

WiderScreen.fi 2/2008
28.9.2008

Kriittisyyden kasvattaminen
- mitä se on?

Antto Ilvonen
Turun yliopisto

Tulostettavat versiot
- [htm](#)
- [pdf](#)

[\[takaisin\]](#)

Kriittisyyteen kasvattaminen – mitä se on?

Kriittisyyteen kasvattamista pidetään yleisesti eräänä mediakasvatuksen tärkeimmistä päämääristä. Kansalaisten kyky kriittiseen ajatteluun nähdään edellytyksenä demokraattiselle, oikeudenmukaiselle ja tasa-arvoiselle yhteiskunnalle. Erityisen tärkeänä pidetään mediakriittisyyttä. Monien kasvattajien mielestä ihmisten henkisen hyvinvoinnin ja koko yhteiskunnan tasapainoisen kehityksen kannalta on välttämätöntä oppia kriittistä suhtautumista median tuottamiin esityksiin maailmasta. Mediakasvatuksen täytyisi kyetä vastaamaan tähän haasteeseen, mutta ensin pitäisi tietää, mitä kriittisyys on ja miten ihmisestä kasvatetaan kriittinen.

Kriittisyys vaikuttaa käsitteeltä, jonka merkitystä ei tarvitse selittää: kaikkien tietävät, mitä kriittisyydellä tarkoitetaan. Mutta jo arkiajattelussa kriittisyys näyttää ristiriitaisena asiana. Yhtäältä kriittisyys on tavoiteltava asia: se liittyy järkevyyteen, totuuden havaitsemiseen ja rohkeaan kyseenalaistamiseen. Toisaalta kriittisyys mielletään myös ikäväksi virheiden etsimiseksi, kielteiseksi suhtautumiseksi ja uusien ideoiden alas ampumiseksi. *Sivistyssanakirjakin* määrittelee kriittisen näin: "*tutkiva, tarkka; arvosteleva (nyk. vars. epäilevä tai moittiva)*" (Koukkunen 2002, 354). Tutkivan, tarkan ja epäilevän kriittisyyden ei kuitenkaan välttämättä tarvitse merkitä pelkkää moittimista, sillä on olemassa myös rakentavaa arvostelua. Jaana Venkula (1991) onkin varoittanut sekoittamasta kriittisyyttä vastustamiseen ja kielteiseen lähtökohta-asenteeseen. Venkulan mukaan on usein käynyt niin, että "*aidon kriittisyyden tuloksena syntyvä poikkeava näkemys on sekoitettu luuloon että kriittisyyden lähtökohdan pitää olla poikkeava, vastaan tai kielteinen*" (emt., 6.).

Toinen *Sivistyssanakirjan* antama merkitys kriittinen-sanalle on "*ratkaiseva, arveluttava, vaarallinen*" (Koukkunen 2002, 354). Lääketieteellisessä kielenkäytössä "kriittisessä tilassa" oleva potilas on hengenvaarassa. Tässä mielessä kriittisyys merkitsee kriisiin ajautumista, mikä lienee eräs syy sille, että kriittisyyteen kasvatustavoitteena suhtaudutaan toisinaan myös pelonsekaisin tuntein. Jatkuuus, tuttuus ja turvallisuus ovat tärkeitä asioita niin yksilön henkisen eheyden kuin yhteiskuntarauhan kannalta. Toisaalta epäoikeudenmukaisen, jähmettyneen yhteiskunnan tai epäkriittisten ajattelutapojen muuttamista voidaan pitää välttämättömänä, kriisin puhkeamisen uhallakin.

Tämä artikkeli perustuu mediatutkimuksen pro gradu -työhöni, jossa pohdin kriittisyyden merkitystä mediakasvatuksen tavoitteena erityisesti kasvatusfilosofisesta näkökulmasta. Luon artikkelissa katsauksen kriittisyyden ongelmallisuuteen kasvatustavoitteena, pohdin kriittisyyden yhteyttä autonomian ihanteeseen ja esitän lopuksi kysymyksen, mitä kohtaan ja missä määrin koulussa oikeastaan saa olla kriittinen.

Kriittisyys – paradoksaalinen kasvatustavoite

Kasvatuksen tavoiteenasettelusta voidaan koettaa tunnistaa eräänlainen mallioppilas. Tämä ideaalinen kasvatettava tulee oppineeksi kaiken mitä hänen on haluttakin oppivan ja käyttäytyä kuten kuuluu. Kriittisyyteen kasvatuksessa mallioppilas oppii tietysti sen, mitä opettaja haluaa ennen kaikkea hänelle opettaa – kriittisyyden. Kriittisyyden ihanteen mukaista on kuitenkin myös, että mallioppilas *oppii olemaan oppimatta* kaikkea, mitä hänelle koetetaan opettaa koulussa tai sen ulkopuolella. Käytöksen suhteen on vielä hankalampaa määritellä kriittistä mallioppilasta – rohkea normien kyseenalaistaja on jonkun silmissä pelkkä häiritsevä luokahuonekoomikko tai anarkisti.

Myös Jukka Sihvonen (1989) on havainnut kriittisyyteen kasvattamisen olevan paradoksaalinen tavoite. Hän kirjoittaa siitä, kuinka kriittisyyttä tavoittelevalla mediakasvatuksella ei haluta sopeuttaa vaan luoda sopeutumattomia ihmisiä (emt., 154). Kun tämä mediakasvatus tapahtuu koululuokassa, pyritään tuottamaan sopeutumattomia elokuvien ja television katsojia – mutta tuotetaan samalla "*sopeutujia itse tuohon kasvatustajärjestelmään*" (emt., 155). Ollakseen johdonmukaista tulisi kriittisyyteen kasvattamisen kannustaa oppilaita kriittisyyteen myös opettajia, koulua, kasvatusmenetelmiä ja koko kasvatusta kohtaan.

"Mutta eikö kriittinen asenne kriittisyyttä korostavaa kasvatusta kohtaan ole yhtä kuin olla kritiikittömä eli sopeutua ja omaksua, joka sekin on mahdotonta, koska se on vastoin tuon kasvatuksen periaatteita. Tällä tavalla jää jäljelle automaattisesti vain kaksi vaihtoehtoa: joko sopeutua kasvatustajärjestelmään ja olla soveltamatta opettajien tietoja sekä taitoja itse tuohon järjestelmään, mutta kylläkin kaikkeen, mikä jää sen ulkopuolelle, tai sitten olla sopeutumatta yhtään mihinkään ja jäädä näin koko systeemin ulkopuolelle." (Sihvonen 1989, 155–156.)

Tässä kriittisyys nähdään siis ennen kaikkea toisinajatteluna. Sihvonen suhtautuu epäilevästi mahdollisuuteen kasvattaa oppilaita koulussa kriittisyyteen, ellei voida hyväksyä sitä, että

lasten ja nuorten kritiikki saattaisi kohdistua myös kasvattajiin itseensä ja niihin asioihin, joita he yrittävät opettaa (Sihvonen 1989, 158–159).

Kriittisyyden ottaminen kasvatustavoitteeksi synnyttää siis paradoksin. Kasvattajan tulisi saada kasvatettava vakuuttumaan siitä, että on hyvä olla kriittinen. Entä jos kasvatettava kiistää tämän, ja puolustaa oikeuttaan olla tietyissä tilanteissa epäkriittinen? Mediakasvatuksessa esimerkki voisi olla väkivaltainen tv-sarja, jota oppilas ei halua ryhtyä kriittisesti analysoimaan, koska uskoo "älyllistämisen" laimentavan koko sarjan tuoman nautinnon. Onko opettajalla oikeus tai velvollisuus suostutella tai jopa manipuloida oppilasta, kunnes tämä on sisäistänyt kriittisyyden ihanteen? Tällainen toiminta tuntuisi olevan vastoin erästä kriittisyyden ihanteen keskeistä sisältöä: itsenäisyyttä auktoriteeteista ja yksilön vastuuta omista valinnoistaan.

Jo valistusfilosofi Immanuel Kant tunnisti autonomisen subjektin kasvattamisen paradoksaalisuuden: lapsi on hyväksyttävä alusta asti vapaana olentona, mutta kasvattajan täytyy kultivoida lapsen vapautta pakon ja kurin avulla (Kivelä 2002, 45). Ari Kivelä (2002) kutsuu Kantin artikuloimaa ongelmaa *pedagogiseksi paradoksiksi*. Paradoksi perustuu kahden valistuksen tavoitteen yhteen kietoutuneisuuteen: yhteiskunnallis-historiallista valistusprosessia on vietävä eteenpäin samalla kun on pyrittävä tuottamaan ihmisistä henkisesti täysi-ikäisiä, moraalisia ja itsenäisesti järkeään käyttäviä subjekteja. Ongelma piilee siinä, miten kasvatus voisi tuottaa paremman ja valistuneemman yhteiskunnan, kun ihmiset on kuitenkin kasvatettava vallitsevan yhteiskunnan jäseniksi, ja itse kasvattajakin on aikoinaan kasvatettu vallitsevaan yhteiskuntaan. (Emt., 45).

Kant itse hyväksyi pakon ja kurin välttämättömiksi osiksi lapsen kasvatusta kohti moraaliltaan itsenäistä, vapaasti järkeään käyttävää ihmistä (Kivelä 2002, 52). Kasvatettavan täytyy oppia käyttämään vapauttaan hyvin, mutta hänen täytyy myös kokea "*yhteiskunnan kiistämätön vastarinta*" oppiakseen tuntemaan, kuinka vaikeaa on toimia itsenäisesti (mts.). Yhteiskunta, kulttuuri ja traditio kohdistavat lapseen pakon kasvatuksen muodossa, mutta ideaalisesti tuon pakon tarkoituksena on kehittää vapautta ja autonomiaa. Järjenkäytön vapauden ja täysi-ikäisyyden saavuttanut, sivistynyt kansalainen voi sitten ottaa kriittistä etäisyyttä vallitsevaan yhteiskunnallis-historialliseen tilanteeseen ja pyrkiä kehittämään yhteiskunnan tilaa paremmaksi julkisen keskustelun avulla (Kivelä 2002, 57). Lyhyesti ideana on, että vallitseva traditio on omaksuttava, ennen kuin siitä voi vapautua.

Autonomia ja kriittisyys

Haluan kiinnittää huomion erääseen kriittisyyden sukulaiskäsitteeseen, koska se saattaa auttaa ymmärtämään, mistä kriittisyyteen kasvattamisen paradoksaalisuus syntyy. Kriittisen ihmisen erääksi ominaisuudeksi mainitaan autonomia (Puolimatka 1996, 214). Autonomia tarkoittaa itseohjautuvuutta, itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja omaehtoisuutta (Puolimatka 1997, 278). Autonominen ihminen tekee omat valintansa, ja hänellä on valtaa toteuttaa tahtonsa. Kasvatuksella voidaan koettaa voimistaa kasvatettavassa kaikkia ajateltavissa olevia edellytyksiä autonomialle: harkintakykyä, tietoa, kurinalaista järjenkäyttöä, omien halujen havainnointia ja arvioimista, itsetuntemusta, kykyä vakuuttaa keskustelukumppani jonkin käsityksen oikeellisuudesta ja käytännön taitoja. Monet näistä pyrkimyksistä ovat yhdensuuntaisia kriittisyyteen kasvattamisen kanssa. Kriittisyys onkin yksi autonomisen ihmisen määritteistä, samalla kun autonomisuus on yksi kriittistä ihmistä määrittelevistä piirteistä.

Yksilön autonomia on eräs nykyajan keskeisimpiä kasvatuksellisia ihanteita. Esimerkiksi demokratian toimivuuden ajatellaan edellyttävän autonomisia kansalaisia, jotka käyttävät itsenäisesti omaa järkeään julkisuudessa, kuten mielipidefoorumeilla. Koko vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys nojautuu ihmiskuvaan, jossa ihanteena on aktiivinen tiedon etsijä ja autonominen, mahdollisimman suurta henkistä vapautta tavoitteleva yksilö. Autonomiasta on tullut 1970-luvulta lähtien keskeinen ihanne suomalaisessa kasvatustajattelussa arvomaailman ja moraalikäsitteiden suhteen (Launonen 2003, 40). Myös mediakasvatuksen tavoite on monien mielestä tuottaa autonomisia ihmisiä (esim. Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25).

Yhteiskunnallisissa keskusteluissa yksilöiden autonomisuutta helposti yli- tai aliarvioidaan, mikä johtaa väärinkäsityksiin. Sirkku Hellsten (1996) tulkitsee yksilökeskeistä, liberalistista yhteiskunta-ajattelun perinnettä niin, että siinä autonomia nähdään "*ikään kuin kaikissa ihmisissä jo olemassa olevana ja aktualisoituneena ominaisuutena*" (s. 58). Näkemys jo saavutetusta autonomiasta on ongelmallinen, koska se vie perustelujen kehään: yhteiskunnan olemassa olevat rakenteet perustellaan sillä "tosiasialla", että ne ovat autonomisten ihmisten valitsemia, ja samanaikaisesti noiden rakenteiden ajatellaan parhaiten takaavan kaikkien kansalaisten autonomian. Ihmiset määritellään lähtökohtaisesti autonomisiksi ja tasa-arvoisiksi, minkä jälkeen kaikki puuttuminen näiden itsenäisten ihmisten toimintaan on väärin. Kuitenkaan yhteiskunnan täysivaltainen jäsenyys ei vielä tee kenestäkään autonomista. Autonomian ottaminen kasvatuksen tavoitteeksi viittaa siihen, että kasvatettavaa ei pidetä vielä täysin autonomisena, mutta hänet nähdään kuitenkin potentiaalisesti autonomisena.

Yksilön autonomian käsite on saanut sisältönsä kahden laajan aatesuuntauksen, valistuksen ja romantiikan vaikutuksesta. Valistuksen ja romantiikan hengessä ajattelevat ymmärtävät autonomian hieman eri tavoin, mitä saa tässä yhteydessä havainnollistaa kaksi filosofia (molemmat tosin valistusajalta!). Autonominen ihminen on ollut tärkeä kasvatuksen tavoite viimeistään 1700-luvulta, valistuksen ajoista lähtien. Palaamme siis Kantiin. Kantin mukaan

kasvatuksen tehtävä oli luoda edellytykset ihmisen vapaalle ja autonomiselle järjenkäytölle ja tuottaa henkisesti täysi-ikäisiä subjekteja (Kivelä 2002). Vapautta on kyky autonomiseen järjenkäyttöön, ja ihminen on kasvatettava vapauteen, koska hän ei ole itsessään valmis oman järjensä käyttäjä. On helppoa jäädä henkisen "alaikäisyyden" tilaan, jossa ihminen on riippuvainen luonnonvaistoista, egoistisista haluista ja tarpeista sekä toisten ihmisten suorittamasta ohjailusta (Kant 1995, 77; Kivelä 2002, 48–49).

Kantin näkemyksen mukaan vapautuminen henkisestä alaikäisyydestä ei merkitse yksilön totaalista vapautumista, vaan se on samanaikaisesti sitoutumista moraalilakeihin ja järjenkäyttöön (Kivelä 2002, 48). Kant korosti, että ihmisten tulisi käyttää itsenäistä järkeään julkisesti, jotta valistus edistyisi (Kant 1995, 79). Kant halusi edetä kohti "*porvarillista yhteiskuntaa*", jossa yksilön yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät tehtävät (esimerkiksi jossain ammatissa toimiminen) eivät rajoita oman järjen vapaata käyttöä julkisessa sfäärissä, vaan jokainen saa ilmaista vapaasti kritiikkiä ja omia mielipiteitään vaikkapa julkaistujen kirjoitusten muodossa (Kant 1995, 79–83; Kivelä 2002, 46). Yksilön autonominen ja rationaalinen järjenkäyttö oli Kantille myös moraalin perusta. Valistushenkinen näkemys autonomiasta perustuu siis kurinalaiseen rationaalisuuteen, kaikenlaisista intresseistä riippumattomaan järjenkäyttöön.

Romantiikan ajalla ihailtiin taiteilijaneroja ja muita poikkeusyksilöitä, jotka murtautuivat ulos kulttuurin kahleista ja kykenivät sisäistä paloaan toteuttaen luomaan jotain uutta ja erikoista. Romantiikan aika esitetään usein vastareaktiona valistukselle, mutta romantiikan ajan filosofia on nähtävissä myös valistusajan ajatusten edelleen kehittelynä. Romantiikan ajattelutapaan vaikutti suuresti Kantin aikalainen, filosofi Jean-Jacques Rousseau.

Rousseauta pidetään lapsikeskeisen kasvatuksen teorian ensimmäisenä muotoilijana. Hän uskoi lapsen itsesääteilyyn ja itseohjautuvuuteen perustuvaan kasvatukseen, jossa luonnon omat kehitysvoimat ohjaavat lasta oikeaan suuntaan, ja kasvattajan on pidättäydyttävä kahlitsemasta lasta tarpeettomilla rajoituksilla. Yhteiskunta ja sen keinoitekoinen kulttuuri synnyttävät ihmisessä paheita, vaikka ihmissydän on itsessään synnynnäisesti hyvä. Siksi kasvatuksessa tulee keskittyä lapseen ja tämän yksilöllisten taipumusten kehittämiseen niin, että tästä tulee riippumaton ja vastustuskykyinen yhteiskunnan turmiollisille vaikutuksille. (Hytönen 1992, 15–20.)

Valistuksen ajatus autonomiasta muotoiltiin romantiikan aikana aivan uudella tavalla. Charles Taylorin (1995) mukaan romantiikan aikakausi ei hyväksynyt ajatusta riippumattomasta rationaalisuudesta. Ollakseen vapaa ihmisen on opittava kuuntelemaan "sisäistä ääntään", luonnon ääntä sisällään, ja tämä tapahtuu tunteiden ja intuition, ei järjen avulla (emt., 55–57). Syntyi ajatus jokaisen ihmisen omasta olemassaolon tavasta, joka vaikuttaa jopa siihen, mikä on kenellekin oikein tai väärin. Ryhdyttiin siis ajattelemaan, että ihmisten välisillä eroilla olisi eettistä merkitystä. Samalla suunnattoman tärkeäksi nousi se ihanne, että jokaisen yksilön on tietoisesti määriteltävä itsensä ja oltava rehellinen itselleen, sillä jokainen voi löytää autenttisen elämisen mallin vain sisältään. (Emt., 58–59.) Romantiikalle autonomia merkitsi henkilökohtaisten tunteiden ja tunteiden voiman tunnustamista ja niiden mukaan toimimista.

Edellä luonnehdituista kahdesta autonomiakäsityksestä voidaan johtaa kaksi erilaista tapaa ymmärtää kriittisyys. Kutsuttakoon niitä tässä valistuksen ja romantiikan tavoiksi. Kun valistushenkinen ajattelija pitää tärkeänä yhteiskunnan ja kulttuurin kehittymistä, romanttisen ajattelijan johtojatukseksi on yksilön oman identiteetin etsintä ja autenttisen minuuden toteuttaminen mahdollisimman vapaasti. Valistuksen tapaan ymmärrettynä kriittisyys on objektiiviseen totuuteen pyrkivää järjen terävää käyttöä, romantiikan tapaan ymmärrettynä taas subjektiiviseen totuuteen pyrkivää sisäisen äänen seuraamista. Kriittisyys kohdistetaan vapauden rajoituksiin, joita valistusajattelijalle ovat ihmisyksilön omat luonnonvaistot, egoistiset halut ja riippuvuus toisten ohjailusta. Romanttiselle ajattelijalle vapautta taas rajoittaa kaikki mikä ei ole lähtöisin yksilöstä itsestään, siis myös pyytämättä annettu kasvatusta, vaikka hyvää tarkoittavakin. Valistuksen tapaan ajatteleva haluaa vapauttaa kanssaihmisensä näiden itseaiheutetusta rajoittuneisuudesta, romanttiseen tapaan ajatteleva taas haluaa kieltää kaikenlaisen toisten ihmisten vapauden rajoittamisen – ja vapauttaa samalla myös itsensä.

Valistuksen ja romantiikan autonomianäkemyksen hyvät puolet olisi kenties mahdollista yhdistää kriittisyyttä tavoittelevassa mediakasvatuksessa. Valistuksen kannalta kriittinen autonomia mediakasvatuksen tavoitteena merkitsee, että kasvatettavat oppivat 1) suojautumaan median mahdollisilta haitallisilta vaikutuksilta ja manipulaatiolta, 2) arvioimaan itsenäisesti mediassa esitettyjä väitteitä rationaalisesti ja eettisesti, 3) arvioimaan omaa mediankäyttöään ja sen käytännön seurauksia puolueettomasti sekä 4) käyttämään rohkeasti julkisuuden foorumeita keskusteluun ja argumentointiin. (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25).

Romantiikan kannalta kriittinen autonomia mediakasvatuksen tavoitteena taas merkitsee, että kasvatettavat oppivat 1) käyttämään mediaa viihtymiseen ja rentoutumiseen, 2) nauttimaan esteettisistä kokemuksista mahdollisimman laaja-alaisesti, 3) ilmaisemaan itseään erilaisten välineiden avulla, 4) puolustamaan omia oikeuksiaan ja omaksi kokemaansa elämäntapaa julkisesti sekä 5) rakentamaan omanlaistaan identiteettiä mediakulttuurissa tarjolla olevista aineksista. Kun nämä näkemykset yhdistetään, ollaan lähellä sitä, mitä toisinaan myös pidetään mediakasvatuksen keskeisenä tavoitteena – elämänhallintaa (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25).

Kriittisen keskustelun ja toiminnan mahdollisuus koulussa

Kriittisyys luokkahuoneessa ei voi käytännössä olla tauotonta kaiken lausutun kyseenalaistusta. Opettajan on siksi yritettävä luoda sellainen auktoriteetti, että oppilaat tottelevat tehtävänantoja ja luottavat hänen sanomansa jonkinasteiseen todenmukaisuuteen. Tapio Puolimatka (1997) erottaa kaksi opettajan tarvitsemaa auktoriteetin lajia. Toinen on yhteiskunnallinen auktoriteetti, toinen taas tiedollinen. Yhteiskunnallinen auktoriteetti merkitsee opettajalle oikeutta hallita opetustilannetta, pitää yllä järjestystä ja antaa oppilaita sitovia ohjeita. Opettajan tiedollinen auktoriteetti taas merkitsee opetettavien asiakokonaisuuksien ja pedagogisen tiedon hallintaa. Opettajan auktoriteetti on ihanteellisessa tilanteessa oikeutettu niin, että hänen ei tarvitse pakottaa tai jatkuvasti suostutella oppilaita, vaan nämä tottelevat häntä ja luottavat häneen omasta tahdostaan. Toisaalta tosielämässä opettajat käyttävät valtaa useinkin ilman oppilaiden *"valuutusta"*. Tällaisessa tilanteessa vallankäyttö voidaan koettaa oikeutua sillä perusteella, että se edistää lapsissa jotain sellaista myönteistä kehitystä, jota ei voida saavuttaa ilman tuota vallankäyttöä. (Puolimatka 1997, 250–257.)

Erottelu yhteiskunnalliseen ja tiedolliseen auktoriteettiin on hyödyllinen pohdittaessa kriittisyyteen kasvattamista. Kriittinen ihminen ei luota sokeasti yhteiskunnallisiin auktoriteetteihin (puolueen puheenjohtaja, kenraali, työpaikan pomo, poliisi...) sen paremmin kuin tiedollisiinkaan auktoriteetteihin (tutkija, asiantuntija, oppikirjan kirjoittaja, journalisti...). Kriittisyyteen kasvattaminen ei voine onnistua, jos opettaja ei anna oppilaille lupaa kyseenalaistaa aika ajoin jompaakumpaa tai kumpaakin näistä hänen auktoriteettinsa puolesta. Voidakseen kasvattaa oppilaita kriittisyyteen opettajan täytyy olla valmis katsomaan myös itse peiliin ja asettamaan kaiken sanomansa ja tekemänsä alttiiksi kritiikille. Tähän liittyy kuitenkin ongelmia käytännön tasolla – kriittisyyden harjoittaminen voi johtaa henkilökohtaisiin tai ihmisten välisiin kriiseihin.

J. Passmore (1972) kuvailee kolmea vaikeutta, jotka opettaja kohtaa pyrkiessään rohkaisemaan kriittistä keskustelua luokkahuoneessa. Ensinnäkin opettajan itse tärkeäksi kokemista uskomuksista ja säännöistä monet ovat sellaisia, joita hän ei ole valmis asettamaan alttiiksi kritisoinnille. Toiseksi opettaja voi kokea yhteisön taholta painetta jättää tietyt uskomukset, henkilöt tai toimintatavat kriittisen arvioinnin ulkopuolelle. Kolmas vaikeus kriittisyyteen rohkaisemisessa liittyy opettajan omaan koulutustaustaan. Opettajaa itseään ei kenties ole koskaan opiskelunsa aikana rohkaistu kriittisyyteen ja keskustelevuuteen, vaan hänen itsenäistä ajatteluaan on ehkä päinvastoin lannistettu. Opettajakoulutus saattaa keskittyä siihen, miten ylläpitää työrauhaa ja saada vietyä opetus- ja tuntuunnielmat läpi ennakoidulla, tehokkaalla tavalla. Tällaisen taustan omaavan opettajan voi olla vaikea keksiä, miten kriittistä keskustelua voisi käytännössä rohkaista. (Emt., 420–422.)

Suomalaisessa koulukasvatuksessa pidetään edelleen ihanteena epäpoliittisuutta eli vaikenemista ideologisten näkemysten eroista. Juha Herkman (2007) tuo konkreettisella tavalla esiin Passmoren mainitsemien yhteisön paineen ongelman, kun hän pohtii luonnostelemansa kriittisen mediakasvatuksen mahdollisesti kohtaamaa torjuntaa. Herkmanin mukaan nykyinen suomalainen arvomaailma on hengeltään uusliberalistinen ja suhtautuu kannustavasti jopa kerskailevaan kuluttamiseen. Kulutus-kriittisyys ja "kollektiivinen yhteiskunnallisuus" sen sijaan yhdistyy monen mielessä edelleen 1960- ja 70-lukujen vasemmistolaisien liikkeiden ylilyönteihin ja virhearvioihin. Herkman pitää tätä miellelyhtymää yhtenä syynä siihen, että moni kasvattaja ei halua nousta esiin kritisoimaan oman aikamme arvoja. (Herkman 2007, 222–223.)

"Kodeissa saatetaan ihmetellä, mitä siellä koulussa oikein touhutaan, jos oppilas alkaa kertoa kuluttamiseen, tasa-arvoon, solidaarisuuteen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvistä kriittisistä näkökulmista, joita koulussa on käsitelty." (Herkman 2007, 223.) Herkmanin mielestä kuitenkin nimenomaan talousajattelua ja markkinaliberalismia korostava kulttuuri kaipaavaa kuluttajakriittistä näkökulmaa, ja sitä tarvitaan myös kasvatuksessa (Herkman 2007, 49).

Sirpa Törmän (2003) mukaan viralliset säädökset tukevat opettajan pedagogista autonomiaa, mutta koulu-yhteisössä sen toteutuminen ei ole aina kovin varmaa. Törmä huomauttaa, että koulutuksen tasa-arvosta ja opettajien ammatillisesta sosiaalistumisesta huolta kantavien koulu-yhteisön jäsenten näkökulmasta *"opettajan persoonallinen ja kriittinen ajattelu sekä vaihtoehtoiset toimintatavat"* voidaan nähdä uhkana (emt., 86–87). Tuukka Tomperi (2000) esittää, että vaikka poikkeavasti ja kokeellisesti toimiva opettaja voikin saada koulussa osakseen paheksuntaa ja häirikön maineen, tällaisessa tilanteessa piilee myös mahdollisuus laajentaa opettajan itsereflektiivisyys yhteiseksi reflektioksi (emt., 35). Heränneessä keskustelussa koulun normalisoivat käytännöt ja sen luonne valtajärjestelmänä voivat muistuttaa olemassaolostaan myös niille opettajakollegoille, jotka elävät pedagogisen vapauden ja autonomian illuusiassa.

Tomperin mielestä olisi tärkeää, että opetuksessa kriittinen katse kohdistettaisiin toisinaan myös itse opetustapahtumaan, siihen *"mitä juuri nyt oikein tapahtuu, kuka puhuu, miten, millä oikeudella ja vallalla, suhteessa keneen"* (emt., 34). Samanhenkisesti Herkman on ehdottanut, että mediakasvatuksessa voitaisiin toisinaan tarkastella yhteiskuntakriittisestä näkökulmasta myös käytössä olevia eri aineiden oppimateriaaleja, kuten oppikirjoja, ja niissä esitettyä vallitsevaa tietoa (Herkman 2007, 51).

Eeva Luhtakallio (2006) esittää, että jos kansalaisten kriittisyyttä kerran pidetään tärkeänä, olisi valtion- ja paikallishallinnon päättäjien ryhdyttävä sitten myös kuuntelemaan kriittisiä puheenvuoroja ja otettava kansalaisaktivistien sanomat huomioon päätöksenteossa (emt., 17). Luhtakallio jopa ehdottaa, että kouluissa voitaisiin tutustua ennakkuulottomasti suoran

kansalaistoiminnan muotoihin, kuten mielenosoituksen organisointiin, lobbaukseen ja antimainoskampanjan suunnitteluun. Lopultahan ne ovat näet kansalaisoikeuksia, joista koululaitoksen *"tulisi ylpeillen välittää tietoa"* ylmäkkäisen maininnan sijaan (emt., 17).

Myös Tomperi ja Piattoeva (2005) toivottavat tervetulleeksi kansalaisaktivismiin ja nuorten radikalisoitumisen. Heidän mukaansa opetussuunnitelmiin ja koulutuspolitiikkaan sisältyy paljon korukielisiä ajatuksia tärkeistä arvoista, kuten *"monikulttuurisuudesta, kestävästä kehityksestä, ympäristönsuojelusta, kulutuskritiikistä, väkivallattomuudesta, ihmisoikeuksista, globaalista oikeudenmukaisuudesta, vapaudesta, tasa-arvosta ja demokratiasta"* (emt., 276). Jos nämä arvostukset otetaan tosissaan, tarkastellaan niiden läpi nykytodellisuutta ja ryhdytään toimintaan, radikalisoituminen on aivan luontevaa. On muistettava, että jos koulussa todella ryhdytään tukemaan nuorten poliittista aktiivisuutta ja kyvykkyyttä, ei voida varmuudella tietää, mitä asioita he ryhtyvät ajamaan ja mitä vastaan kapinoimaan. (Emt., 276–277.)

Lopuksi

Kriittisyys on monimielinen käsite. Siksi olisikin syytä miettiä, mitä kriittisyydellä ymmärretään, jos kriittisyydestä halutaan tehdä keskeinen mediakasvatuksen tavoite. Esimerkiksi erilaiset tavat ymmärtää yksilön autonomian käsite voivat johtaa erilaisiin päätelmiin siitä, millainen mediakasvatus parhaiten edesauttaa oppilaiden kriittisyyttä. Kriittisyys on koulukasvatukselle myös varsin vaativa tavoite. Kriittisyyden optimaalinen toteutuminen vaatii tietynlaisia kanssakäymisen tapoja, ja se voi tuottaa ongelmia koululuokassa. Kriittisyyteen voidaan ajatella kuuluvan keskusteleminen, koska avoin keskustelu tuo parhaiten esiin eri ajattelutavat ja uudet ratkaisuvaihtoehdot. Kriittinen keskustelu vaatii sitä, että kukin pystyy tuomaan oman kantansa rohkeasti esiin pelkäämättä muiden reaktiota. Kriittinen ihminen on myös vastuussa omista sanoistaan ja teoistaan, eikä pelkkään auktoriteettiin vetoaminen ole siis hyväksyttyä opettajallekaan. Vastuu tarkoittaa myös sitä, että toiset on otettava huomioon; vaaditaan siis empatiaa ja tilannetajua.

Poliittisuus on viime aikoihin asti ollut kouluissa arka asia, ellei jopa jonkinlainen tabuaihe. 1970-luvun yli-politisoitumiseen ei ole syytä palata, mutta toisaalta erilaisten poliittisten kantojen olemassaolosta ei ole tarpeen vaieta. Esimerkiksi puolueiden imagot voisivat olla mielenkiintoinen aihe mediakasvatuksen tunnille. Nuorten yllyttäminen mielenosoitukseen sen sijaan kuulostaa etenkin koulun kontekstissa kovin riskialttiilta yritykseltä. Rakentava ja järkeisiin vetoava kritiikki sekä keskusteluyhteyksien avaaminen lienevät yleensä hedelmällisempiä tapoja vaikuttaa kuin mahdollisimman suuren huomion saaminen iskulauseiden huutelulle. Jos opettajalla kuitenkin riittää rohkeutta ja sekä hän että oppilaat kokevat asian tärkeäksi, voi pienimuotoinen 'kansalaistotelemattomuuskin' olla kannatettavaa. Joka tapauksessa kriittisyyttä tavoittelevan kasvatuksen soisi pikemminkin aktivoivan kuin passivoivan kasvatettavia.

Antto Ilvonen

[WiderScreen.fi 2/2008](http://www.widerscreen.fi/2/2008)

Lähteet

Hellsten, Sirkku (1996), Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab, s. 51–66.

Herkman, Juha (2007), *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hytönen, Juhani (1992), *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.

Kant, Immanuel (1995), Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?. Alkup. kirjoitus ilmestynyt 1784. Suom. Tapani Kaakkurinniemi. Teoksessa Juha Koivisto, Markku Mäki ja Timo Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* Jyväskylä: Vastapaino, s. 76–86.

Kivelä, Ari (2002), Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 2/2002, s. 45–60.

Kotilainen, Sirkku ja Kivikuru, Ullamaija (1999), Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala ja Ullamaija Kivikuru (toim.), *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, s. 13–30.

Koukkunen, Kalevi (päätoimittaja) (2002), *Sivistysanikirja*. Helsinki: WSOY.

Launonen, Leevi (2003), Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa Leena Isosomppi ja Marjaana Leivo (toim.), *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 1/2003, s. 35–43.

Luhtakallio, Eeva (2006), Minkälaisia kansalaisia tarvitaan vuonna 2005? Teoksessa Tuuli Ojanperä (toim.), *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, s. 15–17.

Passmore, J. (1972), On teaching to be critical. Teoksessa R. F. Dearden, P. H. Hirst and R.S. Peters (eds.), *Education and the development of reason*. London and Boston: Routledge &

Kegan Paul. International Library of the Philosophy of Education, 415–433.

Puolimatka, Tapio (1996), *Kasvatus ja filosofia*. 2., uudistettu painos (alkup. 1995). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Puolimatka, Tapio (1997), *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Sihvonen, Jukka (1989), *Liekehtivät nalleverhot. Esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta*. Helsinki: LIKE Kustannus Oy.

Taylor, Charles (1995), *Autenttisuuden etiikka*. Suomentanut Timo Soukola. Esipuhe Juha Sihvola. Alkuteos *The Ethics Of Authenticity* (alkuperäislaitos *The Malaise of Modernity* ilmestyi vuonna 1991). Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka (2000), Filosofian oppijärjestys. *niin & näin. Filosofinen aikakauslehti* 2/2000, s. 28–36.

Tomperi, Tuukka ja Piattoeva, Nelli (2005), Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski, *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, s. 247–286.

Törmä, Sirpa (2003), Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari, *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, s. 83–107.

Venkula, Jaana (1991), Kriittisyys taitoina ja metodina. *Tiedepolitiikka. Tiede ja sivistys* 2/1991 vol. 16, s. 5–14.

© WiderScreen.fi 28.9.2008

ISSN 1795-6161

wider
screen

arkisto

toimitus

palaute

