

Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena?

Nykyisen kasvatustieteen vaarasta kadottaa subjektinsa

Matthies Jürgen 1989. *Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena?* Aikuiskasvatus 9, 1. 19—23.

— *Artikkelin ensimmäinen osa käsittelee kysymystä, missä määrin moderni kasvatustiede on tiettyjen tutkimussuuntaustensa kautta muuttunut utilitaristiseksi instrumenttiopiksi. Voidaan epäillä, että yksittäistä koulutettavaa ei enää nähdä subjektina, vaan häntä käsitellään objektina, kun itsenäisyyttä korostavat kasvatustavoitteet alistetaan yhä enemmän mm. teknistä-taloudelliselle intressille. Artikkelin toisessa osassa pyritään osoittamaan Marcusen kirjoitusten pohjalta, mihin oppilaan/opiskelijan ja yleensä ihmisen esineellistäminen jo koulutusjärjestelmissä ja kasvatustieteissä voi johtaa. Tässä yhteydessä selvitetään muutamien esimerkkien kautta yksilöllisyyden käsitettä. Lopuksi analysoidaan Marcusen pedagogista ajattelua ja sovelletaan sitä nykyiseen kasvatustodellisuuteen.*

Keskustelu sivistyksen ja koulutuksen sisällöllisestä tavoitteenasettelusta ei liene koskaan epäajankohtaista (esim. Salonen 1987). Sitä tärkeämpää se on, mitä dynamisemmin reformeja ajetaan läpi. Aikamme kasvatustieteellisten julkaisujen enemmistö käsittelee kysymyksiä, kuinka nykyistä kasvatustajärjestelmää voitaisiin laajentaa ja kehittää, kuinka sen menetelmät voitaisiin saada toimivimmiksi ja menestyksekkäämmiksi, kuinka opetustavoitteet voitaisiin määritellä ja saavuttaa tarkemmin. Kun nähdään vaivaa olemassa olevan sivistysjärjestelmän tehostamiseksi, torjutaan usein kysymys koko kasvatuksen tavoitteista, luonteesta ja seurauksista.

Kun tässä yhteydessä puhuu subjektin kaotamisesta tai jopa hävittämisestä, voi joutua epäilyksi tietämättömydestä kasvatustieteen päämääristä. Sillä onhan yhtenä sen päätavoitteena tukea ihmisen itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Oman käsityksensä mukaan kasvatustiede jatkaa täten historiallista tehtäväänsä, joka alkoi Sokrateesta ja Platonista ja on jatkunut Rousseauun, Kantin ja Pestalozzin kautta nykypäivään saakka. Mutta missä määrin subjektin itsemääräytymisen tavoite voi toteutua, kun nykyistä kasvatustiedettä leimaavat erilaiset ristiriitaiset motiivit? Yksi niistä on teknistä-taloudellinen intressi. Siitä kertoo esimerkiksi meneillään olevaan yliopistojen hallinnon uudistukseen sisältyvä tulosvastuuajattelu. Sen mukaan kasvatuksen ja kasvatustieteen tulee olla mahdollisimman tehokasta. Sen tuotta-

man tuotteen — koulutetun ihmisen — tulee toimia mahdollisimman hyvin. Kun kasvatustieteen on mahdollista osoittaa toiminnallaan olevansa yhteiskunnallisesti ja poliittisesti hyödyllistä, se hankkii samalla itselleen julkista arvostusta. Tätä arvostusta tukee myös luonnontieteiden edistyksellisuuden ja ihanteiden mukaan kehittynyt metodi. Kasvatustieteenkin tulee olla arvovapaata, jotta sen tulokset olisivat subjektista riippumatta testattavissa; vain objektiivisesti mitattava ja kvantifioitava on voimassa.

Ei voi olla huomaamatta läheistä yhteyttä taloudellisen hyväksikäytön intressin ja modernin kasvatustieteen toimintatavan välillä. Kasvatustieteestä itsestäänkin tulee tuotantovoima, jossa vallan diskurssi ja performatiivisuus hallitsevat. Valtio ja yritykset eivät enää tarvitse idealistisia tai humanistisia legitimaatioita; ”oppineita, tekniikkoja ja koneistoja ei osteta totuuden selvittämiseksi, vaan vallan laajentamiseksi” (Lyotard 1986, 135). Teknistä-taloudellinen intressi määrää pitkälle moderneja tutkimussuuntauksia, se näkyy koulutuspolitiikassa, se ohjaa koulunuudistuksia ja opettajan-koulutusta. Ikäänkuin siihen sitoutunut tutkimus antaisi pedagogille välineet saada käytäntö hallintaansa.

Hermann Giesecke päätyy seuraavaan arvioon Saksan Liittotasavallassa paljon keskustelua aiheuttaneessa teoksessaan ”Das Ende der Erziehung” (Kasvatuksen loppu): Kasvatustieteellistä tutkimusta ja siitä johdettuja toiminta-

ohjeita muokataan yhä vähemmän lapsen ja hänen tarpeidensa näkökulmasta (vrt. myös Alanen 1988). Näiden tilalle on tullut manipuloivan kasvattajan näkökulma. Manipuloivat tendenssit eivät missään tapauksessa rajoitu vain kognitiiviselle tasolle oppimistavoitekonstruktiioihin, jotka eivät pidä lasta juuri muuna kuin oppimiskoneena. Sen lisäksi on tarkoitus koota koko emotionaalinen ja sosiaalinen taso opettajan manipuloivaan otteeseen soveltamalla ryhmädynaamista ja psykonaalyttista tietämystä ja menetelmiä. (Giesecke 1987, 59—).

Niinpä pedagogin täytyy objektiivisen lainalaisuuden noudattamisen nimissä yrittää sulkea kasvatustapahtuman ulkopuolelle nk. subjektiiviset tekijät, erityisesti arvosidonnaiset käsitykset, jotta toivottu vaikutus voitaisiin ennakoida selkeämmin ja saavuttaa suuremmalla tarkkuudella. Myös oppimistutkimus seuraa usein tätä tavoitetta. Eihän ole lainkaan sattuma, että kokeellisia tutkimuksia on tehty ensin koirilla ja rotilla siinä toivossa, että subjektiivisten tekijöiden vaikutus voitaisiin pitää mahdollisimman pienenä. On onnistuttava yhä paremmin jäljittämään ne lainalaisuudet, joiden mukaan käyttäytymistä ja lopulta myös tietoisuutta voidaan ohjata.

Kuten moderni kasvatustiede on korvannut kysymyksen totuudesta, kriittisestä itsereflektiosta, legitimaatiosta ja merkityksestä ottamalla tilalle kysymyksen tehokkuudesta, samoin ei myöskään pedagoginen ajattelu pyri enää ”huomaanin ihmisen kukoistukseen” (Pestalozzi), vaan yhteiskunnan ja politiikan määrittelemään funktionaaliseen käyttökelpoisuuteen. Tällä tavoin ymmärretyllä tieteellä on enää vain operatiivinen arvo. Sen seurauksena tiede on ottanut käyttöön uuden kumoamiskriteerin (Falsifikationskriterium): jokin on totta niin kauan, kuin se toimii ja kun se on operationaalisesti luotettava.

Tieteen itseymmärryksen muuttuminen on aiheuttanut selvän muutoksen myös käytäntöön. Oppiminen ei ole itsereflektiota, kokonaisuuksien läpikäymistä ja työstämistä. Se on pikemminkin sellaisen informaation tallentamista ja tulostamista, jota voidaan käyttää suunniteltuun toimintaan. Opettaminen ei ole oppilaan liittämistä osalliseksi totuudenetsinnästä, vaan taitavaa strategiaa, jolla oppilas saadaan ahmimaan mahdollisimman paljon informaatiota mahdollisimman lyhyessä ajassa. Parhaiten tämä kuvastuu eräissä yliopistojen opetusohjelmien malleissa (Matthies 1988).

Tiede redusoi itsensä kysymykseksi soveltuvista menetelmistä. Se alistaa järjen ottamalla siltä vapauden ja itsemäärättyvyyden, eli tiehe itse asiassa luopuu siitä, mihin sen arvovapauden katsotaan perustuvan. Siksi on naivia hä-

mäystä uskoa, että kasvatustiede pelkkänä välineoppina (Instrumentenlehre) voisi pestä käntensä omien päämääriensä suhteen.

Kasvatustieteen redusoituminen kysymykseksi välineistä ja menetelmistä nostaa tehokkuusvaatimuksen hallitsevaksi ohjesäännöksi. Tehokkuusvaatimus sisältää samalla kätketyt normatiivisuuden: holhouksenalaisuuden, sopeutumisen, opportunistin ja kantaottamattomuuden normin. Se ajaa luopumaan omasta tunnollisuudesta ja alistamaan Isonveljen hoovan järjen määräykseen.

Kasvatus ei ole enää johdattelua periaatteista kiinni pitämiseen tai sitoutumiseen, vaan strategiaa, jolla tuotetaan toivottua ja käyttökelpoista käyttäytymistä. Siinä ei kysytä kriittistä tietoisuutta, vaan kvalifikaatioita, joiden hallitseminen on tarpeen tietyissä yhteiskunnallisissa asemissa ja funktioissa.

Kun opettaminen mitattavan tehokkuuden nimissä redusoituu pääasiallisesti informaation tallentamiseksi ja kyselyksi, ei voida enää perätä sen merkitystä tai perusteita. Paitsi että siihen kuluisi turhaan aikaa, se myös asettaisi koko oppimisprosessin — tehokkaan keräilyn ja tallentamisen — kyseenalaiseksi. Ajattelun pätevyys ja johdonmukaisuus subjektin kriittisen potentiaalnin osoituksina olisivat vain esteinä. Sen sijaan on tuettava kykyä kaksinaisajatteluun (Zwiedenkens), jota Orwellin mukaan Isoveli odottaa vuonna 1984 alaisiltaan (Orwell 1980). Kaksinaisajattelu nimittäin sulkee pois kyvyn kriittisyyteen. On mahdollista, että kasvatustiede B.F. Skinnerin ohjelmaa seurattaessaan (Skinner 1973) ei enää kysele omia päämääriään, vaan alistuu etsimään välineitä, joilla valtion, talouden, puoluepolitiikan tai ideologioiden määrittämiä päämääriä toteutetaan. Kasvatustieteen on toimittava yleiseksi mittapuuksi korotetun tehokkuusvaatimusten ja omien toimenpiteidensä vaikuttavuuden nimissä. Silloin kasvatustieteen täytyy kieltää haltuunsa uskotulta subjektilta hänelle suunniteltujen tavoitteiden arvioiminen tai kriittisten kysymysten tekeminen. Nk. oppimisen kannalta ei ole mielekäästä tai rakentavaa selvittää informaation totuusarvoa. Samoin ei myöskään ole manipuloitua käyttäytymisen kannalta merkittävää tai toivottavaa pohtia käyttäytymisen eettistä sisältöä.

Tiedon ja informaation tallentaminen ei ole tulosta itse kunkin suorittamasta totuusarvon tutkimisesta, eikä käyttäytyminen ole seurausta itse kunkin sitoutumisesta valitsemaansa eettiseen vaatimukseen, vaan molemmat ovat reaktioita tavoitteellisiin ärsykkeisiin. Näiden ärsykkeiden vaikutus mahdollistuu vasta sitten, kun subjektin autonomian synnyttämä järjestäytymisperiaate on hävinnyt. Silloin ulkopuolinen järki (Fremde Vernunft) osoittaa subjektille, mitä hänen on pidettävä totena tallentaakseen sen

muistiinsa; Mitä hänen on pidettävä oikeana, ohjatakseen käyttäytymistään sen mukaan.

Juuri tässä kiteytyvät epäitsenäisyys ja esineellistyminen — tai jopa subjektiin katoaminen, joista kasvatusta muodollisessa tavoitteenasettelussaan on huolestunut. Kasvatusta ei perustakaan silloin omaan käytännölliseen järjensä, oman yhteisön ja tradition dialogisessa kontekstissa kehittyneeseen tietämykseen, vaan valtaa käyttäviin, asemansa itse hankkineisiin holhoajiin eli heihin, jotka uskovat edustavansa julkista mielipidettä.

Tähänastisessa tarkastelussa on pyritty kuvaamaan kriittistä teoriaa vailla olevan kasvatustieteen luonnetta ja sitä, mihin se voi johtaa. Seuraavassa keskitytään tutkimaan teoreettista mallia, joka voisi välittää hyödyllisiä ajattelun virikkeitä yksilön epäitsenäistämisen ja välineellistämisen välttämiseksi ja näiden tendenssien tulkitsemiseksi.

Vaikka filosofi Herbert Marcusen teollisuusyhteiskuntaa käsittelevät tekstit ovatkin jo parikymmentä vuotta vanhoja, niiden sisältö on kasvatustieteiden nykytilanteen analyysin välineenä hyvinkin ajankohtainen.

Marcuse puhuu yhteiskunnan yksilolotteisesta rationaliteetista, joka ei salli vaihtoehtoja, vaan reflektoi empiiris-analyttisesti vain olemassaolevaa. Se estää aidon edistyksen, uudet tavoitteet ja vaihtoehdot. Marcusen kuvaama rationaliteetti on kyllä osittain loogista, jos ajatellaan asiaa teknisen hyödyntämisen kannalta, mutta se on kokonaisuutena muuttunut kuitenkin irranaaliseksi konstruktioksi, teknis-taloudelliseksi apparaatiksi, joka alentaa ihmisen vain toimintansa kohteeksi.

Esineellistyminen

Marcuse tunnistaa vallankäyttöä (Herrschaft) kaikkialla, missä yksilöt eivät toimi autonomisesti, siis eivät ohjaa toimintaansa oman harkintansa pohjalta tekemiensä ratkaisujen mukaan. "Valtaa käytetään kaikkialla, missä yksilön tavoitteet ja päämäärät, sekä niihin pyrkimisen ja niiden saavuttamisen keinot ovat ennalta annettuja, ja yksilö toteuttaa niitä annettuina. Valtaa voivat käyttää ihmiset, luonto tai esineet. Se voi olla sisäistettyä, yksilön itse itsensä toteuttamaa ja se voi esiintyä autonomian muodossa" (Marcuse 1968, 6).

Vallankäytön käsitteen laajuus selittyy sillä, että ihmisen aseistautuminen luontoa vastaan — eli tekninen luonnonhallinta — kääntyykin ihmistä itseään vastaan. Alkujaan ihminen on käyttänyt tekniikkaa avukseen, nyt siitä on tullut itsetarkoitus. Ihmisen alkuperäinen vallankäyttö teknistä aparattia kohtaan on kääntynyt päinvastaiseksi, ihmisestä subjektina on tullut objekti.

Marcuse pyrkii selittämään Freudin kulttuurikritiikin kautta koko kulttuuriin nivoutunutta ihmisen objektivoitumista. Freud ymmärtää kulttuurimme prosessina, joka tukee elämää taistelussa kuolemaa vastaan (Freud 1952, 419—). Päätehtävänä on taltuttaa kuolemanvietti, joka ilmenee ennenkaikkea hillittömissä aggressioissa. Kulttuurisen kokonaisuuden kautta yksilölle sisäistetään Yliminä, jonka tehtävänä on taltuttaa viettiä torjumalla se. Siten yksilössä itsessään on kulttuurin säätelevä prinssiippi. Yksilön sinänsä autonomisilta näytävät tarpeet ovatkin aikoja sitten kulloisenkin vallitsevan kulttuurimuodon mukaan muokautuneita vääriä tai ei-todellisia tarpeita. Näillä "vääriillä tarpeilla" on "yhteiskunnallinen sisältö ja yhteiskunnallinen funktio, jotka määräytyvät ulkoisen vallan mukaan, johon yksilöllä ei ole vaikutusta; näiden tarpeiden kehittyminen ja tyydyttäminen on epäitsenäistä" (Marcuse 1967, 25). Marcusen nyky-yhteiskuntaan viittaavan teorian mukaan tarpeet ovat itsetarkoitukseksi muuttuneen teknologian tuottamia ja ne syötetään ihmiselle mainoksilla. Koska yksilö ei ole koskaan autonominen laajalle ulottuvan herruuden suhteen, hän ei myöskään voi erottaa oikein toisistaan todellisia ja vääriä tarpeita.

Teknisen aparatin vallalle alistuneen ihmisen vapaudettomuus peittyi kuitenkin Marcusen mukaan mukavuuteen. Vapaudettomuus — ihmisen tuleminen riippuvaiseksi teknisestä edistyksestä — muuttuu ikuisiksi ja intensiiviseksi pukeutumalla monenlaisen vapauksien ja mukavuuksien muotoon tekniikan välineillä." (Marcuse 1967, 52). Tämä voi johtaa lopulta niin pitkälle, että ihmiset tunnistavat itsensä tuotteistaan, ja samaistuvat niihin. "Ihmiset tunnistavat itsensä tavaroistaan, löytävät sielunsa autostaan, stereovastaanottimistaan, keittiökoneistaan" (Marcuse 1967, 29).

Vähitellen myös sosiaalinen kontrolli ankkuroituu riippuvuuteen esineistä. Kontrolli voi olla niin kovaa, että henkilö, joka ei osallistu tuotantoprosessiin, vaikuttaa neuroottiselta ja hullulta. Tämä kehitys edellyttää ihmistä, joka on ajattelussaan ja toimissaan yksilolotteinen, jolla ei ole todellisia vaihtoehtoja eikä pakene-mismahdollisuuksia, koska hän ajattelee enää pelkästään taloudellisen tuotannon ja kulutuksen kategorioissa. Mihin yksilolotteisuus voi johtaa, on kuvattu osuvasti Ulrich Beckin kirjan "Risikogesellschaft" (Bech 1986, 1—120) ensimmäisessä osassa.

Yksilolotteisuus

"Der eindimensionale Mensch" on Marcusen teos, jolla oli suuri vaikutus eurooppalaiseen ja amerikkalaiseen opiskelijaliikkeeseen. Yksilolotteisen ihmisen olotilan kehittyminen

edellä kuvattuun muotoonsa on seurausta esi-
neiden vallasta ihmisen yli. Manipuloidut tar-
peet vaativat tyydytystään. Koska tarpeiden-
tyytyminen kuitenkin on yhä useampien ihmisten
saatavilla tavaroiden muodossa, alkaa epäit-
senäisyys näyttää autonomialta. Manipulaatio
kietoutuu elämäntyylisiin. Mutta koska tämä elä-
mäntyyli näyttää mukavammalta ja edisty-
neemmältä aikaisempaan verrattuna, ihminen
vastustaa sen kaikkea laadullista muutosta.
Vain määrällinen edistys eli kasvun lisääntyminen
on hyväksyttävää. ”Syntyä yksiuolotteisen
ajattelun ja käyttäytymisen malli. Siinä torju-
taan ja muokataan toisiksi sellaiset ideat, pyr-
kimykset ja tavoitteet, jotka ylittävät sisällöllis-
esti vallitsevan universumin kielen ja toimin-
nan. Ne määritellään uudelleen tämän univer-
sumin käsitteillä ja vallitsevan systeemin ratio-
naliteetilla”. (Marcuse 1967, 32). Uuden ratio-
naliteetin irrationaalisuus johtuu ihmisen ali-
stamisesta tekniselle koneistolle ja luonnonhal-
linnan alkuperäisen tarkoituksen unohtamisesta.

Irrationaalista yksiuolotteisuutta vastaa erityi-
nen ajattelun ja tieteellisen metodiikan muoto,
nimitäin positivismi ja empirismi ylivalta. Positiv-
ismi hylkää kaiken metafysisen ja transendentaalisen.
Kun positivismi tietämys rajoittuu olemaan ja on
vailla transendentaalisuutta, se ei ylitä eikä epäile
mitään, mikä on vakiintunutta. Positivismissä on
affirmatiivinen vaikutus, sillä ”sen filosofinen kriitikki
rajoittuu vain yhteiskunnan sisälle ja leimaa ei-positi-
vistiset käsitteet pelkäksi spekulatioksi, unelmiksi
ja fantasioiksi” (Marcuse 1967, 168).

Samoin on empirismin laita. Myös siinä re-
dusoidutaan siihen, mikä on. Vain olevaa analysoi-
daan ja todennetaan usein varsin kyseenalaisilla
menettelytavoilla. Pohjimmiltaan siinäkin on
kysymys epäkriittisestä konservatismista, joka
tutkii ja reflektoi vain olemassa olevaa. Tieteellinen
ajattelu ammentaa vain annettujen rajojen
sisäpuolelta. Kysymys siitä, mitä voisi olla, ei
pääse reflektion piiriin, koska reflektio rajoittuu
vain kokemukseen (koettuun). Tässä mielessä
empirismi ja positivismi ovat yksiuolotteisia
ajattelun muotoja ja toimivat affirmatiivisesti.

Yksiuolotteinen todellisuuskäsitys edellyttää
tietynlaista ihmiskäsitystä. Sitä voidaan kuvata
sanoilla riippuvaisuus, vieraantuneisuus, epäit-
senäisyys ja holhouksen alaisuus eli vajaan-
taisuus (Entmündingkeit).

Yksiuolotteisen ihmisen olotilaan liittyy yhä
laajeneva hallinto ja byrokraatia. Se on seuraus-
ta teknis-taloudellisen aparatin eriytymispro-
sessista ja sen seurauksena ihmisen elämän
muuttumisesta yhä monimutkaisemmaksi. Vapau-
den ja täysivaltaisuuden alueet kapenevat
jatkuvasti, varsinkin kun hallinto näyttää tuovan
mukanaan helpotuksia. ”Niin kauan kuin

olosuhteet pysyvät entisenlaisina, vapauden
käyttöarvo pienenee. Sillä yksilöllillä ei ole mitään
syytä pitää kiinni itseäärämis-oikeudesta, jos
hallinnonalainen (verwaltete) elämä on mukavaa ja
jopa hyvää elämää” (Marcuse 1967, 69).

Entä mitä aineksia Marcusen teoria tarjoaa
kasvatustieteelliselle ajattelulle? Esimerkiksi
Marcusen kuvailema yhä laajeneva ja hienoja-
koisempi ihmisen objektivoituminen on sovel-
lettavissa myös kasvatustieteisiin: ihminen var-
sinaisena subjektina muuttuu monessa suhteessa
omien luomustensa objektiksi. Tällä on myös
koulutuspoliittisia seurauksia. Ihmisen sivistäminen
jää yhä enemmän taka-alalle, kun koneisto
asettaa koulutuksen tavoitteet ja kiristää
vallankäyttöään sen toteuttamisessa. Tuloksena
on koulutettu ihminen, joka ei kykene toteuttamaan
kaikinpuolista yksilöllisyyttään eikä edistymään
humanismin hengessä. Hän vain asettaa itsensä ja
tietämyksensä tuotantoprosessin käytettäväksi.
Sivistyksestä häviää sen kokonaisvaltainen,
ihmistä palveleva luonne, ja se rajoittuu
pelkäksi kouluttamiseksi. Tätä on Heinz J. Heydorn
kuvannut kirjassaan ”Über den Widerspruch von
Bildung und Herrschaft” (Heydorn 1979). Koska
tekniikka ja talous tarvitsevat yhä laajenevan
monimutkaisuutensa vuoksi yhä enemmän
spesialisteja, tulee koulutuksen olla yhä
enemmän ammatillisidonnaista ja siten
kapea-alaisempaa. Täten Marcusen teesit
voivat olla apuna nykyisten sivistyslaitosten
ja koulutusmenetelmien luonteen oivaltamisessa
ja niiden epäkohtien tunnistamisessa.

Lisäksi Marcusen teoria johdattelee pohtimaan
uudelleen kasvatustieteiden positivismia ja
empiirisiä metodeja. Niiden mukaan suuntautunut
kasvatustiede lisää vaaraa, joka sisältyy
pääasiallisesti empiirisiä tutkimusmenetelmiä
käytettäviin teknokraattisiin toimintamalleihin.
Yhteiskunta toimeksiantajana on kiinnostunut
tavoitteiden tehokasta toteutumisesta. Voidakseen
tuottaa tuloksia toimeksiantajalle mukaisesti on
kasvatustieteen muokattava kasvatustodellisuus
omien empiiristen menetelmiensä mukaiseksi.
Mutta tällä tavoin kutsutulla menetelmällä ei
voida saavuttaa koko totuutta. Yhteiskunnan
vallitsevia arvoja ja normeja sovelletaan
sellaisenaan kriittikittä, koska tieteellinen
tutkimus ei keskity niiden oikeutuksen
tutkimiseen, vaan ennalta määrätyn tehtävän
kasvatustieteelliseen toteuttamiseen. Tieteellisen
prosessin kuluessa todettavissa olevasta
todellisuudesta tuleekin normaliteetti. Siten
positivismi näennäinen arvovapaus paljastuu
mitä oivallisemmaksi ideologioiden kasvu-
alustaksi.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että teollisesti
organisoitu kasvatustiede ei anna juurikaan
toivoa yksittäiselle subjektille tai humani-

soitumiselle. Jo nykyisen kasvatustieteen kieli paljastaa sen tendenssin. Salonen toteaa samoin, kuinka korkeakoululaitoksen kehittämislain terminologia "tehokkaine ja tuloksillisine toimintoineen" kertoo yritysmailman periaatteiden soveltamisesta yliopistoon (Salonen 1987). Kasvatustieteissä puolestaan puhutaan strategiasta ja ohjauksesta, operationalisoimisesta ja arvioinnista, mieleen tallentamisesta ja palauttamisesta, tulosten parantamisesta ja tehokkuudesta jne. Tutkitaan, millä organisatoris-institutionaalisilla ehdoilla, millä didaktisilla ohjelmilla ja millä opetusvälineillä koululaiset ja opiskelijat voidaan parhaiten syöttää. Millä välineillä oppimisen objektit saadaan omaksumaan mitattavaa tietoa mahdollisimman paljon mahdollisimman lyhyessä ajassa. Paras keino olisikin "tietopillerin" keksiminen.

Tämänkaltaisen tieteen, kasvatuksen, politiikan ja hallinnon systeemin seuraukset ovat tuhoisia. Ne alentavat ihmisen kohteeksi, pelkäksi funktioita sisältäväksi olioksi, jota voidaan käyttää kulloisiinkin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja poliittisiin välttämättömyksiin. Kuten postmodernit kirjoittajat ovat analysoineet (esim. Founcault 1974, 411—, Baudrillard 1982, Derrida 1985, Ferry & Renault 1987), luovutaan samalla ihmisestä subjektina, henkilönä, jolla on tietoisuus ja vapaus, kriittinen kompetenssi ja vastuu omista ratkaisuistaan.

Mikäli kasvatustiede ei halua tehdä itseään osasylliseksi tähän subjektin alistamiseen ja hävittämiseen, niin sen on muutettava ajatteluaan radikaalisti. Silloin se ei voi sitoa järjeä mitattavaan ja ennakoitavaan rationaaliteettiin. Kaikkea ei voida tarkastella käyttökelpoisuuden nimissä, vaan ihmisen tulee oppia tuntemaan vastuunsa tavoitteita asettavana järjellisenä olentona, jonka on itse otettava itselleen vapaus totuuden etsintään. Kasvatustieteen toiminnan tarkoitus ei voi olla vain ennakoitavan edun tavoittelu, vaan sen olisi kyseltävä ihmisen olemassaolon syvintä tarkoitusta. Se merkitsisi Pestalozzin sanoin kannanottoa "humanin ihmisen kehittymisen puolesta ihmis-kunnassa".

Kirjallisuus

- Alanen, Leena 1988. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä — yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näköaloja. Poliitikka 3.
- Baudrillard, J. 1982. Der symbolische Tausch und der Tod. München.
- Beck, U. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Claussen, D (Hrsg.) 1981. Spuren der Befreiung — Herbert Marcuse: ein Materialienbuch zur Einführung in sein politisches Denken. Darmstadt/Neuwied.
- Derrida, J. 1985. Apokalypse. Graz/Wien.
- Ferry, L. & Renault, A 1987. Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen. München.
- Foucault, M., 1974. Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.
- Freud, S. 1952. Gesammelte Werke. Band 14. Frankfurt am Main.
- Friesenbahn, G.J. 1985. Kritische Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse. Berlin.
- Giesecke, H. 1987. Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.
- Heydorn, H.-J. 1979. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Lyotard, J.F. 1986. Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.
- Marcuse, H. 1968. Der eindimensionale Mensch. Neuwerd/Berlin.
- Marcuse, H. 1968. Psychoanalyse und Politik. Frankfurt am Main.
- Matthies, J. 1988. Kriittisiä huomautuksia yliopistojen kurrikularisoinnista. Kasvatus 3.
- Orwell, G. "1980." 1984. Frankfurt am Main.
- Salonen, Toivo, 1987. Sivistys, yliopisto ja valtio. Poliitikka 1987.
- Skinner, B.F. 1973. Jenseits von Freiheit und Fürde. Reinbeck/Hamburg.
- Zahn, L. 1981. Herbert Marcuse: die Utopie der glücklichen Vernunft. Teoksessa Speck, J. (Hrsg.), Grundprobleme der grossen Philosophen. Göttingen.

Käännös:

Aila-Leena Matthies

suspect that an individual student is no longer perceived as a subject; instead, that student is treated as an object as a consequence subordinated to techno-economic interests, for instance.

The second part of the article is an attempt by the author to show, with the writings of Marcuse as the basis, the consequences of the materialistic conception of students and people in general in education systems and educational sciences. The article looks at the concept of single dimensionality in the light of a few examples. Finally, the author analyses Marcuse's thought on pedagogy applying it to the present day reality.

Matthies, Jürgen 1989. Sovereignty to be the goal of education?

- In the first part of the article, the author deals with the question of the extent to which modern educational science has, by way of certain research orientations, changed into an utilitarian instrumentology. There is reason to