

Vastine Risto Ikonen artikkeliin Kasvatusta vai sosialisatiota?

Huomioita kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisatian välisistä suhteista

Ari Kivelä

”Keskeinen käsitteellinen erottelu, johon nojaudun artikkelissani (1997), on käsitteiden kasvatusta ja sivistystä välinen erottelu. Jaottelu on löydettävissä suhteellisen selkeässä muodossa: kasvatusta on tekokategoria ja sivistys prosessikategoria. Teko- ja prosessikategorioiden välinen erottelu on ulotettavissa myös kasvatusta ja sosialisatian välisen suhteen tarkasteluun. Sosialisatiohan määritellään yleisimmin juuri prosessiksi. Yhtä vähän kuin sivistys on kasvatusta yläkäsite, voi sosialisatiokaan sitä olla”, kirjoittaa Ari Kivelä.

Tarkastelen muutamia artikkelissa Kasvatusta vai sosialisatiota esitettyjä väitteitä. Ikonen ottaa kriittisen tarkastelunsa kohteeksi artikkelini Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria (Kivelä 1997), jossa hahmotelin **pedagogisen toiminnanteorian** keskeisiä käsitteellisiä periaatteita ja pedagogisen toiminnanteorian ja interaktionistisen sosialisatiokonseption välistä suhdetta. Kyseisessä artikkelissani tarkastelin sitä, mitä käsitteellä pedagoginen toiminta voidaan kasvatustieteellisessä kielenkäytössä tarkoittaa.

Hahmottelemani käsitteellinen rekonstruktio perustuu erityisesti saksalaisessa kasvatustieteessä

virinneeseen keskusteluun, jossa on nostettu esiin keskeisiä modernin pedagogisessa teoria-perinteessä vaikuttaneita käsitteitä. Tällöin on korostunut ajatus siitä, että modernista pedagogisesta ajattelutraditiosta on mahdollista työstää esiin käsitteitä ja ajattelumalleja, joiden myötä pedagogiset asiasisällöt olisivat tarkasteltavissa kohdeherkemmin. Artikkelini taustaoletus oli, että juuri näiden käsitteiden ja ajattelumallien, joiden kehitys on jäljitettävissä modernin pedagogisen ajattelun syntykontekstiin 1700-1800-lukujen taitteeseen, varassa on muotoiltavissa käsitteellinen rekonstruktio kasvatustieteen tutkimuskohteesta, jota voidaan kutsua pedagogi-

seksi toiminnaksi (saks. pädagogisches Handeln).

Tähän nojautuen tarkastelin artikkelissani muutamia interaktionistisen sosialisaatiokonseption ja pedagogisen toiminnanteorian välisiä teemaattisia yhteyksiä. Tarkoituksenani oli alustavasti hahmotella pedagogisen käsitteistön avulla näkökulmia sosialisaatiokonseption teoreettisiin ongelmiin ja samalla myös monitieteistä perspektiivisiä yhteiskunnallistetun subjektin kehittyneen ongelmakenttään (mt. 49-56).

Pedagogisen toiminnan- teorian lähtökohtia

Tarkastelen seuraavaksi muutamia pedagogisen toiminnanteorian keskeisiä oletuksia, joita Ikonen referoi virheellisesti tulkiten tekstiäni omavaltaisella tavalla. Ikonen väittää asia-yhteydestä irrotettuun sitaattiin nojautuen, että oletus sivistyksellisyydestä (BILDSAMKEIT) on pohjimmiltaan sivistysasteen ja laadun arvioimista. Edelleen hän väittää, että tähän liittyisi oletus ideaalista sivistyksellisyydestä ja jopa ideaali ihmiskuva, jota kohden ihmiset ovat pyrkimässä. Artikkelissani en ole esittänyt mitään tällaista. Puhuessani sivistyksellisyydestä kasvattajan oletuksena (mt. 40) viiataan siihen, että pedagogisesti toimivalla täytyy olla käsityksiä kasvatettavan sivistyksellisyydestä. Tähän kuuluvat esimerkiksi pedagogisesti toimivan enemmän tai vähemmän onnistuneet oletukset kasvavan oppimis- ja kehityspotentiaaleista, valmiuksista ja ennakoitavissa olevasta kehityksestä. Ilman tuollaisia oletuksia käytännöllinen pedagoginen toiminta ei olisi ylipäättään mahdollista. Nämä oletukset ovat kuitenkin vain kasvattajan tekemiä tulkintoja ja käsityksiä kasvavan sivistyksellisyydestä ja siitä, kuinka se määrittää konkreettista pedagogista toimintatilannetta ja kuinka kasvattajan on otettava se omassa toiminnassaan huomioon.

Kasvattajan tulkinta kasvavan sivistyksellisyydestä ei ole kuitenkaan identtinen kasvavan sivistyksellisyyden kanssa. Tässä pedagogisen vuorovaikutuksen spesifiin tavoitteellisuuteen ja logiikkaan liittyvässä merkityksessään sivistyksellisyys on pikemminkin käytännöllis-pedagoginen

fiktio, joka on välttämätön pedagogiselle toimijalle itselleen ja toiminnan suuntaamiselle (mt 54; Kivelä 1998; Oser 1994). Se ei ole sivistyksellisyyden kuvaus, vaan toiminnan kannalta välttämätön oletus, joka sitoo konkreettisen sivistyksellisyyden pedagogiseen vuorovaikutukseen (Benner 1991).

Tätä käytännöllistä näkökulmaa ei kuitenkaan pidä sekoittaa Ikosen tavoin sivistyksellisyyteen ihmisen maailmassa olemisen perustavana ehtona ja siihen, millaista roolia se pedagogisessa toiminnanteoriassa näyttelee. Kuten erityisesti Benner korostaa, emme voi koskaan todella tietää, mitä sivistyksellisyys on. Se on vain ymmärrettävä ihmisen maailmassa olemisen mahdollistavaksi periaatteeksi. On toki perusteltua olettaa, että ihmisellä on sekä reseptiivinen kyky määrittäjä ympäristönsä kautta että kyky oman spontaniiteettinsa varassa määrittää ympäristöään. Sivistyksellisyys yhtäaikaista reseptiivisyytenä ja spontaniiteettina mahdollistaa ihmisen vastavuoroisen maailmassa olemisen ja siten sivistysprosessin. Siitä ei voi kuitenkaan johtaa erityistä ihmistä koskevaa ihannetta, joka olisi ymmärrettävissä kasvatuksen tavoitteeksi. Tässä merkityksessään se viittaa vain ihmisen avoimeen määrittelemättömään määrättyneisyyteen, joka mahdollistaa erilaisten inhimillisen olemassaolon muotojen historiallisen ja empiirisen todellistumisen. Ihmistä koskevat ideaalit ovat puolestaan historiallisia yrityksiä käsitteellistää ihmisen sivistyksellisyyttä.

Sivistyksellisyys ei siis ole ontologisoitavissa tyytyä ihmisideaaliksi tai ihmiskuvaksi. Tässä suhteessa sivistyksellisyyden käsitettä voidaankin luonnehtia jopa ontologia- ja metafysiikka-

Yritykset määritellä ihmiskuvia ja ideaaleja ovat aina ristiriidassa sivistyksellisyyden yleisen periaatteen kanssa ja siten pohjimmiltaan mahdottoman tehtävän edessä.

kriittiseksi. Yritykset määrittellä ihmiskuvia ja ideaaleja ovat aina ristiriidassa sivistyksellisyyden yleisen periaatteen kanssa ja siten pohjimmiltaan mahdottoman tehtävän edessä. Koska ihminen sivistyksellisenä olentona tuottaa toiminnassaan itse oman eksistenssinsä, ei tämän maailmassa oleminen ole koskaan periaatteessa määritettävissä jonkin konkreettisen sivistysidealin avulla. (Benner 1995, 45; 152-156; 166-168.) Yllättävää kyllä, kirjoittajan esittämän kritiikin lähtökohtana on oletus siitä, että luonnostelemassani pedagogisen toiminnan teoriassa pyrittiin esittämään objektiivisia ulkoisia ja normatiivisia sivistysidealeja tai kasvatustavoitteita.

Ikonen ilmeisesti ymmärtää esittelemäni **itse-toiminnan** käsitteen persoonallisen autonomian tai kriittisyyden merkityksessä tulkiten sitä niin, että se implikoisi kasvatuksellisen vaikutuksen tavoitteeksi konkreettisen normatiivisen idealin itsenäisestä yksilösubjektista, joka olisi ymmärrettävissä historiallisesta määräytyneisyydestä vapaaksi toimijaksi. Tässä hän syyllystyy kuitenkin karkeaan kategoriavirheeseen. Persoonallinen autonomia tai kriittisyys ovat toki ymmärrettävissä erityisiksi sivistysidealeiksi, joilla ainakin valistuksen perinnössä katsotaan olevan oma kiistaton arvonsa. Itsetoiminta on kuitenkin toisen tason käsite. Sen juuret palautuvat Johann Gottlieb Fichten filosofiaan (Benner 1991, 64; ks. Kivelä 1998; 2000), jossa itsetoiminta (SELBSTTÄTIGKEIT) on ylipäätään inhimillisen tietämisen ja toiminnan välttämätön mahdollisuusehto. Tästä seuraa myös se, että esimerkiksi oppimispro-

sessit on ymmärrettävä luonteeltaan itsetoiminnallisiksi (Benner 1991, 63-73; 1995, 58). Fichten ajattelun merkittävintä kasvatus- ja sivistysteoreettista antia on huomio kasvatuksellisen vaikutuksen luonteesta. Hänelle kasvatusta oli vaatimusta itsenäiseen toimintaan (Aufforderung zur Selbsttätigkeit) (ks. Kivelä 1998; 2000).

Vaatus on eräänlainen kimmoke, joka mahdollistaa sen, että kasvava voi realisoida oman potentiaalisen aktiivisuutensa konkreettisessa toiminnassa. Kasvatuksellisen vaikutuksen tehtävänä on herättää kasvavan oma tietämis- ja oppimisprosessi. Koska oppimisprosessit – ja siten sivistysprosessit – perustuvat kasvavan omaan toimintaan, niiden tulokset eivät ole koskaan täysin ennustettavissa tai kasvatuksellisin teoin kontrolloitavissa. (ks. Benner 1991, 265-275.) Vaikka moraalis-poliittiset ideaalit, kuten autonomia tai kriittisyys edellyttävät todellistuaakseen itsetoiminnallisuutta, ei se ole kuitenkaan näiden ideaalien todellistumisen tae. Ihminen voi omassa toiminnassaan realisoida muitakin maailmassa olemisen tapoja. **Pedagoginen toiminnan-teoria**, joka ottaa lähtökohdakseen itsenäisen toiminnan ja sivistyksellisyyden periaatteet, ei voi enää esittää erityisiä normatiivisia sitovia kannanottoja oletetuista sivistysidealeista olematta sisäisesti ristiriitainen. (Benner 1991; 115-123; 126-141; 1995, 152, 155-156; 159; 163-168.)¹

Ikosen oletus hahmottelemani pedagogisen toiminnan teorian sidoksisuudesta moraalis-poliittisiin ihmisidealeihin perustunee – ainakin osittain - virheelliseen tulkintaan artikkelistani (Kivelä 1997, 50-56), missä tarkastelin kriittis-interaktionistisen sosialisaatiokonseption systemaattisia ongelmia ja teoreettisia umpikujia. Ne ovat seurausta pyrkimyksestä kytkeä toisiinsa yhtäältä modernin perinteestä nouseva ajatus autonomisesta ja kriittisestä subjektista ja toisaalta oletus siitä, että vuorovaikutus ja siten viime kädessä jokin oletettu – yksilön ylittäväksi ajateltavissa oleva - kielellinen struktuuri tai sääntöjärjestelmä määrittää yksilöllistä itse- ja maailmatulkintaa, kun yksilö on ensin oppinut tai sisäistänyt kyseisen struktuurin tai säännöstön. (Frank 1991, 224; 455-457; vrt. Habermasin 1989, 187-241; Tugendhat 1993.)

Kasvatuksellisen vaikutuksen tehtävänä on herättää kasvavan oma tietämis- ja oppimisprosessi. Koska oppimis-, ja siten sivistysprosessit perustuvat kasvavan omaan toimintaan, niiden tulokset eivät ole koskaan täysin ennustettavissa tai kasvatuksellisin teoin kontrolloitavissa.

Intersubjektiiiviseen ajattelumalliin sisältyy siis oletus sääntöjärjestelmän sisäistämistä edellytyksenä yksilön refleksiivisen itse- ja maailmasuhteen sekä yksilöllisen autonomian kehittymiselle. Lähinnä filosofisessa keskustelussa tätä on pidetty ongelmallisena. Vahvoista nominalistisista ja/tai kielibehavioristisista pmissistä interaktionistinen näkemys ei nimittäin kykene tematisoimaan sitä, kuinka kielellisen sisäistämisen tuloksena voi kehittyä sellainen yhteiskunnallistettu subjekti, joka on luonnehdittavissa samalla myös autonomiseksi² yksilöksi. Epäselväksi jää nimittäin se, miten subjekti - opittuaan reagoimaan välittömästi tietyllä kielellisellä ilmauksella omaan mentaalista tilaa tai ulkoista todellisuutta koskevaan havaintoon - voi olla ymmärrettävissä kyseisen ilmauksen itsenäiseksi tuottajaksi, puhumattakaan siitä, miten hän voi aktiivisesti muokata ja kehittää kielellisiä merkityksiä ja tulkita siten todellisuutta uudella ja luovalla tavalla. Pidettäessä johdonmukaisesti kiinni intersubjektivismille välttämättömästä nominalistista pohjavireestä vaikuttaa kielellinen ilmaus olevan lähinnä opittu reaktio tai sisäistetty toimintamalli, joka yhdistyy tiettyyn havaittavaan ja tunnistettavaan kokemukseen tietyn kielellisen säännön tai rakenteen mukaisesti. (Frank 1991, 69-73; 170-171; 176; 218; 224; 1986, 101-103; 83-89; 119-130.)

Tämä periaatteellinen problematisointi, joka nousee subjekti-/tietoisuusfilosofian ja lingvistisen/intersubjektivistisen käänteiden välisen vastakkainasettelun perusteita koskevasta keskustelusta, on ulotettavissa myös sosialisatioteorian peruskysymyksiin (Kivelä 1997). Tällöin on mahdollista etsiä ratkaisua pedagogisen toiminnanteorian näkökulmasta. Vaikka intersubjektiviteetti ja vastavuoroinen kommunikaatio nähdäänkin yksilöllistymisen mediumina (Habermas 1989), perustuu intersubjektiviteetti kuitenkin yhteisesti jaettuun merkitykseen, siis semanttis-veritatiiviseen symmetriaan. Sen rakentumisen edellytyksenä näyttää ideaalittomuudesta olevan se, että potentiaalinen puhuja/toimija oppii reagoimaan omiin kokemuksiinsa yhteisesti jaettujen **kielellisten konventioiden** mukaisesti. Tämä prosessi on ymmärrettävissä luonteeltaan yksisuuntaiseksi. Siinä potentiaalinen puhe-

ja toimintakykyinen subjekti sisäistää toisen tai kolmannen perspektiivistä esitetyn reaktion, joka kohdistuu hänen omaan - tosin toisen tai kolmannen perspektiivistä - identifioitavissa olevaan mentaaliseen tilaan tai kokemukseen, omaksi reaktiokseen. Tällöin subjekti oppii tietyn kielellisen konvention (so. kulttuurisesti annetun tavan käyttää ilmauksia), joka määrittää sitä, minkä merkityksellisen ilmauksen subjekti myöhemmin liittyy kyseiseen mentaaliseen tilaan tai kokemukseen. (ks. Tugendhat 1993, 88-90, 94; 114-136.) Näin siis kielelliset konventiot määrittävät subjektin tapoja tulkita ja ymmärtää maailmaa (Frank 1985; 1991).

Myös Ikonen sortuu samaan ongelmaan. Yhtäältä hän väittää, että sosialisatio on vastavuoroinen prosessi, jossa yksilö aktiivisesti toimii maailmassa eikä siten yksipuolisesti sosiaalistu vallitsevaan kulttuuriseen kontekstiin. Toisaalta kirjoittaja esittää viitattaessa erityisesti kielellisyyden kieltämättä perustavaan merkitykseen sosialisatioprosessissa: "On tosin tähdennettävä, että tältä osin sosialisatioprosessi on melkoisen yksisuuntaainen: kieltä omaksuessaan yksilö on pääasiassa vastaanottava osapuoli." Ongelmaksi jää, millainen tapahtuma on kuvattavissa yhtä aikaa vastavuoroiseksi ja yksisuuntaiseksi.

Interaktionistisen sosialisatioteorian ongelmaan voidaan hahmotella kasvatus- ja sivistysteoreettisesta näkökulmasta seuraavaa ratkaisua. Kielellisten ilmausten oppimisen kuvaaminen tapahtuvaksi interpersoonallisessa suhteessa toisen tai kolmannen persoonan perspektiivin sisäistämisen kautta on ymmärrettävissä pedagogisen suhteen tai pedagogisen interaktiotapahtuman malliksi. Se tosin sisältää pedagogisen toiminnanteorian näkökulmasta kasvatusteoreettisen sokean pisteen. Mikäli ymmärrämme kasvatuksellisen vaikutuksen vaatimuksena itsenäiseen toimintaan, olisi ilmeisesti jo itse kielen oppiminen ymmärrettävä luonteeltaan luovaksi ja uusien merkitysmahdollisuuksien avaavaksi tapahtumaksi, jossa ei vain siirretä kasvavalle tiettyä kielellistä konventiota. Kasvatus ei siis ole luonnehdittavissa semanttisen symmetrian synnyttämiseksi tai ylläpitämiseksi. (Mollenhauer 1982, 30-31; ks. myös Frank 1991, 249; Kivelä 1998.)

Teko- ja toimintakategorioiden välinen erottelu pedagogisen toiminnanteorian lähtökohtana

Kuten jo artikkelissani (1997) esitin, on kasvatuksen ja sosialisatiion välistä suhdetta syytä tarkastella teon ja prosessin välisen analyttisen erottelun kautta. Nojaudun erityisesti Jürgen Oelkersin esittämiin näkemyksiin, joiden mukaan pedagogisen toiminnanteorian lähtökohtana olisi erottelu teon (HANDLUNG) ja prosessin (PROZESS) käsitteiden välillä. Pedagogisten teorioiden keskeinen ongelma on se, ettei niissä eroteta analyttisesti toisistaan teko- ja prosessikategorioita. Ikosen tapa tarkastella käsitteiden kasvatus ja sosialisatio välistä suhdetta perustuu kykenemättömyyteen tehdä tämä käsitteellinen erottelu. Osin tämä palautunee sosialisatiion käsitteen häilyvään käyttötapaan, jolle on ominaista sosialisatiion ymmärtäminen yhtäältä jatkuvana prosessina ja toisaalta taas yksilöitävissä olevan sosialisatioagentin tekoihin viittaavana kategoriana.

Ikosen väittää virheellisesti, että edustamassani positiossa ”kasvatus kuvataan sivistysprosessina”. Itse asiassa keskeinen käsitteellinen erottelu, johon artikkelissani nojaudun, on käsitteiden kasvatus ja sivistys välinen erottelu. Nojaudun sekä klassisen pedagogisen tradition tarjoamiin lähtökohtiin (ks. esim. Benner 1991) että Jürgen Oelkersin kehittelyihin ja ymmärrän tämän jaottelun teko- tai prosessikategorioiden välisenä jaotteluna. Vaikka Oelkersin huomioiden taustalla onkin 1970- ja 80-luvuilla käyty toiminnanteoreettinen keskustelu ja erityisesti analyttisen kasvatusfilosofian kritiikki (1985, 31), on toiminta- ja prosessikäsitteiden välinen erottelu ”erittäin traditionaalinen”, sillä ”klassista pedagogista teoriaa on aina määrittänyt se, että toiminta- ja prosessiaspekteja koskevat lausumat ovat kietoutuneet toisiinsa (...)” (Oelkers 1985, 234-235). Tämä jaottelu on löydettävissä suhteellisen selkeässä muodossa käsitteiden kasvatus ja sivistys välisessä erottelussa: kasvatus on tekokategoria ja sivistys prosessikategoria. (Oelkers 1982, 160; 172-177; 1985, 212-214.)

Oelkersin mukaan käsitteellinen jaottelu teko-

ja prosessikategorioihin on pedagogisen toiminnanteorian ja pedagogisen toiminnan käsitteen kannalta perustava (1985, 209; 227). Hänen mukaansa pedagogista toimintaa koskeviin teoretisointeihin on sisältynyt aina teko- ja prosessikäsitteitä, tosin niin, että pedagogiset teoriat yleensä painottavat jompaa kumpaa näistä näkökulmista. Merkille pantavaa kuitenkin on, ettei pedagoginen toiminta ole mielekkäästi tarkasteltavissa joko teko- tai prosessikäsitteiden perspektiivistä, vaan tarkastelussa täytyy ottaa huomioon molemmat sekä näiden välinen suhde (mt. 234).

Käsitettä sivistys käytetään teoreettisessa keskustelussa yleisimmin juuri prosessikategoriana. Sillä viitataan yksilön omassa toiminnassaan realisoimaan, ajallisesti jäsennettävissä olevaan jatkumoon. Se rakentuu perättäisten tilojen muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka eri vaiheet ovat erotettavissa toisistaan. Vaiheet perustuvat yksilön omassa maailmasuhteessaan saamiin kokemuksiin ja rakentuvat näiden kokemusten varassa. Yksilön sivistysprosessista voidaan puhua periaatteessa silloin, kun ymmärrämme yksilön elämänhistorian vaiheittain etenevänä jatkumona, jossa eri vaiheissa (t^1 , t^2 , t^3 ...) eri tavoin rakentuneet maailmasuhteet määrittävät yksilön maailmasuhdetta hetkellä t^n , tosin ei rakenteellisen determinismin mielessä, vaan niin, että aikaisemmissa maailmasuhteissa saatujen kokemusten pohjalta on aina myös mahdollista konstituoida uusia maailmasuhteita, joissa uudet kokemukset ja sitten uudet sivistysprosessin tilat tulevat mahdollisiksi. Oelkers liittää prosessikäsitteisiin oletuksen siitä, että prosessi rakentuu yksilön oman toiminnan kautta tämän vastavuoroisessa kokemuksellisessa suhteessa maailmaan. Lisäksi prosessi on luonteeltaan jatkuva. (Oelkers 1982, 175-176; 1985, 257-258.) Tekokategoriat puolestaan viittaavat kasvatusakteihin, joilla pyritään vaikuttamaan edellä mainittuun prosessiin³ kasvatuksellisin keinoin tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvatusteot ovat suhteessa prosessiin aina ajallisesti ja paikallisesti rajattavissa, niillä on määriteltävissä ja identifioitavissa oleva alku ja loppu, kun taas sivistys on ihmisen koko elämän läpäisevä prosessi. (Oelkers 1982, 173; 177; 1985, 224-225.)

Kasvatusteot ovat suhteessa prosessiin aina ajallisesti ja paikallisesti rajattavissa, niillä on määriteltävissä ja identifioitavissa oleva alku ja loppu, kun taas sivistys on ihmisen koko elämän läpäisevä prosessi.

Mikäli yksinkertaistamme pedagogisen toimintatilanteen kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen tarkasteluksi, voimme vielä täsmentää teko- ja prosessikategorioiden välistä suhdetta. Teko- ja prosessikategoriat mahdollistavat pedagogisen toimintatilanteen tarkastelun kahdesta eri näkökulmasta, jolloin toimijaperspektiivi erottaa nämä kaksi kategoriata toisistaan. Prosessikategoriosta käsin kohdistuu pedagogisen toimintatilanteen tarkastelu siihen, kuinka kasvatettava määrittää omalla tavoitteellisella aktiiviteetillaan pedagogisia tilanteita. Tähän voidaan liittää myös oletus siitä, että pedagogiset vaikutukset realisoituvat vasta oppivan yksilön omassa toiminnassa ja perustuvat siten hänen omiin kokemuksiinsa. Tekokategoriosta käsin pedagogisen toiminnan tarkastelun lähtökohdانا ovat kasvattajan teot, joilla tämä pyrkii vaikuttamaan prosessiin. Pedagogista toimintaa määrittää näin yhtäältä kasvattajan ja toisaalta kasvatettavan intentionaalisuus. Prosessinäkökohdalla Oelkers viittaa siis oppimis- tai sivistysprosessiin ja sen osuuteen pedagogisten toimintatilanteiden välttämättömänä osatekijänä ja teon käsitteellä kasvatukselliseen aktiiviteettiin, joka tavalla tai toisella pedagogisesti tuottaa ja ohjaa näitä prosesseja (Oelkers 1985, 234-235; 247). Samalla hän sulkee pois sen mahdollisuuden, että kasvatusteot itsessään olisivat prosessi (mt. 170).

Teko- ja prosessikäsitteet eivät ole loogiselta rakenteeltaan identtisiä (ks. mt. 248). Ajatellaanpa vaikka opettamista (tekokategoria) ja oppimista (prosessikategoria). Nämä aktiiviteetit eroavat toisistaan siinä, että a) niissä toimija on eri; b) toiminnan intentionaalisuus ei ole sama;

c) toiminnan rakenne ei myöskään ole identtinen. Add: a) Opettaminen ja oppiminen ovat kahden eri henkilön – opettajan ja oppilaan toimintaa (ks. mt. 184). Add: b) Opettamisen tapauksessa toimija pyrkii saamaan aikaan muutoksen toisen henkilön oppimisprosessissa, kun oppimisen tapauksessa henkilö itse pyrkii tietoisesti oppimaan jotakin tai hän oppii maailmasuhteessa saamissaan kokemuksistaan ilman tietoista pyrkimystä oppimiseen (ks. mt. 223; 240; 171). Add: c) Opettaminen on oppijaan ja tämä oppimisprosessille konstitutiiviseen maailmasuhteeseen suuntautunutta toimintaa. Oppiminen puolestaan tapahtuu oppijan omassa maailmasuhteessa ja siinä saaduissa välittömissä kokemuksissa (ks. mt. 171).

Teko- ja prosessikategorioiden välinen erotelu on ulotettavissa myös kasvatuksen ja sosialisointivälisen suhteen tarkasteluun, sosialisointiohan määritellään yleisimmin juuri prosessiksi. Pedagogisen toiminnanteorian perspektiivistä sosialisointi on luonnehdittavissa sivistysprosessin käsitteen funktionaaliseksi ekvivalentiksi.⁴ Mielenkiintoisesti sosialisointiteoreetikot ja -tutkijat Klaus Hurrelmann ja Dieter Ulich korostavat sosialisointiteoreettisen lähtökohdan perustavan taustaoletuksen olevan “(...) että yksilölliset toimintakompetenssit rakentuvat aktiivisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja esineellisen ympäristön kanssa. Tämä tapahtuu omaksumisena ja ja muokkaavana osallistumisena (mitgestaltende Teilnahme) ryhmän elämään, instituutioon tai yhteiskuntaan (1991, 4)”.

Sosialisointi on mahdollista ymmärtää prosessiksi, jossa yksilö omaksuu kulttuurisisältöjä ja mahdollisesti myös muokkaa tuossa oppimisprosessissa noita sisältöjä. Se perustuu yksilön toimintaan ja realisoituu yksilön ja maailman välisessä suhteessa. Sosialisointi on siten jatkuva prosessi. Sille ominaista aikaulottuvuutta korostettaessa voidaan Antikaisen (1998, 101-104) tavoin käyttää käsitettä elämänkulku. Tämä käsite korostaa sosialisointivälisyyttä alati jatkuvana elämänhistoriallisena prosessina (ks. myös Geulen 1991, 50). Kuten artikkelissani (1997, 48-45) jo huomautin, sosialisointiprosessin käsite laajasti ymmärrettynä on tältä osin identtinen si-

Sosialisaatio on mahdollista ymmärtää prosessiksi, jossa yksilö omaksuu kulttuurisisältöjä ja mahdollisesti myös tuossa oppimisprosessissa muokkaa niitä. Se perustuu yksilön toimintaan ja realisoituu yksilön ja maailman välisessä suhteessa. Sosialisaatio on siten jatkuva prosessi.

vistysprosessin käsitteen kanssa. Modernin sivistyskonseptin mukaisesti sivistys on prosessi, joka todellistuu ihmisen ja hänen maailmansa välisessä vastavuoroisessa suhteessa. Siinä ihminen sekä reseptiivisyytensä varassa omaksuu kieltä, kulttuuria ja traditiota että spontaniteettinsa mahdollistamana myös itse omassa toiminnassaan muokkaa näitä ja siten samalla myös itseään (Benner 1991; 127-141; 1995, 92-104). Sekä sosialisaation käsitteeseen että sivistyskonseptioon sisältyy oletus siitä, että ihmisen ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa ihminen kehittyi toimintakykyisenä subjektina, joka itse kykenee määrittelemään asemansa suhteessa kanssaihmiin, kulttuuriin ja traditioon määrittyen kuitenkin persoonana kielen, sosiaalisten instituutioiden, kulttuurin ja tradition kautta (Hurrelmann/Ulich 1991; Geulen 1991; Antikainen 1998, 117; Benner mt.; Kivelä 2000).

Sosialisaation käsitteen tulkitseminen yksilötasolta (Hurrelmann/Ulich 1991, 9) tai ”yltiösosiologista” (Antikainen 1998, 104) näkemystä laajemmin ja moniulotteisemmin lähen-tää sivistys- ja sosialisaatiokonseptioita huomattavasti toisiinsa. Hurrelmannin ja Ulichin mukaan sosialisaatioteoriassa on ihmisen ja tämän ympäristön välisen suhteen tarkastelun lähtökoh-tana oltava ”produktiivisesti todellisuutta työs-tävän subjektin malli” (das Modell des produktiv realitätsarbeitenden Subjektes). Tällöin oletetaan, ettei sosiaalistuva subjekti yksipuolisesti määrity sosiaalisen ympäristönsä tai yhteiskun-

nallisten struktuurien kautta. Sosialisaatioprosessia tarkastellaan persoonallisuuden kehittymisen subjektiivisten ja objektiivisten tekijöiden valossa, jolloin lähdetään siitä, että sosiaalistuva subjekti työstää omassa toiminnassaan sosialisaatioprosessille konstitutiivista maailmaa uudella tavalla määrittäen siten myös itse omaa kehittymistään refleksiivisesti. (Hurrelmann/Ulich 1991, 9-11; Geulen 1991, 44-45.)

Wilhelm von Humboldt - eräs modernin sivistysteoreettisen tradition perustajista - viittasi samaan ongelma-alueeseen ilmauksella ”minän kietoutuminen maailmaan yleisimmäksi, elävimmäksi ja vapaimmaksi vuorovaikutukseksi” (die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung) (von Humboldt Bennerin 1991, 131 mukaan). Tällä hän viittasi siihen, kuinka ihminen toisaalta toimii suhteessa maailmaan työstäen ja tulkiten sitä omasta yksilöllisestä perspektiivistään käsin. Ihmisen sivistysprosessi ei ole kuitenkaan ymmärrettävissä pelkästään ihmisen oman spontaniteetin ja autonomian ilmaukseksi, vaan se voi realisoitua vain suhteessa historiallisesti jo annettuun traditioon, kulttuuriin ja kieleen, jotka aina siten jo myös määrittävät yksilöllistä sivistysprosessia historiallisesti (Benner 1995, 103-104; ks. Kivelä 2000).

Koska sosialisaatiokonseptio on pedagogisen toiminnanteorian näkökulmasta ymmärrettävissä sivistyskonseptiolle identtisenä prosessikategoriana, voidaan kasvatustekojen ja sivistysprosessin välinen suhde määritellä kasvatustekojen ja sosialisaatioprosessin väliseksi suhteeksi (ks. Kivelä 1997). Tämän analyttisen erottelun tarpeellisuus voidaan osoittaa tarkastelemalla sosialisaation käsitteen kahta tyypillistä käyttötapaa, jotka ovat omiaan aiheuttamaan käsitteellisiä ja teoreettisia epäselvyyksiä.

Esimerkiksi Ikonen käyttää sosialisaatiota sekä prosessi- että tekokategoriana: Sosialisaatioprosessissa yksilö omaksuu omassa toiminnallisessa maailmasuhteessaan kulttuurisisältöjä. Toisaalta sosialisaatio näyttää viittaavan myös intentionaaliin tekoihin. Tämä ei selvennä sosialisaation käsitteen käyttöä puhumattakaan siitä, että kä-

sitteiden kasvatusta, pedagoginen toiminta ja sosialisointi välinen yhteys selkeytyisi. Jos ymmärrämme sosialisoinnin kulttuurisäilytyksen omaksumisena, on tietoinen sosialisointi loogisesti tietoisesta kulttuurisäilytyksen omaksumisesta. Tietoisesta sosialisoinnista puhuttaessa ilmeisestikin viitataan kokonaan toiseen asiassäilytykseen, nimittäin tekoihin, joissa toimija ei tietoisesti pyri itse omaksumaan kulttuuria, vaan pyrkii tietoisesti saamaan aikaan toisen osapuolen sosialisointiprosessin tai ohjaamaan sitä.

Käsitettä 'sosialisointi' käytetään kahdessa merkityksessä (SOCIALISINTI¹ ja SOCIALISINTI²). Sosialisointi¹ viittaa prosessiin, jossa yksilö itse omaksuu kulttuurisäilytyksiä ja jopa omassa aktiivisessa toiminnassaan muokkaa tuossa omaksumisprosessissa kulttuuria. Sosialisointi² viittaa puolestaan intentionaaliin tekoihin, joissa yksilön tavoitteena on vaikuttaminen toisen sosialisointiprosessiin. Kuten huomaamme, on ensimmäisessä tapauksessa (sosialisointi¹) kysymys luonteeltaan eri aktiviteetista kuin toisessa tapauksessa (sosialisointi²). Mikäli lähtökohta on toiminnanteoreettinen (ks. Kivelä 1997, 55-56), on ilmeisestikin erotettava toisistaan kaksi eri toiminnan - ehkä jopa toimintaa ohjaavan rationaaliin tai intentionaaliin - muotoa: kulttuurin omaksuminen omassa maailmasuhteessa realisoituvassa prosessissa ja toisen maailmasuhteen ja siten tämän kulttuurin omaksumista määrittämään pyrkivät intentionaaliset teot. Lisäksi on välttämätöntä erottaa toisistaan kaksi eri toimijaperspektiiviä: kulttuuriin sosiaalisoituvan yksilön ja tuota prosessia omilla teoillaan määrittämään pyrkivän perspektiivit. Erottelu on mahdollinen myös aikaulottuvuuden perusteella. Kulttuurin omaksuminen ja siinä tapahtuva yksilöllisyyden muotoutuminen jatkuu prosessina pohjimmiltaan läpi koko elämän, kun taas tuohon prosessiin vaikuttavat teot ovat ajallisesti ja paikallisesti eroteltavissa olevia opetus- ja kasvatustilanteita.

Kysymyksessä on kaksi toisistaan erotettavissa olevaa kategorialla, joiden suhde ei ole määriteltävissä ala- ja yläkäsite -skeeman mukaisesti. Jo intuitiivisesti on selvää, ettei omaksuminen ole yläkäsite vaikuttamiselle. Sosialisointi¹ ei voi olla

yläkäsite sosialisointi²:lle, koska ensimmäinen on prosessikategoria ja toinen tekokategoria. Ne viittaavat kahteen erilaiseen aktiviteettiin, joilla on eri toimija. Käsitteellisen selvyyden vuoksi voimme korvata sosialisointi²:n käsitteen käsitteellä kasvatusta, ilman että itse argumentaatiomalli muuttuu. Koska omaksumisesta (joka viittaa sosialisoinnin prosessimäärittelyssä implikoituun yksilön ja maailman väliseen suhteeseen) ei voi johtaa loogisesti vaikuttamisen (joka viittaa toisen sosialisointiprosessiin suunnattuihin vaikutusyrityksiin) käsitettä, lienee ilmeistä, ettei sosialisoinnin käsitteestä voi johtaa kasvatuksen käsitettä.⁵ Kysymys on kahdesta toisistaan käsitteellisesti erotettavissa olevasta toiminnan ulottuvuudesta: kulttuurin omaksumisesta (ja siinä tapahtuvasta kulttuurin representoinnista; Kivelä 1997) ja kasvatuksellisesta vaikuttamisesta (ks. Oelkers 1985, 223; 243). Voimme edelleen syventää tätä kategorisointia käyttämällä modernin pedagogisen tradition tarjoamia käsitteitä kasvatusta ja sivistystä. Nämä ovat loogis-semanttisesti eri alaan kuuluvia käsitteitä, joiden analyttinen erottelu on välttämätöntä. Yhtä vähän kuin sivistys on kasvatuksen yläkäsite, voi sosialisointiakaan sitä olla.

Sosialisointia voi tapahtua ilman tietoisia kasvatustekoa, ja kasvatuksellisesta vaikutuksesta voi seurata sosiaalisoitumisprosesseja. Kasvatustekoa voi tapahtua myös ilman, että tapahtuu sosialisointia. Kasvatustekoa pyritään tuki intentionaalisesti saamaan aikaan oppimis- tai sosialisointiprosessi. Tämä kasvatusta/opetustoiminnan määrittely on olennaisesti kuuluva tekijä erottaa sen sosialisoinnista. Kasvatusteot eivät kuitenkaan ole sidoksissa siihen, tapahtuuko tosiasiallisesti sosialisointia vai ei. Näin kasvatuksen käsite on loogisesti riippumaton sosialisoinnin käsitteestä. Tästä seuraa edelleen se, että kasvatuksen ja sen myötä myös pedagogisen toiminnan käsite on määriteltävissä riippumatta sosialisoinnin käsitteestä.

Tämä analyttinen erottelu ei kuitenkaan ratkaise ongelmaa siitä, miten kasvatustekojen ja sosialisointiprosessien välinen suhde olisi teoreettisesti ja empiirisesti tarkasteltavissa. Esittelemäni (1997) periaateteoreettinen rekonstruktio voi

antaa tämän ongelman tarkasteluun välineitä ilman, että joudumme puhumaan vaikutuksesta, vastavuoroisuudesta tai sopeutumisesta ja käyttämään siten käsitteitä, joilla ei ole sinänsä mitään eksaktia sisältöä.

Lopuksi

Kasvatus, sivistys, pedagoginen toiminta ja sosiaalisiaatio ovat käsitteellisiä konstruktioita, jotka mahdollistavat niiden ilmiöiden käsitteellistämisen, jotka liittyvät tai joiden katsotaan liittyvän ihmisen ja tämän ympäristön väliseen suhteeseen, jossa yksilö tulee kulttuurin ja yhteiskunnan jäseneksi. Yhtä vähän kuin pedagoginen toiminta on palautettavissa yksin kasvatukselliseen vaikuttamiseen, olisi se palautettavissa yksin sivistys- tai sosiaalisiaatioprosessiin, koska kasvatuksellisen vaikutuksen aspekti ei yksiselitteisesti sisälly sosiaalisiaatioprosessin käsitteeseen. Pedagogisessa toiminnassa ei ole kysymys pelkästään siitä, että toimijat kasvavat omassa toiminnassaan jonkin kulttuurin jäseniksi, vaan siihen sisältyy aina myös kasvatustekoja. Pedagogisen toiminnan käsite on teoreettinen konstruktio, jonka merkitys on siinä, että sen avulla on mahdollista käsitteanalyttisesti tarkastella kasvatustekojen ja sivistysprosessin välistä suhdetta. Vaikka käsitteet kasvatus ja sosiaalisiaatio viittaavatkin loogis-semanttisesti eri asiassisältöihin, voidaan pedagogisen toiminnan käsitteellä pyrkiä kuitenkin tematisoimaan sitä, miten kasvatukselliset vaikutukset ja sosiaalisiaatioprosessit kietoutuvat institutionaalisissa, interaktiivisissa ja elämänhistoriallisissa konteksteissa toisiinsa. Pedagogisten toimintatilanteiden tarkastelun kannalta pelkkä sosiaalisiaatiokonseptio - varsinkin siinä diffuusissa ja tarkemmin määrittelemättömässä muodossa, jossa Ikonen sitä mielellään käyttää - on riittämätön.

Ikosen argumentointi perustuu ontologisoivalle oletukselle siitä, että on olemassa jokin tietty sosiaalisiaatioprosessi reaalisena ilmiönä, kun taas pedagogiset käsitteet viittaavat tiettyihin sosiaalisiaatiotapahtumiin, jotka ovat "tunnistettavissa" moraalisesti hyväksyttäviksi. Tämän argumentin perusteltavuutta voidaan epäillä jo siksi,

ettei nykyisessä sosiaalisiaatioteoreettisessa keskustelussa kirjoittajan edustama sosiaalisaation käsitteen ontologisointi näytä saavuttaneen varauksetonta hyväksymistä. Klaus Hurrelmann ja Dieter Ulich (1991) toteavat:

“Ei ole olemassa sosiaalisaatiota (‘die’ Sozialisation). On olemassa ainoastaan sosiaalisiaatioteoreettinen kysymyksenasettelu, joka nousee yhteisön jäseneksi tulemisen problematisoimisesta (Problematisierung des Mitgliedwerdens). Tätä ei muuta puhetapaamme, joka jatkuvasti johtaa meitä harhaan ja käyttämään sosiaalisiaatioteoreettisen kysymyksenasettelun tilalla epätasällista käsitettä ‘sosiaalisaatio’.” (mt. 7.)

Hurrelmannin ja Ulichin nojautuen Ikosta voidaan kritisoida siitä, että hän kuvittelee virheellisesti jonkin tietyn - empiirisesti tunnistettavan olevan - ilmiön nimeltä “sosiaalisaatio” olemassaolon, johon nojautuen sosiaalisiaatioteoria (ehkä jopa sosiologia) voisi osoittaa paikkaa kasvatuksen tai pedagogisen toiminnan käsitteelle ja teorialle lähinnä käytäntöön sitoutuneena normatiivisena teoriana tai moralisoivana puhetapana. Ainakin tässä yksittäisessä tapauksessa yritys kääntyy lopulta itseään vastaan, sillä se perustuu viime kädessä niin laaja-alaiseen määrittelyyn, että kaikki inhimillinen toiminta on nähtävä sosiaalisaatioksi. Perustellusti voidaan tietysti kysyä sitä, voiko edes sosiaalisiaatiotutkimus nojautua näin määriteltyyn sosiaalisaation käsitteeseen.⁶

Käsitteiden kasvatus, sivistys ja pedagoginen toiminta, välisten suhteiden määrittely on huomattavasti ongelmallisempaa, kuin mitä kirjoittaja näyttää oletavan. Tietysti kasvatuksen ja sosiaalisaation käsitteen voi määritellä Ikosen esittämällä tavalla. Tämä ei kuitenkaan mahdollista teko- ja prosessikategorioiden välisen suhteen selvittämistä, jolle käsitteiden kasvatus ja sivistys välinen erottelu voi antaa hyvän lähtökohdan. Sosiaalisaation käsitteen käyttöön näyttää liittyvän systemaattinen ongelma teko- ja prosessikategorioiden sekoittamisesta toisiinsa. Kirjoittajan artikkeli on tästä hyvä esimerkki. Hänen argumentaationsa oletettu kriittisyys perustuu juuri tämän erottelun huomiotta jättämiseen. Käytim-

mepä näistä käsitteistä mitä hyvänsä, on teko- ja prosessikategorioiden välinen suhde ja sen adekvaatti käsitteellistäminen keskeinen ongelma. Sosialisatiion todistelu yläkäsitteeksi vaikuttaa käsiteanalyttisesti naiivilta strategialta eikä ratkaise tätä ongelmaa.

Kirjallisuus

- ANTIKAINEN, A. (1998) *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: Wsoy.
- BENNER D. (1991) *Allgemeine Pädagogik*. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- BENNER, D. (1995) *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Band 2. Weinheim und München: Juventa Verlag
- FRANK, M (1986) *Die Unhintergebarkeit von Individualität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRANK, M. (1991) *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis*. Stuttgart: Philipp Reklam jun..
- FRANK, M. (1996) Ist Subjektivität ein "Unding"? Über einige Schwierigkeiten der naturalistischen Reduktion von Selbstbewusstsein. Teoksessa: Krämer, S. (toim.) *Bewusstsein. Philosophische Beiträge*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 66-91.
- GEULEN, D. (1991) Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. Teoksessa: Hurrelmann, K. / Ulich, D (toim.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 21-54
- HURRELMANN K./ ULICH, D (1991) Gegenstand- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. Teoksessa: Hurrelmann, K. / U., Dieter (toim.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 2-20.
- HABERMAS, J. (1989) *Nahmetaphysisches Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KIVELÄ, A. (1997) Pedagoginen toiminnanteoria ja sosiologia. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosiologia*. Tampere: Gaudeamus, 32-65.
- KIVELÄ, A (1998). Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns? *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 4, 603-616.
- KIVELÄ, A. (2000) Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta - Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Tampere: Gaudeamus (painossa)
- MOLLENHAUER, K. (1982) *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa Verlag.
- OELKERS, J. (1982) Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. Teoksessa: Luhmann, N./Schorr, E. (toim.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 139-194.
- OELKERS, J. (1985) *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

OSER, F. (1994) Zu-Mutung: eine basale pädagogische Handlungsstruktur. Seibert, N./Serve, H.J. (toim.) *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. München: PimS-Verlag, 773-800.

TUGENDHAT, E. (1993) *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Viitteet

1 Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö normatiiviset kasvatusopit tai käytännölliset pedagogiikat olisi tarpeen puhumattakaan siitä, että ne olisivat mielettäviä. Hahmottelemani pedagogisen toiminnan teoria ei vain ole sidottavissa mihinkään spesifeihin sivistysidealeihin, kuten kirjoittaja virheellisesti olettaa.

2 Yhdyn kirjoittajan kantaan siitä, että autonomia on käsitteenä ongelmallinen. Autonomian käsitettä ei ole tarpeen kuitenkaan tällä tasolla määritellä joidenkin spesifien psyko-sosiaalisten dispositioiden avulla.

3 Puhuessaan prosessikäsitteistä Oelkers käyttää pääsääntöisesti käsitteitä oppiminen tai sivistys.

4 Oppimisen ohella Oelkers käyttää prosessikäsitteenä myös käsitettä initiaatio (1985, 224-225), joka on merkitykseltään varsin lähellä sosiologiaa. Prosessikäsitteistä sivistys on laajin. Sivistysprosessit ovat yhtä lailla oppimisprosesseja, initioitumista ja sosiologiaa yhteiskunnallistettujen toimintakykyisen subjektin kehittymisen merkityksessä (vrt. Geulen 1991, Hurrelmann/Ulich 1991). Lisäksi sivistyskäsitteeseen voidaan liittää kontrafaktuaalinen regulatiivi tai metanormi ihmisyyden korkeammas-tasoisesta (Höherbildung der Menschheit), joka ei kuitenkaan sivistyksen prosessimääritelmää käytettäessä ja pedagogisen toiminnan muodollisista aspekteista keskusteltaessa enää edellytä minkään konkreettisen historianfilosofisen ideaalin muotoilemista.

5 Toki on mahdollista esittää normatiivinen argumentti siitä, että kasvatuksen tulee saada aikaan yhteiskuntaan ja sopeutumisen prosessi ja pitää sitä yllä. Tämä ei kuitenkaan kerro mitään siitä, millaista toimintaa pedagoginen toiminta on tai mikä on kasvatuksen suhde sosiologiaan. (vrt. Oelkers 1985, 234.)

6 Esimerkkinä mainittakoon, että Hurrelmannin ja Ulichin (1991) toimittama sosiologia tutkimuksen standarditeos "Neues Handbuch der Sozialisationsforschung" tuntee vähintäänkin kymmenkunta erilaista sosiologia teoreettista lähtökohtaa, jotka ulottuvat käyttäytymisteorioista rooli- ja interaktioteorioiden kautta aina elämäntilanteen käsitteen lähtökohdakseen ottaviin näkemyksiin.

Laatikoidut tekstilainaukset eri sivuaukeamilla ovat toimituksen valitsema.