemmänkin prosessi kuin tila. Moderneissa yhteiskunnissa tapahtunut tiedon räjähdyksimäinen lisääntyminen ei kuitenkaan Adornon mukaan merkitse sitä, että voitaisiin katsoa ihmiskunnan sivistysprosessin edenneen korkeammalle tasolle (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36620). Ei voida siis väittää, että eläisimme sivistyneisyyden tai valistuneisuuden tilassa. Korkeintaan voidaan varovaisesti kantilaisittain väittää, että elämme sivistymisen tai valistumisen aikoja, jos sitä-kään. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36865; ks. myös Friesenhahn 1985, 145-150.)

Kasvatuksen ja politiikan dialektiikka määrittäytyy Marcusen mukaan kamppailuasetelmina. Kasvatus merkitsee sekä vastahyökkäystä että puolustautumista yhä aggressiivisemmän ja raaemman järjestelmän tukahduttavaa valtaa vastaan. Puolustautuminen edellyttää kasvatusta, joka taistelee elämän puolesta. Tämä merkitsee sellaisen kasvatuksen vastustamista, joka muotoutuu väkivaltaisessa yhteiskuntajärjestelmässä "kasvatukseksi kuolemaan". "Kasvatus kuolemaan" näkyy konkreettisesti esimerkiksi yliopistossa sotateollisuuden palvelukseen asetettuna tutkimuksena ja rasististen, impe-

rialististen ja riistävien liikkeiden ja poliitikkojen propagointina – politiikkojen, joita vastassa ei ole mitään "toista puolta". Vastapainoksi tarvitaan Marcusen mukaan kasvatusta valikoivaan suvaitsevaisuuteen. Valikoiva suvaitsevaisuus tarkoittaa sitä, että edellä mainittuja aggressiivisia ja tuhoavia liikkeitä ei ole tarpeen suvaita, vaan niitä tulee vastustaa. Vastustuksen tulee näkyä sekä puheessa että toiminnassa. Tosin jako puheeseen ja toimintaan on käymässä tarpeettomaksi yhteiskunnassa, jossa kaiken aikaa toimitaan myös puheella, propagandalla ja tajunnanmuokkauksella. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 12-13.)

Nykyinen yhteiskunta edellyttää Marcusen mukaan uudenlaisen ihmistyyppin kasvattamista. Uudenlaisen ihmistyyppin kasvattaminen tarkoittaa sitä, että kasvatetaan miehiä ja naisia, jotka eivät voi suvaita nykyistä yhteiskunnallisen järjestymisen tapaa, koska he ovat todella oppineet, mitä on tapahtumassa, on aina tapahtunut ja myös sen, miksi. Ihmiset tulee kasvattaa kykeneviksi vastustamaan vallitsevaa yhteiskunnallista järjestystä ja taistelemaan uudenlaisen elämäntavan puolesta. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 5.) Kasvatukseen sisältyy myös vaistonvarainen osatekijä. Kasvatus merkitsee koko ihmisen kasvattamista, mistä vasta voi seurata ihmislunnon muuttaminen. Molemmissa näissä laajennuksissa ilmenee sama liikkeelle saattava voima, jossa keskeistä on tiedon soveltaminen siinä tarkoituksessa, että voidaan parantaa ihmisen olosuhteita. Tämä itsestäänselvyys muuttuu vaaralliseksi totuudeksi, jos se käännetään sellaisen toiminnan kielelle, joka ei välttämättä ole samaa kieltä kuin valtaa pitävien kieli. Uudenlainen kieli voi määrittää toimintaa ja käyttäytymismuotoja, jotka kykenevät kilpailemaan valtaa pitävien vastaavien kanssa. Kasvatus toteutuukin nykyisellään yhteiskunnassa, joka voimaperäistää kasvatuksen yhteiskunnallista ristiriitaisuutta, minkä ydin on seuraavanlainen. *Yhtäältä* kasvatukseen sisältyy kasvatuksen ja yhteiskunnan keskinäinen riippuvuussuhde. Yhteiskunta ilmentää itseään kasvatuksessa, sillä institutionaalistunut kasvatustoiminta on aina riippuvainen yhteiskunnan muista instituutioista esimerkiksi taloudellisen tuen välityksellä. Tätä kautta se on jossain määrin vakiintuneen valtajärjestelmän palvelukseen ja puolelle asettuvaa toimintaa. *Toisaalta* tiedolla, joka on olennainen osa kasvatusta, on kuitenkin aina myös vallitsevaa valtajärjestelmää ylittävää voimaa. Tällöin kasvatus asettuu samalla paremman, erilaisen yhteiskuntajärjestyksen rakentamisen puolelle ja vakiintunutta valtajärjestelmää vastaan. Tässä ristiriidassa on oleellisesti kysymys myös siitä, millaisen arvoorientaation palvelukseen kasvatus asettuu ja millaista arvomaailmaa se toteuttaa. Vallitsevaa järjestelmää säilyttävä ja sitä ylittämään pyrkivä arvoorientaatio ovat Marcusen mukaan keskenään kilpailevia. Ne ovat asettumassa sovittamattomaan ristiriitaan toistensa kanssa. Ajattelun standardisointi ja voimaperäistynyt opposition tukahduttamisyritys saattavat vaikuttaa siihen,

että syntyy katkos suhteessa vallitsevaan järjestelmään. (Herbert Marcuse - Archiv, 0343.01, 6-8.)

Tosin vaarana on, että sivistyksellinen valtaeliitti, jossa Marcuse näkee muutospotentiaaleja, sulautuu vakiintuneeseen yhteiskunnalliseen valtajärjestelmään. Tällöin myös tuleva sukupolvi kasvatetaan sairaan yhteiskunnan tiedossa ja tavoitteissa, joita leimaavat aggressiivisuus, väkivalta, tekopyhyys ja välinpitämättömyys. "Kasvatus sairaudessa" toteutuu suurelta osin vastoin kasvattajien tahtoa ja tavoitteita. Se toteutuu huomaamatta kasvattajien hyvissä tarkoituksissa eli puhtaassa ja kirkkaassa objektiivisuudessa, avomielisyydessä, keskustelussa ja suvaitsevaisuudessa. Marcuse väittää, että esimerkiksi sosiaalitieteiden objektiivisuus ja neutraalius on näennäistä ja petollista. Se on vain sellaisten metodien, termien ja standardien objektiivisuutta, jotka jäävät vallitsevan kulttuurimuodon sisäpuolelle kykenemättä kyseenalaistamaan tai ylittämään sitä. Myös tieteen tulisi kyetä kyseenalaistamaan vallitseva kulttuuri kokonaisuudessaan, mikäli tieteen tavoitteena on ylipäättään olla osa kohti inhimillisempää ihmiskuntaa kulkevaa historiaa, joka todellistuneessa muodossaan on edelleen herran ja orjan, rikkaan ja köyhän, hyökkääjän ja puolustajan välistä taistelua. Marcuse väittää, että tässä taistelussa ei ole mahdollista olla mukana neutraalina tai arvovapaana, koska vapautumisessa ja tukahduttamisessa, tasa-arvossa ja riistossa, eroksessa ja thanatoksessa ei yksinkertaisesti ole mitään neutraalia. Oppimisen ja kasvatuksen tulee asettua ensin mainittujen palvelukseen ja jälkimmäisiä vastaan. (Herbert Marcuse -Archiv, 0343.01, 6-8.)

Yhteiskuntaa ei kriittisen teorian mukaan ensisijaisesti muuteta vallankumouksella, vaan hitailla kasvatusprosesseilla. Vasta yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen kypsyyteen kasvatettu ja kasvanut ihminen oli kykenevä toimintaan, joka suuntautui patologisoituneita yhteiskunnallisia herruussuhteita vastaan. Ihmisten täytyi tulla näissä prosesseissa uudelleen tietoiseksi vastuustaan itsestään ja muista eli viime kädessä kasvatuustoiminta toteutui ihmisten välisissä keskinäisissä suhteissa. Kriittisen teorian diskursseissa vastuullisuuden käsite muodostui erottamattomaksi osaksi pedagogiikan käsitettä. Se kytkettiin kiinteästi sekä pedagogiseen toimintaan että kasvatustieteelliseen ajatteluun. Valistus ja emansipaatio oli legitimoitavissa periaatteella, jonka mukaisesti subjektien tuli kantaa vastuuta inhimillisen yhteiskunnan kehittämisestä. (Theodor W. Adorno -Archiv, Ts. 36592.) Vastuullisuus liittyy vapautteen siten, että "die Mündigkeitin" saavuttanut ihminen ei anna muiden määrittää tekemisiään, vaan ne ovat lähtöisin hänestä itsestään ja hän kantaa niistä myös vastuun. Vastuullisuus edellyttää yksilöllistä autonomiaa. Moraalisesti määrittävä vastuullisuus varmistaa yhteisöllisesti sitovan toiminnan moniarvoisuuden. Vastuullisuuden sisältö ei voi olla mitään apriorisesti määrittävää, vaan sen täytyy heijastaa yhteiskunnan historiallista

muuttuvuutta, jonka mukaisesti pätevät toiminnan normit muotoillaan ja välitetään aina uudelleen konkreettisisissa tilanteissa. Vastuullisuuden käsitteeseen sisältyy oletus siitä, että kaikki ei ole kunnossa nykyisessä yhteiskuntamuodossa, jota tästä syystä pitää muuttaa. Vastuullisuus määrittyy kriittisessä kasvatusdiskursseissa kollektiiviseksi vastuuksi, mutta ilman yksilöiden kykyä kantaa vastuuta ei voi syntyä myöskään kollektiivista vastuullisuutta, joka edellyttää toisista huolehtimista ihmisten välisissä suhteissa. (Friesenhahn 1985, 112-113, 156.)

Vastuullisuuden ja solidaarisuuden kehittyminen toimivat edellytyksinä sille, että kasvatus voisi suuntautua kypsään ihmisyyteen ja inhimilliseen yhteiskuntaan. Pedagogiikassa tämänsuuntaiset prosessit toteutuvat tai jäävät toteutumatta kommunikaationa, jossa diskurssikykyisyys kehittyy. Tosin kasvatuksessa eivät toteudu pelkästään rationaaliset toimintatavat, vaan emotionaaliset ja tiedostamattomat tekijät muotoavat sitä. (Friesenhahn 1985, 64-72, 159.) Sekä Marcuse että Adorno etsivät kriittisen teorian myöhäismuotoluissaan sivistyksellisen muutoksen toteuttamisen mahdollisuuksia autenttisen taiteen ja esteettisyyden parista. Sivistys sisältää vapauden ja humaaniisuuden vaatimukset, joiden toteuttaminen edellyttää Adornon (1966) mukaan solidaarisuutta ja rakkautta. (ks. esim. Herbert Marcuse -Archiv 0336.02; Friesenhahn 1985, 169.) Juuri nämä pedagogiikan vapaasti liikkuvat osatekijät mahdollistavat laadullisesti uudenlaisen todellisuuden kehittymisen, mikä kriittisessä teoriassa on ilmaistu mielikuvituksen, luovuuden, uudenlaisen herkkyuden (*Sensibilität*) ja aistillisuuden (*Sinnlichkeit*) kehittämisen vaatimuksina. (ks. ja vrt. myös Friesenhahn 1985, 64-72, 159.)

## Sukupolvien seuraanto ja kriittisen sivistysdiskurssin yhteiskunnallinen taustatilanne

Tässä luvussa on tavoitteena avata uusi näkökulma saksalaisen kriittisen kasvatusdiskurssin yhteiskunnalliseen syntykontekstiin. Sukupolvien seuraantoon kohdistuva historiallinen tarkastelu ei ole keskeisesti ollut pohdinnan kohteena saksalaisissa kriittisen kasvatusteorian kehittämissä, vaikka sitä voidaan pitää sivistysteoreettisesti painottuneen, yhteiskunnallis-historiallisesti taustoittuvan kasvatusteorian eräänä olennaisena ulottuvuutena. Adornon, Horkheimerin ja Marcusen diskursseista on löydettävissä siinä määrin selkeitä yhteisiä aineksia, että on perusteltua puhua kriittisen teorian kasvatus- ja sivistysdiskursseista tai ns. Frankfurtin koulukunnan kriittisestä kasvatus- ja sivistysdiskursseista. Liitän tähän diskurssiin lopuksi vielä yhden äänen, psykoanalyttikko Mitscherlichin äänen lähinnä kahdesta syystä. En-





siksikin Mitscherlichin (1993) analyysi saksalaisesta mentaalaisesta maisemasta ja kulttuurin tilasta valaisee tietä, jota saksalaiset ovat henkisesti kulkeneet toisen maailmansodan jälkeen. Toiseksi on perusteltua nostaa esille myös kriittistä teoriaa rakentaneen naisen näkemyksiä varsinkin, kun aikaisemmat tutkimukset ja tulkinnat kriittisestä teoriasta antavat kovasti miesvaltaisen kuvan tästä intellektuaalisesta traditiosta. Kolmanneksi Mitscherlich tarkastelee kasvatusta ja yhteiskunnallis-historiallista oppimista. Mitscherlichin, samoin kuin hänen yhteistyökumppaninsa Alexander Mitscherlichin, kirjoitukset perustuvat kriittiseen teoriaan liittyvään psykoanalyttiseen näkökulmaan. Mitscherlichin (1993) teosta *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern* voidaan luonnehtia kulttuuriseksi psykoanalyysiksi samoin kuin Marcusen monia kirjoituksia.

Kriittisen teorian kasvatus- ja sivistysdiskurssiin kuuluu olennaisena osana myös sukupuolikonfliktin tarkastelu. Sukupolvien seuraanto ja kuilu oli yleisemminkin keskustelun kohteena 1960-luvun yliopistomaailmassa Saksassa, muualla Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Saksassa tähän opiskelijaliikeshäntänä muiden maiden tapaan ilmeneeseen sukupuolikonfliktiin liittyi vahvasti myös välien selvittely aikaisempaan, kansallissosialistisessa yhteiskunnassa toimineeseen sukupolveen ja samalla omiin vanhempiin. Kriittiseen teoriaan ja erityisesti Marcusen ajatteluun tämä liikehdintä liittyi siten, että Marcusen radikaali ajattelu omaksuttiin eri maiden yliopistoissa, esimerkiksi USA:ssa, Ranskassa ja jossain määrin myös Saksassa opiskelijoiden liikehdinnän johtotähtenä.

Marcuse aloittaa sukupuolikonfliktia ja kasvatusta käsittelevän diskurssinsa Kalifornian yliopistossa 1969 pitämässään esitelmässä *Generation Conflict* osuvalla kysymyksellä, eikö isä enää ole ongelma (Herbert Marcuse -Archiv. 0372.01, 1). Samantapaisia kysymyksiä on esittänyt myös kriittisestä teoriasta vaikuttaneita omaksunut saksalainen kasvatustieteilijä ja nuorisotutkija Thomas Ziehe (1992, 15-38) pohtimalla auktoriteettien katoamisen ongelmaa ja toteamalla, ettei 1960-luvun suuren sukupuolikonfliktin jälkeen välttämättä ole voitu enää puhua vastaavanlaisesta protestista, koska ei ole enää olemassa vahvoja auktoriteetteja, joita vastaan protestoida. 1960-luvun sukupuolikonflikti rakentui Saksassa pitkälle kansallissosialistisen menneisyyden työstämisen ympärille ja suuntautui aikaisemman sukupolven harjoittamaa autoritaarista kasvatusta vastaan. Protesti rakentui mikrotasolla kapinana sitä elämäntapaa vastaan, johon vanhemmat olivat sitoutuneet sodan aikana ja erityisesti sen jälkeisenä jälleenrakennuksen ja huikean taloudellisen kasvun aikakautena. (Mitscherlich 1993, 37-41.)

Sukupuolikonfliktissa on Marcusen mukaan kysymys militantista, taistelevasta ja radikaalista eli juuriin menevästä kapinasta, joka ulottuu sen tutun ja turvallisen taakse, joka kätkee niin paljon turhautumista ja aggressiota.

Sukupuolikonfliktin työstämisessä ei kuitenkaan ole kysymys ensisijaisesti psykologisesta tulkinnasta, vaan tarkastelun kohteeksi on samalla asetettava yleismaailmallinen kärsimys yksilössä eli yksittäistapauksessa ilmenevä ihmiskunnan sairaus. Marcusen kysymys, eikö isä enää ole ongelma, kohdistaa huomion vallitsevien epäkohtien sosiaalisiin ja poliittisiin juuriin länsimaaisessa sivilisaatiossa. Sellainen psykologinen tulkinta, joka ei ulotu näihin juuriin, on Marcusen mukaan virheellinen ja ideologinen. Epätäydellinen kapina toistaa syyllisyyden tunnetta, joka syntyy syyllisyydestä kapinan rikokseen. Auktoriteettia ylläpidetään tätä kautta vapaaehtoisesti. Sivistyneen tukahduttamisen, dominaation ja täydellisen alistumisen alkuperä on auktoriteetissa ja syyllisyydessä. Kapinan epäonnistuminen mahdollistaa tukahduttamisen ja riiston jatkumisen. Sivilisaation edistyminen edellyttää "isähahmon" reproduktiota ja tukahduttavaa todellisuusperiaatetta, koska muutoin on seurauksena täydellinen säännöttömyyden tila. Sekä psykologiset että historialliset prosessit ovat luonteeltaan ristiriitaisia ja rakenteeltaan ambivalentteja. Historiallisten prosessien ristiriidat rakentuvat edistyksestä ja terrorista, demokratiasta ja epätasa-arvosta, tieteen lupauksista ja kansanmurhan todellisuudesta. Tässä yhteydessä on perusteltua kysyä, oliko opiskelijavälilankumous oikeutettu. Oliko opiskelijavähemmistön kapina peräti potentiaalinen historian käännekohta? (Herbert Marcuse -Archiv. 0372.01, 2-3.)

Marcuseen mukaan kapinoiva nuori sukupolvi todistaa joka tapauksessa sellaisen mentaalisen rakenteen olemassaolon, joka voi räjäyttää sivilisaation vakiintuneen tilan. Mentaalisen rakenteen muutokset ilmentävät yhteiskunnan rakenteellisia muutoksia. Tämä radikaalisti uusi mentaalinen rakenne mahdollistaa kysymyksen, miksi meidän tulisi tuntea syyllisyyttä siitä, että isämme olivat syyllisiä Auschwitzin, ghettojen ja kolmannen maailman massamurhien maailmaan. Marcuse väittää, että nuori sukupolvi on kuitenkin syyllistynyt hiljaisuuden rikokseen ja siihen, että se on ylläpitänyt sellaista moraalialia, uskontoa ja isänmaallisuutta, joka oikeuttaa maailman, josta on tullut helvetti sadoille miljoonille ihmisille. Kasvatuksella on olennainen rooli siinä, että maailma tulee ymmärrettäväksi, mikä mahdollistaa sen, että maailmassa ylipäätään on mahdollista elää inhimillisenä olentona. Inhimillisenä olentona eläminen merkitsee uudenlaisen kasvatuksen mukaan elämistä vapaana ja järjellisenä olentona. Vapaus merkitsee itseääräytyneisyyttä ja vastuullisuutta. Järjellisyys merkitsee lainalaisuudessa olemista siten, ettei ihmisen vapaus loukkaa muiden ihmisten vapautta. Tavoite ei toteudu nykyisyydessä. Vakiintuneessa tasa-arvoisuudessa ja oikeudenmukaisuudessa toteutuu epätasa-arvoisuus ja epäoikeudenmukaisuus. Tiedostaminen on kuitenkin mahdollista, mikäli tietoisuutta ei tukahduteta. Nykytilanteessakin kyetään tiedostamaan, että rationaalisuus, tehokkuus ja suoritusten tuottavuus kääntyvät yhä useammin tuhlaukseksi ja tuhoavuudeksi. Tämä ilme-



nee erityisesti modernissa tieteessä tuhoavien potentiaalien lisääntymisenä: teollistumisessa ja saastumisessa, automatisoitumisessa ja laadun huononemismisessa, teknologiassa, inhimillisen käyttäytymisen manipulaatiossa jne. Nämä tendenssit ilmentävät edistykseen ja taantumun, tuottavuuden ja tuhoavuuden, vapautumisen ja orjuuden, hyvän ja pahan erottamatonta liittoa. Noidankehä on rikottava, jotta luovuus pääsee valloilleen – luovuus, joka luo uuden mentaalisen ja fyysisen tilan, vapauden ja lain. Niitä tarvitaan, jotta sivilisaatioon sisältyvät lupaukset voidaan lunastaa ja mahdollisuudet todellistaa. (Herbert Marcuse -Archiv. 0372.01, 4-6.)

Kasvatuksella on olennainen tehtävä näiden mentaalisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tavoitteiden toteuttamisessa. Kasvatus antoi tai sen olisi pitänyt antaa materiaali, jota tarvitaan maailman ymmärtämiseksi. Sen olisi pitänyt antaa tieto vapautuksen tarpeesta, edellytyksistä ja todellisista mahdollisuuksista. Sen olisi pitänyt antaa teoria ja tosiasiat, joiden mukana toimia "uuden alun" jälkeen. Tämä tieto, tämä tarve, tämä lupaus elää Marcusen mukaan tieteen, filosofian, musiikin, taiteen ja kirjallisuuden kehityksessä – lupaus herkkyyden, sidotun inhimillisen tietoisuuden ja tiedostamattoman vapauttamisesta. Tosin vapautumisen puolesta käydystä taistelusta maksettiin kova hinta lukemattomina kärsimyksinä esimerkiksi maanpaossa ja vantiin kukaan vaihtoehtoisesti, mikä useimmiten kääntyy vallitsevaa järjestystä kritisoi- ja kyseenalaistavien vainoamiseksi. Myös tieteeseen sisältyvä lupaus petettiin uudelleen ja uudelleen. Lupauksen pettivät Marcusen mukaan neutraalin, objektiivisen ja arvovapaa tieteen puolesta puhujat, jotka onnistuivat puhtaasti erottamaan puhtaan tutkimuksensa sen epäpuhtaista sovellutuksista. Sen pettivät intellektuellit, poliitikot ja uskonnolliset johtajat, jotka jopa rukoilivat sodan ja "harhaoppisten" vainoamisen puolesta. Siitä huolimatta lupaus on pysynyt hengissä – lupaus inhimillisestä elämästä ja kaikille kuuluvasta autonomiasta ja oikeudenmukaisuudesta. Lupaus sisältyy myös nyky- sukupolven kasvatukseen. Marcuse väittää, että nykyinen kasvatus on nyt saavuttanut historialliset rajansa, vaikkei se välttämättä yksiselitteisesti ollutkaan vääränlaista. Se on kuitenkin auttanut tekemään maailmasta sen, mitä se tällä hetkellä on. (Herbert Marcuse -Archiv. 0372.01, 6-11.)

Sukupolvikonfliktin ja kasvatuksen suhteen erittely avaa näkökulman, josta katsottuna voidaan väittää, että on mahdollista, että eri sukupolvet kasvatekseen toisistaan poikkeavilla tavoilla. Toisaalta on myös mahdollista, että ne kasvatekseen samalla tavalla eli kasvatuksessa siirtyy jotain sellaista, joka muutamatta uusintaa vallitsevaa traditiota. Mitscherlichin (1993) erittely kohdistuu kahteen toisistaan sisällöllisesti poikkeavaan kasvatuskäsitykseen, joista toista voidaan nimittää kansallissosialistiseksi ja autoritaariseksi, toista demokraattiseksi ja anti-autoritaariseksi. Saksalaista kulttuuria kokonaisuudek-

saan on leimannut toisen maailmansodan jälkeen tuskallinen muistelu- ja surutyö (die Erinnerungsarbeit), jossa on yritetty tiedostaa, mitkä tekijät johtivat vanhan "kulttuurikansakunnan" juutalaisten kansanmurhaan. Näihin tapahtumiin johtaneina keskeisinä kulttuurisina tekijöinä Mitscherlich pitää muun muassa saksalaista kansallistunnetta, sankarillisuuden korostusta ja muukalaisvihaa. Kansallissosialistisen ideologian perustana toimivat näkemys kaikkivoipaisesta saksalaisesta herrakansasta, vainoharhainen asenne sisäiseen ja ulkoiseen viholliseen jakautuvissa ajattelutavoissa ja väkivalta. Surutyöllä Mitscherlich tarkoittaa muistamisprosessia, jossa ihminen oppii hitaasti kantamaan ja läpityöstämään kokemansa menetyksen. Muistamisprosessissa käydään läpi paitsi tosiasiat myös käyttäytymistavat, arvot, tunteet ja fantasiat. Autoritaarisuuden ja kansallissosialismin kitkeminen kasvatuksesta, käyttäytymistavoista ja arvoista ei ole mahdollista ilman menneisyyden tietoista työstämistä. (Mitscherlich 1993, 13-15.)

Menneisyyden tapahtumia ja niitä edistänyttä kulttuurista mentaliteettia ei kuitenkaan ollut vielä 1990-luvulle tultaessakaan riittävästi työstetty läpi. Tähän vaikutti merkittävässä määrin se, että sodanjälkeisen ajan jälleenrakennustyön kiivas tahti ei jättänyt tilaa miljoonien ihmishenkien menetyksen ja kaupunkien hävityksen suremiselle. Unohtaminen oli helpompaa kuin muistaminen. Jälleenrakentamista ja nopeaa taloudellista kasvua juhliittiin sankaritekoina, jotka herättivät uudelleen henkiin kansallissyyllisyyden, josta puhuttiin samoin sanan kääntein kuin kansallissosialistisella ajalla. Muistelu- ja surutyön vaihtoehtona voikin toimia nopea suuntautuminen uusiin kohteisiin ja ihanteisiin. Näin tapahtui hyvin yleisesti saksalaisessa kulttuurissa siten, että saksalaisten usko Hitleriin ja hänen kansallissosialistiin ihanteisiinsa vaihtui nopeasti voittajien ja heidän johtajiensa esikuvihin sekä näiden ihanteisiin. (Mitscherlich 1993, 7-15.)

Mitscherlich (1993, 25-46) tarkastelee kasvatusta konkreettisten tavoitteiden ja sisältöjen yhteydessä. Kansallissosialistisen ajan jälkeisessä kasvatuksessa oli tärkeää edistää poisoppimista menestykseen suuntautumisesta, tuskan ja tunteiden tukahduttamisesta, sopeutumisesta ja tottelevaisuudesta sekä herruusajattelusta, jonka mukaan oli olemassa "herrakansaa", ihmisiä ja ali-ihmisiä ja jota leimasi samastuminen vahvoin ja heikkojen halveksunta. Oppimisprosessina käsitteellistyvä surutyö on välttämätöntä, jotta jotain uutta voi tällaisessa tilanteessa syntyä. Prosessi estää tapahtumien toistamisen aina samanlaisina. Mitscherlich kiinnittää psyykkisten tekijöiden lisäksi huomionsa myös sodanjälkeisiin poliittisiin tavoitteisiin, joista keskeisin oli antaa saksalaisista jälleen hyväksyttävä kuva ulkomailla. Kollektiiviset oppimisprosessit ovat tärkeitä yksilöllisten oppimisprosessien lisäksi. Kollektiivisten oppimisprosessien keskeisin tavoite oli kollektiivisen syyllisyyden läpityöstäminen. Kollektiivinen syyllisyys perustui oletukselle, että yli kuuden miljoonan juu-

talaisen murhaaminen – unohtamatta 20 miljoonaa kuollutta venäläistä ja miljoonia kuolleita ja murhattuja saksalaisia – oli mahdollista siitä syystä, että oli niin paljon myötäilijöitä eli ”mukanajuoksijoita” (*die Mitläufer*). Mitscherlich väittää, että vanhan kulttuurikansan kansalaisten, saksalaisten enemmistö, osallistui tavalla tai toisella kansallissosialistiseen projektiin, joka kesti kaksitoista vuotta. Saksalaisten kollektiivista identiteettiä rakentaneet ihanteet romahtivat hävityn sodan myötä. Kyky kollektiiviseen muistamis- ja vapautumistyöhön merkitsi kohtalaisen täydellistä arvojen muutosta, jossa aikaisemmista arvoista tuli epäarvoja, aikaisemmista hyveistä pahuutta. Hetken nolla jälkeen toteutuneissa oppimisprosesseissa tuli olla kysymys siitä, että opitaan ottamaan kriittistä etäisyyttä aikaisempiin arvoihin ja toimintatapoihin. Edellä esitellyt tekijät ovat olennainen osa moraalisia oppimisprosesseja, joita tärkeämmiksi asettuivat sodan jälkeen kuitenkin kiihkeä jälleenrakennus sitä seuranneine talousihmeineen ja kulutussuuntautuneisuus. Nämä korvasivat kansallisesti traumaattisten kokemusten työstämisen ja työn-sivät ne taka-alalle. (Mitscherlich 1993, 16-26.)

Erityisesti naisten merkitys on keskeinen, kun tavoitteina on oppia menneisyydestä ja rakentaa tulevaisuutta, joka perustuu uusille ”naisarvoisille” arvolähtökohdille (ks. myös Mitscherlich 1990). Tämä merkitsee sitä, että opitaan vähemmän tuhoavia ajattelutapoja ja toimintamuotoja. Etäisyyden ottamisen oppimisprosessi suhteessa vallitseviin roolimalleihin on erityisen tärkeä, jotta voidaan vapautua väkivaltaan perustuvasta arvomaailmasta, jota Mitscherlich väittää miehille tyypilliseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että naiset olisivat biologisin perustein vähemmän aggressiivisiä kuin miehet. He ovat tosin oppineet omilla toimintakentillään yhteiskunnassa toisenlaisen arvomaailman ja toimintatavat. Mitscherlichin johtopäätös on, että myös sodanjälkeisen sukupolven arvomaailmaa leimasi hyvin suuressa määrin autoritaarinen suuntautuminen. On perusteltua väittää tällä perusteella, että menneisyys elää nykyisyydessä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että menneisyys toistuisi nykyisyydessä. Uudenlaisesta arvosuuntautumisestakin löytyy todisteita. Ns. 68-sukupolven arvomaailma kyseenalaisti kansallissosialistisen ideologian arvot. Sodanjälkeisen sukupolven arvomaailma ei tosin ollut yhtenäinen. Myöskään kansallissosialistinen ideologia ja arvomaailma eivät olleet kokonaisuudessaan kadonneet saksalaisesta yhteiskunnasta 1990-luvulle tultaessakaan. (Mitscherlich 1993, 27-35.)

Kasvavalla sukupolvella on erityisen aktiivinen rooli aikaisemman kasvatustradition murtamisessa. 1950-luvun nuoret olivat valmiita samastumaan vanhempiensa arvomaailmaan ja kasvatustapoihin. Tämä on yllättävä tulos sikäli, että voisi olettaa, että mittava kapina ja vastakkainasettelu suhteessa vanhempaan sukupolveen olisi toteutunut nimenomaan vuoden 1945 jälkeen Saksan täydellisessä sotilaallisessa ja moraalisisessa alennustilassa. Tätä ei kui-

tenkaan tapahtunut, koska sekä vanhemmat että lapset joutuivat vastakkain Hitlerin ajan ihanteiden ja aikaisemman kollektiivisen identiteetin murtumisen tuottaman tyhjiön kanssa. Silloiset 12-18 -vuotiaat olivat Mitscherlichin mukaan kuitenkin siinä määrin identifioituneet kansallissosialistisen ajan kasvatusta ja arvojärjestelmään, että he olivat pikemminkin neuvottomia kuin valmiita vastarintaan ja kritiikkiin. (Mitscherlich 1993, 37.)

Mitscherlich väittää, että kaiken kaikkiaan vain vähän oli muuttunut ihmisten mentaalisisessa tilassa. Kansallissosialistiseen herruuteen samastuneet henkilöt eivät ole välttämättä osoittaneet jälkeen päin toimintatavoissaan vähäisempää opportunistisuuksia. Natsismin purkamista (*die Entnazifizierung*) onkin ankarasti kritisoitu. Tosin seuraavan sukupolven toimintaa ei voida tarkastella samoin johtopäätöksin. Sen ajattelumaailmaa on keskeisesti muovannut myös ”amerikanismi”. Uudet esikuvat olivat ennen kaikkea amerikkalaisia. Amerikkalaiset olivatkin hyvin keskeisesti vaikuttamassa esimerkiksi demokratisointiin tähänneiden uudelleenkasvatustavoitelmien rakentamiseen. Sukupolvikonflikti syntyi kansallissosialistisen ajan eläneen ja sodanaikana tai sen jälkeen syntyneen sukupolven välille. 1950-luvun nuoriso vielä samastui vanhempiensa arvomaailmaan. 1960-luvun nuoriso tai ainakin osa siitä sanoutui siitä irti ja kapinoi sitä vastaan. Se vastusti erityisesti arvo-orientaatiota, joka sitoutui taloudellisen kasvun määrittämään yhteiskunnalliseen kehitykseen. (Mitscherlich 1993, 37-46.)

Mitscherlichin lopputulemana voidaan pitää hieman avoimeksi jäävää kysymystä siitä, onko diagnoosi kyvyttömyydestä surra ja työstää läpi kansallissosialistista menneisyyttä yhä ajankohtainen 1990-luvulla. Osa saksalaisista kaipaa ja kannattaa edelleen kansallissosialistisen ajan ihanteita. Mutta on myös saksalaisia, jotka ovat aidosti surreet toisen maailmansodan aikaisista, pelottavaa ihmisyyden ja ihmiselämän menetystä – saksalaisia, jotka eivät ole halunneet unohtaa, vaan jotka ovat oppineet menneisyydestä ja kyenneet ottamaan siihen etäisyyttä. Kasvatuksesta käytyä yhteiskunnallista keskustelua määrittänyt 1960-luvulle tultaessa se, että kansallissosialistiset esikuvat olivat hävinneet ja aiemmin vallinneista kasvatustavoista oli luovuttu. Tarkemmin sanoen äärioikeistolaisten ryhmien ja puolueiden hyväksymä väkivalta ja väkivaltainen toiminta kouluissa saivat vastaansa ns. 68-sukupolven autoritaarisuuden vastaisen kasvatustavoittelun. Mitscherlich suhtautuu kuitenkin kriittisesti ajatukseen, että nimenomaan kasvatusta olisi edellytys sille, ettei vajota takaisin vanhoihin kansallissosialistisiin ihanteisiin ja toimintatapoihin. Pikemminkin nykyinen kasvatustavoittelun perään kysyminen on osoitus siitä, että halutaan lisätä valtion ja kasvattajien valtaa. Myös uuskonservatiiviset mielialat ovat valtaamassa alaa saksalaisessakin yhteiskunnassa. (Mitscherlich 1993, 167-174; ks. myös Habermas 1989, 41, 45.)

Kaipuu vanhoihin hyviin aikoihin ja ihanteisiin sekä autoritaariseen kasvatukseen on edelleen suuri. Tässä kaipuussa unohtuu kuitenkin se, että autoritaarinen kasvatusta oli omalta osaltaan vaikuttamassa siihen, että Hitler valittiin valtaan ja että häntä seurattiin. Autoritaarisuuden vastaisen, uudella tavalla ymmärtävästi lapseen suhtautuvan kasvatuksen hyvät puolet on näissä nostalgisissa näkemyksissä unohtettu tai niitä ei ole koskaan tunnustettu. Tosin Mitscherlich ei pidä yksiselitteisesti autoritaarisuuden vastaisen kasvatukseenkaan vaikutuksia pelkästään hyvinä. Siitä tuli 1960-luvulla muoti-ilmiö, jonka seurauksena lapset pakotettiin uudenlaisiin käyttäytymistapoihin, jotka eivät kuitenkaan välttämättä olleet lähtöisin heistä itsestään. Tämä johti helposti siihen, että myös ”demokraattisen” kasvatuksen kannattajista tuli fundamentalisteja. Seurauksena oli uusia ennakkoluuloja valistuksen sijasta. Autoritaarisen kasvatuksen kaipuu on Mitscherlichin mukaan mieleetöntä tästä huolimatta, koska autoritaarinen kasvatusta perinteisessä mielessä merkitsee lapsen vähäistä kunnioittamista sekä kyvyttömyyttä eläytyä hänen tarpeisiinsa ja ajattelutapoihinsa. Se merkitsee pakkoa, ymmärtämättömyyttä, pelkästään kieltojen ja käskyjen varassa toimimista sekä epäkriittistä tottelevaisuutta. Sukupolvelta toiselle siirtyvä kyvyttömyys myötäelämiseen ei ole muuttunut koetuksi kunnioitukseksi, mikä edistäisi sitä, että myös muita ihmisiä opitaan kunnioittamaan. Kasvatusta nähdään tätä nykyä keinona väkivaltaa, ennakkoluuloisuutta ja muukalaisvihamielisyyttä vastaan. Se ei kuitenkaan yksiselitteisesti ja itsestäänselvästi toimi tällaisena keinona, koska vanhempien arvomaailma vaikuttaa lasten arvomaailman muotoutumiseen. (Mitscherlich 1993, 167-174.)

Jos vanhempi sukupolvi on omaksunut kansallissosialistiset ihanteet ja autoritaarisen tavan kasvattaa, välittyy tämä jossain muodossa myös nuoremmalle sukupolvelle. Tämä ei kuitenkaan välttämättä toteudu suoraviivaisesti siten, että nuorempi sukupolvi omaksuisi vanhempien arvomaailman ja tavan kasvattaa. Väliin tuleva tekijä on nuoremmen sukupolven kapina vanhempiin ja heidän arvomaailmaansa kohtaan, mikä usein merkitsee myös toisenlaisen arvomaailman kehittymistä. Avoimeksi kuitenkin jää, mitä tapahtuu silloin, kun kapina päättyy eli vaiheessa, jota kuvaa Marcusen kysymys: eikö isä (eli vanhemman sukupolven välittämä arvomaailma) ole enää ongelma? Johtopäätöksenä voidaan tässä yhteydessä olla yhtä mieltä Mitscherlichin kanssa siitä, että demokraattisissa yhteiskunnissa ei voida puhua yhden sukupolven arvomaailman yhtenäisyydestä, vaan on myönnettävä, että se koostuu monenlaisista arvosuuntautumisista, joihin nykyäänkin lukeutuvat myös kansallissosialistiset ihanteet.

Kansallissosialistisen järjestelmän ideologioiden kyseenalaistaminen ja kritiikki tapahtui parinkymmenen vuoden viiveellä. Mitscherlichin (1993) mukaan tämä kulttuurinen muistelu- ja surutyö sekä kollektiivinen etäisyyden-

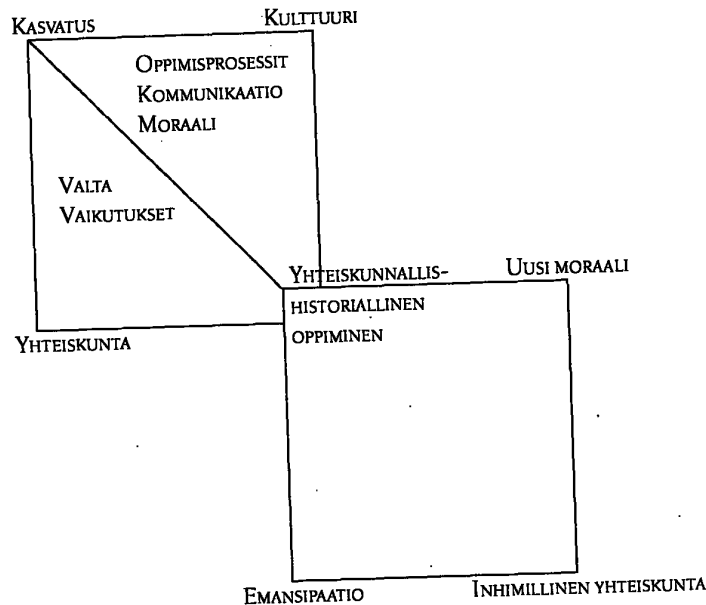
ottamisen oppiminen jatkuu saksalaisessa kulttuurissa edelleen. Vaikka nuoremmalla sukupolvella onkin aina modernissa yhteiskunnassa ollut vaikeuksia vanhempiensa kanssa, erityisen vaikea tämä sukupolvikonflikti oli 1960-luvun saksalaisessa yhteiskunnassa. Kriittisen teorian sivistys- ja kasvatustieteelliset käsitteet käytiin pääosin 1960-luvulla, opiskelijaliikkeen vuo- sikymmenellä, jolloin yleinen ilmasto yhteiskunnassa ja yliopistossa antoi myöten tällaisten diskurssien esittämiseksi. Tosin kriittisen teorian sivistys- diskurssien juuret ulottuvat aina sen muotoutumisen alkuaikoihin, 1930-luvulle.

## Dialektisen kasvatusta- ja sivistysteorian ulottuvuudet: kasvatusta, sivistys ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen

Yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen on perusteltua määritellä sivistys-käsitteen vastineena. Dialektisen kasvatusteorian kannalta merkittäväksi ongelmaksi asettuu tästä näkökulmasta myös kasvatusta ja yhteiskunnallis-historiallisena oppimisena käsitteellistetyn sivistyksen suhde. Sivistyksen ja kasvatusta käsitteitä käytetään saksan kielessä usein lähes samamerkityksinä. Silloin kun niille on annettu toisistaan eroavat merkitykset, kasvatuksella on tarkoitettu eräänlaista ”avaamisprosessia”, jota suomen kielessä vastaavat ilmaisut kasvamaan saattaminen ja kasvun mahdollisuuksien avaaminen. Sivistyksen käsitteellä on puolestaan tarkoitettu jo saavutettua sisäistä muotoa. Täten kasvatustieteellinen käsite määrittyy prosessikäsitteeksi ja sivistyskäsite jo muotoutunutta tilaa kuvaavana käsitteeksi. Kriittisen teorian sivistyskäsitteeseen sisältyy yhteiskuntatodellisuuden muotoamisen painotus, jolloin sivistyksen käsite määrittyy tässä diskurssissa myös prosessikäsitteeksi. (Friesenhahn 1985, 144; ks. myös Hoffmann 1993, 43-44.) Kriittisen teorian sivistyskäsite (die Bildung) kattaa sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen juonteen. Ihmisen sivistyminen ei toteudu Horkheimerin (1952/53, 20-21) mukaan pelkästään siten, että ihminen tekee itsestään jotain, vaan se toteutuu ensisijaisesti niiden suhteiden kautta, joissa ihminen on maailmaan ja niissä saatujen kokemusten kautta. Täten sivistys on aina yhteydessä yhteiskuntakokonaisuuteen. Kasvatusta tehtävänä puolestaan on rakentaa sellaisia olosuhteita, jotka mahdollistavat sosiaalisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen. (ks. myös Friesenhahn 1985, 61-63.)

Dialektisen kasvatusta- ja sivistysteorian keskeiset ulottuvuudet voidaan tiivistää seuraavana kuviona:





Dialektisen sivistysteorian keskeisiksi ulottuvuuksiksi voidaan määrittää kasvatusta, kulttuuria ja yhteiskuntaa. Sama kolmiulotteisuus on perusteltua määrittää yhteiskunnallis-historiallisena oppimisena, jolloin myös aikaulottuvuus eli historiallisuus tulee selkeämmin esille. Yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen on jaoteltavissa kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen oppimiseen. Kulttuurinen oppiminen on jaoteltavissa tiedolliseen, moraaliseen ja esteettiseen oppimiseen. Yhteiskunnallinen oppiminen on jaoteltavissa esimerkiksi taloudellis-teknologisissa ja poliittis-hallinnollisissa rakenteissa ja järjestelmissä tapahtuviin muutoksiin, jotka ovat yhteisöllisen oppimisen vaikutusta. Kasvatus ei täysin palaudu mihinkään näistä prosesseista, vaikkakin se kiinnittyy kaikkiin ja sen sisältämät tavoitteet saattavat parhaimmillaan muovautua erilaisten oppimisprosessien sisältöjä vastaaviksi, jolloin voidaan todeta, että kasvatuksen tavoitteet ovat toteutuneet yhteiskunnallis-historiallisena oppimisena. Tällaisessa tapauksessa sivistyksen (yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen) ja kasvatuksen käsitteet ovat lähes identtiset.

Sivistyksen ja yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen käsitteet eroavat toisistaan siinä, että yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen käsite sisältää myös "patologioiden", esimerkiksi moraalisesti kyseenalaisten toimintatapojen oppimisen. Perinteinen sivistyskäsite puolestaan on historiansa kuluessa väritetty siten, että sitä yleensä käytetään ilmaisemaan arvostusta siitä, mikä

on sivistynyttä (siis jossakin yhteiskunnassa ja kulttuurissa sivistyneenä pidettyä) erotuksena sivistymättömästä, barbaarisesta, moraalittomasta. Tosin tällaisten erottelujen kanssa joudutaan tekemisiin myös yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen käsitteen yhteydessä erityisesti silloin, kun pohditaan moraalisen oppimisen sisältöä eli kysymystä siitä, millaisia ovat tavoittelemisen arvoiset ja toivottavat oppimisprosessit. Näillä molemmilla käsitteillä on mahdollista operoida myös toteavasti siten, että tarkastellaan, millaista sivistys on ollut jossakin kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa tai millaisina oppimisprosessit ovat historiallisesti toteutuneet. Kasvatus on sekä kiinteästi kiinnittynyt näihin oppimisprosesseihin – toimintana, jonka oppimisprosessit sulkevat sisäänsä – että ilmennyt niistä erillisenä toimintana siinä mielessä, että sen funktiona on ollut oppimisprosessien suuntaaminen.

Kasvatustoiminta ja oppimisprosessit kiinnittyvät subjekteihin, jotka voidaan määrittää kollektiivisesti sukupolvinä. Kasvatus voidaan laajimmassa merkityksessään määrittää toiminnaksi, jossa aikaisemman sukupolven tavoitteena on siirtää seuraavalle sukupolvelle se osa kulttuuria, joka on tarpeellista inhimillisen elämän säilyttämisen ja parantamisen kannalta, sekä edistää tämänsuuntaisia oppimisprosesseja. Kasvatuksen ja yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen suhde ei kuitenkaan toteudu tämän ideaalityypin mukaisesti, koska ensinnäkään kasvatustavustuussa olevan sukupolven tavoitteenasettelut eivät ole yksimielisiä. Toiseksi se ei toteudu, koska tämä sukupolvi ei välttämättä tiedä, mikä on hyväksi ja tarpeellista tavoitteiden toteuttamiseksi. Kolmanneksi yhteiskunta ja historia sisältävät niin paljon ristikkäisiäkin prosesseja, että tällainen vaikutusmalli ei toimi. Ja neljänneksi (jälki)moderneissa yhteiskunnissa on alkanut esiintyä myös sellaista kulttuurista ja tiedollista ainesta, jonka nuorempi sukupolvi hallitsee paremmin kuin aikaisempi. Viidenneksi sukupolvien väliset suhteet rakentuvat konflikteja sisältäviksi sekä sukupolvikonfliktista johtuen että erityisistä yhteiskunnallisista murrosvaiheista johtuen. Tästä syystä oletus siitä, että kasvatus tuottaisi toivotunlaisia yhteiskunnallis-historiallisia oppimisprosesseja, ei toimi. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että traditio sekä siirtyä että muuttuu sukupolvesta toiseen. Avoimeksi kysymykseksi kuitenkin jää tässä teoretisoinnin vaiheessa se, millaisten tekijöiden vaikutuspiirissä se muuttuu siinä määrin radikaalisti, että voidaan puhua muutoksesta laadullisesti kokonaan toiselle tasolle. Tämän ongelman ratkaiseminen avaisi mahdollisuushorisontin kriittisen teorian kasvatus- ja sivistysdiskurssin sisältämien utooppisuonteisten tavoitteenasettelujen – vapaus, jälkikonventionaalinen moraal, inhimillinen yhteiskunta – toteuttamiseen.



## Kirjallisuus

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levison D. J. & Sanford R. N. 1950. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Adorno, T. W. 1966. "Erziehung nach Auschwitz". Teoksessa Theodor W. Adorno 1970. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*. B Kadelbach (toim.) Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88-104.
- Anttonen, S. 1998. *Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistys-historiallinen tie kansallisosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiiviin uudelleen koulutusohjelmiin*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. 639.
- von Friedeburg, L. 1992. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftliche Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friesenhahn, G. J. 1985. *Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse*. Rieden: Express Edition.
- Habermas, J. 1989. *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historians' Debate*. S Weber Nicholsen (toim.). Cambridge: Polity Press.
- Hoffmann, D. 1993. "Education in a world with an uncertain future." Julkaisussa Salla Anttonen & Reijo Raivola (toim.), *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatus-tieteen päivät Oulussa 26.-28.11.1992*. Kasvatus-tieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 53, 38-52.
- Horkheimer, M. & Flowerman, S. H. 1950. "Foreword to Studies in Prejudice." Teoksessa Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levison & R. Nevitt Sanford, *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Horkheimer, M. 1952/53. "Begriff der Bildung. Immatrikulations-Rede Wintersemester 1952/1953." Teoksessa Max Horkheimer, *Gegenwärtige Probleme der Universität*. Frankfurter Universitätsreden. Heft 8. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Horkheimer, M. 1963. "Gedanken zur politischen Erziehung." Teoksessa Max Horkheimer 1981, *Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*. Werner Brede (toim.) Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. 1977. *Kritische Theorie. Eine Dokumentation*. Alfred Schmidt (toim.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Lingelbach, K. C. 1970. "Erziehung und Erziehungstheorien im national-sozialistischen Deutschland." Teoksessa Wolfgang Klafki & Leonhard Froese (toim.), *Marburger Forschungen zur Pädagogik* 3. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Mitscherlich, M. 1990. *Die Zukunft ist weiblich*. München: Serie Piper.
- Mitscherlich, M. 1993. *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopisto. Kasvatus-tieteiden tiedekunta 55.
- Ziehe, T. 1992. "Nuorisokulttuurisessa modernisaatiossa." Teoksessa Tapio Aittola & Esa Sironen (toim.), *Miksi piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja*

*itsestään selvyksien murenemisesta*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 15-38.

## Arkistolähteet

- Theodor W. Adorno -Archiv. Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung. 23.7.1959. Ts 36586-Ts 36622. Theodor W. Adorno -Archiv. Frankfurt am Main.
- Theodor W. Adorno -Archiv. Kommentator LvF: Aktennotiz für Professor Adorno "Zur Theorie der Halbbildung". Mittwoch 29. April 1959. Ts 36865-Ts 36866. Theodor W. Adorno -Archiv. Frankfurt am Main.
- Theodor W. Adorno -Archiv. Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. Das erste Manuskript den 15. August 1966. Ts 45839-Ts 45898. Theodor W. Adorno -Archiv. Frankfurt am Main.
- Max Horkheimer -Archiv X 77.1. Vortrag gehalten am 5.5.1960 in Ingelheim am Rein Bundeszentrale für Heimatdienst; veröffentlicht in: Politische Psychologie, Bd. 2: "Autoritarismus und Nationalismus – ein deutsches Problem?" Frankfurt a.M. 1963. 1. Nachschrift des Vortrags. MH "Sozialpsychologische Forschung zum Problem des Autoritarismus, Nationalismus und Antisemitismus". s. 1-7. Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.
- Herbert Marcuse -Archiv 0034.01. Martin Heidegger: Nietzsche: Der Wille zur Macht. Vorlesung gehalten im Winter-Semester 1936/37 in Freiburg i.B. (Nachschrift von Dr. Alfred Seidemann). Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.
- Herbert Marcuse -Archiv 0336.01. Bearbeitete Fassung e. früheren Textes für d. Vorlesung: (Tendences de la société industrielle advancee. Paris. 1968, 1-2, 8, 11, 14, 52, 86a, 88-89, 92-94a, 95-100, 103-107; VI: 5-8, 19-22, 66-68. (0336.00 Marcuse, H. Paris Lectures. Mapped. Paris. 1968.) Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.
- Herbert Marcuse -Archiv 0336.02. Répression sociale et répression psychologique: Actualité de politique de Freud. Paris Lectures. Wiederabdruck e. Vortrags, gehalten e. Gruppe von Studenten d. Université de Paris am 14.5.1962. (0336.00 Marcuse, H. Paris Lectures. Mapped. Paris. 1968.) Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.
- Herbert Marcuse -Archiv. 0343.01. Marcuse, H. Education and Social Change. Unterlagen zum Vortrag, gehalten am Brooklyn College. New York 1968, 1-14. Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.
- Herbert Marcuse -Archiv. 0372.01. Marcuse, H. Generation Conflict. Vortrag, gehalten vor Studenten d. University of California. San Diego (Calif.), 1969, 1-11. Stadt- und Universitätsbibliothek. Frankfurt am Main.

