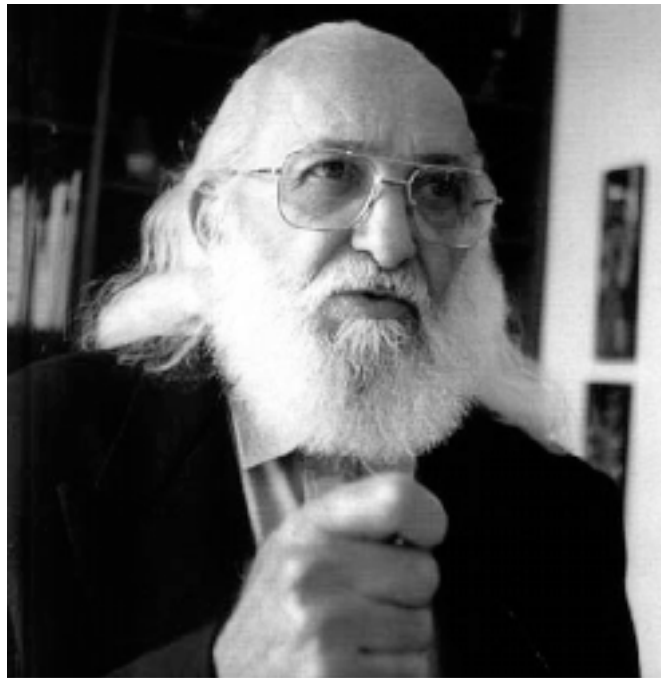


# PAULO FREIRE – KRITIIKIN JA TOIVON PEDAGOGI

Brasilialainen Paulo Freire (1921–1997) on yksi 1900-luvun merkittävimpiä kasvatusajatteliijoita. Hänen pääteoksensa *Pedagogy of the Oppressed* ilmestyi vuonna 1970, ja teki hänet tunnetuksi ympäri maailmaa. Kirjassaan hän esittää näkemyksensä tiedon ja vallan suhteesta. Kasvatusajattelijana Freire ei ole yksiselitteinen hahmo. Korostaessaan omien kokemusten käyttöä ja niiden reflektiota oppimisessa, kielellistä kommunikaatiota ja oppijan aktiivisuutta, hän edustaa aikuiskasvatuksen valtavirtaa. Samalla hän on radikaalin kasvatuksen kärkihahmo korostaessaan, että kasvatus ei ole koskaan neutraalia vaan aina joko sopeuttaa opiskelijaa tai vapauttaa häntä käsittelemään todellisuuttaan kriittisesti ja luovasti. Läpi tuotantonsa Freire korostaa yhteiskunnallisesti tiedostavien opettajien ja opiskelijoiden mahdollisuutta toimia inhimillisen ja sorrosta vapaan maailman puolesta.



arquivos paulo freire

## FREIREN ELÄMÄNVAIHEET

Paulo Freire syntyi Recifessä, Koillis-Brasiliassa vuonna 1921. Freire varttui keskiluokkaisen virkamiesperheen lapsena. Yleismaailmallisen talouskriisin (1928–32) aikana Paulon isä menetti työpaikkansa ja sairastui. Perheen isä kuoli Paulon ollessa 13-vuotias. Freire itse pitää perheen köyhtymistä ja sosiaalisen aseman muuttumista merkittävänä kokemuksena, koska hän henkilökohtaisesti koki nälkää, epäoikeudenmukaisuutta ja kohtasi yhteiskunnallista eriarvoisuutta.<sup>1</sup> Koulun jälkeen Freire opiskeli aluksi lakimieheksi, mutta kiinnostui jo oikeustiedettä opiskellessaan kasvatuksen filosofiasta ja historiasta ja väitteli kasvatustieteen tohtoriksi vuonna 1959. Kouluajoista lähtien Freire toimi myös opettajana.<sup>2</sup>

Vuosina 1947–64 Freire oli sekä työssään että kansalaistoinnissa tekemisissä kasvatuksen, lukutaidon kehittämisen ja kansan osallistumista edistävän toiminnan kanssa. Työelämässä hän toimi aluksi kymmenen vuotta koulutus- ja suunnittelu-tehtävissä työläisten sosiaali- ja kasvatustaloustieteiden järjestössä. Vuonna 1959 hän siirtyi Recifen yliopistoon kasvatustieteen professoriksi ja vuonna 1963 kansallisen lukutaito-ohjelman johtoon.<sup>3</sup>

Tärkeä alue Freirelle oli osallistuminen kansanliikkeisiin, jotka olivat luonteeltaan sekä kasvatuksellisia, poliittisia että uskonnollisia. Kansanliikkeet antoivat Freirelle paitsi henkisen ympäristön kehittää ajatteluaan myös käytännöllisen ympäristön kokeilla kasvatustaloustieteen. Merkittäviä liikkeitä olivat yliopistopiireissä toiminut, kansallisiin kehityskysymyksiin

suuntautunut ISEB-instituutti (*Instituto Superior de Estudos Brasileiros*), Recifen seudulla toimivat kansankulttuuriliikkeet ja katolisen kirkon kasvatuksellinen liike, ns. perusyhteisöt.<sup>4</sup> Freiren mukaan näissä kaikissa, samoin kuin Freiren johtamassa yliopiston kulttuuriosastossa, jonka tehtävänä oli laajentaa yliopistokasvatusta ympäristöönsä, oli sama aate: pyrkimyksenä oli edistää kansanluokkien kykyä organisoitua, vapautua ja tietää.<sup>5</sup> Taustana kansanliikkeiden ja Freiren toiminnalle oli Brasilian yhteiskunnallinen muutosprosessi, jota kuvaa demokratisoituminen, taloudellinen kasvu ja kansan poliittinen herääminen sekä koko Latinalaisen Amerikan sosiaalinen ja henkinen ilmapiiri, jossa suuntauduttiin kansallisiin, kehityksellisiin ja oikeudenmukaisuuskysymyksiin ja joka antoi perustan mm. katolisen kirkon radikalisoitumiselle ja vapautuksen teologialle. Brasilian demokratisoitusprosessin osana olivat erityisesti 1960-luvun alussa massoille suunnatut lukutaito-ohjelmat. Freire kehitti ja organisoi luku- ja kirjoitustaidon opetusta yliopiston kulttuuriosastossa ja toteutti ohjelmia osaksi yhteistyössä kansankulttuuriliikkeiden kanssa ympäri maaseutua.<sup>6</sup>

Lukutaito-ohjelmissa tiivistyivät Freiren pedagogiikan perusteemat *subjektikansalaisuus*, *dialogi*, *praxis* ja *tiedostaminen*. Nämä ovat säilyneet hänen pedagogiikkansa ytimenä. Subjektikansalaisuuden korostaminen ja tiedostaminen olivat myös osa Brasilian 1960-luvun ajatusmaailmaa, jossa puhuttiin tietoisuuden heräämisestä. Nämä olivat sekä katolisten radikaalien että kansankulttuuriliikkeiden kasvatuspyrkimyksenä.<sup>7</sup> Freiren johtamissa lukutaito-ohjelmissa pyrkimyksenä ei ollut

vain tekninen taito, vaan luku- ja kirjoitustaito katsottiin merkitykselliseksi vasta kun opiskelija alkoi arvioida yhteiskunnallista todellisuutta ja omaa asemaansa siinä, alkoi liittyä subjektina kulttuuriseen ja historialliseen maailmaan. Freire sanoo projektista: ”Meille lukutaitotyö on pätevää vasta silloin, kun ihminen ymmärtää sanan sen oikeassa merkityksessä: maailmaa muuttavana voimana.”<sup>8</sup>

Lukutaito-ohjelmat keskeytyivät vuonna 1964 sotilasvallankaappaukseen. Brasiliassa valtaan tullut sotilashallitus piti Freiren ajatuksia kommunistisina ja siksi vaarallisina. Freire joutui aluksi lyhyeksi ajaksi vankilaan ja sitten karkotetuksi maasta.<sup>9</sup>

Freire vietti maanpaossa vuodet 1964–1980. Hän oli Chilessä viisi vuotta toimien maatalouden uudistukseen liittyvissä koulutustehtävissä. Täältä hän siirtyi aluksi Harvardin yliopistoon vierailevaksi professoriksi ja vähän myöhemmin pedagogiseksi asiantuntijaksi Geneveen Kirkkojen Maailmanneuvostoon, jossa hän toimi mm. monissa kehitysmaiden lukutaito-ohjelmissa. Vuonna 1980 Freire palasi Brasiliaan, jossa hän yliopistotyön ja São Paulon kouluhallinnon ohella osallistui myös politiikkaan<sup>10</sup>.

Freire kehitti ja muokkasi kasvatustajatteluun koko elämänsä ajan sekä kirjoittamalla että osallistumalla keskusteluihin. Hänen pedagogiikkansa kehittyi Brasilian 1940- ja 1950-lukujen kansallisessa muutosvaiheessa, johon hän osallistui sekä kasvatuksellisesti että poliittisesti. Maanpakoaikana Chilessä Freire kirjoitti tunnetuimmat teoksensa *Educação como prática da liberdade*, joka kuvaa Brasilian lukutaito-ohjelmien filosofiaa, sekä teoksen *Pedagogy of the Oppressed*, josta tuli yksi 1900-luvun kasvatuskirjallisuuden klassikko. *Sorrettujen pedagogiikassa* Freire esittää yhteiskunnallisesti tietoisien opettajien ja opiskelijoiden merkityksen taistelussa oikeudenmukaisuuden puolesta. Kirjassa on analyysi sopeuttavasta ja vapauttavasta kasvatuksesta ja siinä on poliittinen, jopa vallankumouksellinen sanoma: kasvatuksen on asetettava sorrettujen puolelle ja pyrittävä muuttamaan yhteiskunnan sortavia rakenteita, niin että ihmisyyden kehittyminen on mahdollista.

Freiren tuotanto käsittää kokonaisuudessaan yli 20 teosta sekä lukuisan määrän artikkeleita, julkaistuja puheita, videonauhoja sekä luonnollisesti esitelmiä ja haastatteluja.<sup>11</sup> Osa teoksista on keskustelukirjoja, joissa hän käy dialogia muiden kasvattajien kanssa. Viimeisten vuosien kirjat ovat luonteeltaan muistelmatyypisiä, joissa hän kuitenkin liittyy ajatteluun nykyhetken ja myös postmoderniin maailmaan.

## FREIRE KASVATUSAJATTELIJANA

Freire on yhdistänyt pedagogiikassaan eri filosofien tuotantoa, yleismaailmallisia, paikallisia ja vallankumouksellisia aatteita sekä latinalais-amerikkalaista kasvatuserinnettä. Lisäksi hänen elämäkokemuksensa, käytännön opetustyö, latinalais-amerikkalainen kasvatustilasto ja Brasilian kulttuurinen ja poliittinen ympäristö ovat rikastuttaneet hänen pedagogiikkaansa<sup>12</sup>. Erilaisia vaikutuksia voi Youngmanin ja Torresin<sup>13</sup> mukaisesti tiivistää siten, että Freire sitoo pedagogiikassaan kolme läheisesti toisiinsa liittyvää 1950-luvun suuntausta – eksistentiaalisen fenomenologian, historiallisen materialismin ja radikaalin kristillisen teologian. Näiden keskinäinen vaikutus ei ole kuitenkaan selkeää, ja Taylor<sup>14</sup> sanookin, että Freireen vaikuttaneita ajattelijoita on vaikea jäljittää siksi, että hän on enemmän synkretisoija kuin valikoiva vaikutteissaan.

Freiren kasvatustajattelu pohjautuu vahvasti länsimaiseen filosofiseen traditioon Sokrateesta, Aristoteleesta ja Rousseauista 1900-luvun ranskalaisiin filosofiin ja sosiologeihin<sup>15</sup>, mutta

se heijastelee samalla 1900-luvun puolen välin yhteiskunnallista ilmapiiriä ja ideologioita. Varsinaisena pintarakenteena hahmottuu hegeliläinen ja marxilainen dialektiikka. Hegelin vaikutus tulee esille etenkin historia- ja tietoisuuskäsityksessä.<sup>16</sup> Hegelin ”herran” ja ”orjan” dialektinen suhde ja riippumattoman itsetietoisuuden syntyminen tässä dialektiikassa on Freiren sorto- ja kasvatustajattelyn alkuperä ja tämä suhde on jokaisessa Freiren teoksessa, erityisesti teoksessa *Pedagogy of the Oppressed*.<sup>17</sup> Freiren marxilaisuutta sanotaan sekä humanistiseksi että vallankumoukselliseksi<sup>18</sup>. Teoksissaan Freire viittaa Marxin lisäksi marxilaista traditiota edustaviin kirjoittajiin ja vallankumousjohtajiin.<sup>19</sup> Yhteiskunnallisuuden ohella Freire tarkastelee työssään sorron psykologiaa ja hänen pääteoksessaan vaikuttavatkin sellaisten psykoterapeuttien työt kuin Freud, Jung, Adler, Fanon ja Fromm<sup>20</sup>. Eksistentiaalisen filosofian vaikutusta on etenkin vapaus-käsityksessä, ihmisyyden ja dialogin arvostamisessa. Freire viittaa teoksissaan mm. Buberiin, Jaspersiin, Sartreen ja Marceliin. Eksistentiaalisiin sekoittuu fenomenologia, joka selkeimmin tulee esille tietoisuuden ja tietämisen käsitteessä.<sup>21</sup>

Jos marxilaisuus ja Hegelin dialektiikka muodostavat Freiren pedagogiikan infrastruktuurin, on sen sydän kristillisessä ontologiassa.<sup>22</sup> Freiren kristillisen näkemyksen kehitysympäristö oli katolisen kirkon vapautuksen teologia – radikaalin teologian ja marxilaisuuden kohtaaminen – ja tätä kautta Maritainin eksistentiaalisuus ja Mounierin personalismi. Nämä eivät vaikuttaneet Freiren ajatteluun vain teksteinä, vaan tarjosivat myös intellektuaalisen kontekstin katolisen kirkon kautta.<sup>23</sup> Freiren pedagogiikan teologisessa analyysissä hänet liitetään vapautuksen teologian profeettalliseen traditioon, joka tässä kontekstissa tarkoittaa paneutumista tämän hetken sosiaalisiin ja poliittisiin asioihin inhimillisen tulevaisuuden rakentamiseksi.<sup>24</sup>

Länsimaisuudesta huolimatta Freire on myös latinalais-amerikkalainen ajattelija. Hänen pedagogiikkansa syvimpiä juuret ovat Brasilian 1950-luvun lopun poliittisessa ja kulttuurisessa keskustelussa, joka keskittyi kansallisen identiteetin rakentamiseen.<sup>25</sup> Samalla hänen ajattelunsa kehittyminen heijastelee Latinalaisessa Amerikassa 1960–70-luvulla nousutta uutta intellektuaalista horisonttia ja tietynlaista ideologista vaihetta Latinalaisen Amerikan yhteiskunnissa. Tämän piirteet olivat Marxin ajatusten tuleminen uudelleen suosioon, sellaisten hahmojen kuin Che Guevaran ja Fidel Castron vaikutus poliittiseen ympäristöön ja massojen poliittinen aktivoituminen, joka sai myös porvariston kannatusta ja jolla oli yhteyksiä katoliseen ajatteluun. Filosofiasa oltiin kiinnostuneita kansallisista näkökulmista ja kansankulttuurista ja sosiaaliteiteissä kehitysprosesseista, joita tarkasteltiin riippuvuusteorian avulla.<sup>26</sup> Samoin hän jatkaa työssään jo Simón Rodríguezin aloittamaa, erilaisissa kansanliikkeissä jatkunutta pedagogista traditiota, jossa kasvatustajattely kytkeytyy sosiaaliseen ajatteluun, vallan kritiikkiin ja kasvatuksen ja toiminnan yhdistämiseen ja joka myöhemmin on jatkunut populaarikasvatuksessa ja vallankumouksellisten poliittisten liikkeiden kasvatuksessa.<sup>27</sup>

Latinalais-amerikkalaisuus näkyy ehkä myös Freiren ajattelun luonteessa. Hän on erilaisten, myös vastakkaisen ajatusten ja virtausten yhdistäjä ja kehittäjä. Ordoñez<sup>28</sup> kuvaa Freiren ajattelua periferia-filosofiana. Ajattelu on muokkautunut Latinalaisen Amerikan historiallisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja poliittisessa kontekstissa, jossa leimallisena asiana on olla kansainvälisten ja myös kansallisten suhteiden periferiassa. Freiren perifeerisyys ilmenee siten, että hän ei ole hylännyt ”keskuksen” filosofiaa, vaan käyttää sitä työvälineenä ja reittinä löytääkseen filosofisen perspektiivin ilmiölle, jota hän kutsuu

”hiljaisuuden kulttuuriksi” ja työväliseen vapauttavan toiminnan filosofialle. Ordoñez liittyy Freiren ajattelijana yhteen meksikolaisen filosofin Leopoldi Zeon ja argentiinalaisen Enrique Dusselin kanssa, jotka kaikki kolme tekivät kriittistä analyysia omasta sosiaalisesta todellisuudestaan ja korostivat ajattelussaan todellisuuden ymmärtämistä ja sen muuttamista. Ordoñezin mukaan Freiren pedagoginen ajattelu ei ole puhdasoppisesti filosofiaa, vaan enemmänkin toimintaa, jossa on kyse oikeasta ja väärästä.

Vaikutusten moninaisuus näkyy Freiren vapauskäsitteissä: vapauden tavoittelussa on välttämätöntä sekä sisäinen että yhteinen taistelu, ja vapaus todellistuu sosiaalisessa maailmassa ihmisen vastuullisena toimintana yhteisen maailman luomisessa.<sup>29</sup> Vapautuksen pedagogiikassa käytännön toteutus liittyy kiinteästi filosofiaan ja eettiseen näkemykseen. Menetelmät ovat ongelmakeskeisiä, vuorovaikutteisia ja yhteistoiminnallisia. Oppimista kuvaa dialoginen praxis, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät ja opiskelijoiden yhteys omaan maailmaan säilyy. Opetusmenetelmän taustalla on tietämisen teoria, jossa korostetaan oppijan subjektiivista, tietämisen kontekstuaalisuutta ja historiallisuutta, dialogisuutta ja dialektisuutta. Freiren pedagogiikka ei ole kuitenkaan vain metodi tai järjestelmä, vaan sen ydin on vaatimuksessa, että kasvatuksen on tuomittava epäinhimillisyyttä ja asetettava ihmisyyden puolelle.

Vaikutusten moninaisuuden takia Freireä on vaikea luokitella johonkin suuntaukseen. Hän edustaa monella tapaa aikuiskasvatuksen valtavirtaa. Esimerkiksi konstruktivistinen näkemys tietämisestä, subjektiivisen toiminnan korostaminen aktiivisena tiedon muokkaajana, subjektiivisen ja objektiivisen välinen vuorovaikutus, tiedon historiallisuus, kontekstisidonnaisuus ja kommunikatiivisuus sekä toisen todellisuuden ymmärtäminen kielellisten merkkien välityksellä, ovat nykyisessä aikuiskasvatuksessa oleellisia näkemyksiä<sup>30</sup>, ja nämä paljastuvat oleellisina myös Freiren ongelmakeskeisessä oppimisessa.<sup>31</sup> Samalla Freireä pidetään tällä hetkellä kriittisen pedagogiikan kaikkein näkyvimpanä hahmona.<sup>32</sup> Seuraavassa tarkastelen Freiren vaikutuksia kriittiseen kasvatukseen.

### **FREIRE KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTTAJANA**

Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen ja selkeä kasvatuksellinen teoria, vaan se sisältää erilaisia, keskenään sukulaisuudessa olevia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Yhteistä näille suuntauksille on vallitsevien kasvatuskäytäntöjen kyseenalaistaminen, kiinnostus tiedon tuottamiseen ja kiinnostus etenkin oikeudenmukaisuus-, tasa-arvo- ja vähemmistökyseisyyksiin, demokratiaan ja inhimilliseen vapauteen. Keskeistä kriittisessä kasvatuksessa on vallan analyysi ja pyrkimys emansipaatioon.<sup>33</sup> Usein korostetaan myös toimintaa, sitoutumista ja yhteisöllisyyttä: kasvatusta ei perustu vain teoriaan vaan siinä edellytetään osallistujien sitoutumista kasvatustilanteeseen ja olosuhteiden parantamiseen. Ongelmat eivät ole vain yksilöllisiä vaan myös sosiaalisia, jolloin niiden ratkaiseminen edellyttää yhteistyötä.<sup>34</sup>

Freiren antea kriittiselle pedagogiikalle on se, että hän on tehnyt ”oikean ja väärän” näkyväksi kasvatuksessa. Hän vaatii ihmisen subjektiivista, tiedon alkuperän paljastamista ja sorron ja vapauden dialektisen suhteen ymmärtämistä. Kaikilla ei ole mahdollisuutta yhteiskunnalliseen osallistumiseen, vaan osa ihmisistä elää syrjäytettynä, ”hiljaisuuden kulttuurissa”. Kasvatusta voi antaa ”äänen hiljaisuudelle”. Julkinen kasvatusta kuitenkin pitää yllä valtasuhteita antamalla vallassa olevien kuvaa maailmasta ja sopeuttamalla opiskelijoita vallitsevaan tilanteeseen. Muutoksen on lähettävä syrjäytetyistä, niistä, joilla ei ole ääntä, koska vallassa olevilla ei ole tarvetta muutokseen.<sup>35</sup>

Vaikka kriittinen kasvatusta ei ole selkeästi eriytynyt erilaisiin suuntauksiin, on sen sisällä laineita, joissa Freiren ajatukset painottuvat eri tavoin. Freiren ajatukset näkyvät ainakin seuraavilla alueilla, jotka eivät ole selkeästi erillään toisistaan. Nämä ovat (1) Habermasin ja Freiren ajattelujen yhdistyminen yleisesti kriittisissä lähestymistavoissa, (2) populaarikasvatusta, (3) pyrkimys luoda radikaalin kasvatuksen teoriaa yhdistämällä Gramscin ja Freiren ajatuksia sekä (4) postmoderni pohjois-amerikkalainen kriittinen pedagogiikka.

### **HABERMAS JA FREIRE**

Habermasin ja Freiren teorioiden yhdistämisellä on ollut hedelmällinen vaikutus aikuiskasvatuksessa. Molempien ajatukset ovat vuorovaikutuksessa esimerkiksi populaarikasvatuksen osallistavissa oteissa, joissa kasvatusta, emansipatorinen toiminta, tutkimus ja arviointi yhdistetään<sup>36</sup> ja postmodernissa kriittisessä kasvatuksessa. Molempien näkemykset ovat esillä ylipäänsä dialogisen kasvatuksen kehittämisessä, esimerkiksi Flechan<sup>37</sup> projektissa ja Mezirowin transformatiivisessa kasvatuksessa.

Habermas tuo kriittiseen sosiaalitieteeseen Marxin ideologiakritiikin ja Freudin psykoanalyysia. Ihmisyyttä voidaan vapauttaa poliittisesta sorrosta ja siitä ajattelutavasta, joka oikeuttaa sorron. Emansipatorisessa toiminnassa huomio täytyy kiinnittää juuri niihin ajattelutapoihin, jotka tukevat alistamista ja pitävät sortoa ongelmattomana ja jopa oikeutettuna. Itsereflektio on jonkinlaista psykoanalyttista metodia, jossa tuodaan tietoisuuteen henkilöhistorian kulussa muodostettuja vääristymiä, jotka estävät itsensä ja oman toiminnan ymmärtämistä. Itsereflektio auttaa yksilöä tulkitsemaan olosuhteitaan uudella tavalla ja auttaa siten myös muuttamaan tukahduttavia olosuhteita. Kriittinen sosiaalitiede pyrkii vastaavasti paljastamaan sosiaalisten ryhmien kollektiivisia vääryyksiä.<sup>38</sup> Näin Habermasin käsitteillä on sukulaisuutta Freiren tiedostamisen prosessin kanssa, jossa pyritään yhdessä sekä yhteisten myyttien että yhteiskunnan myyttien paljastamiseen, ja tulemaan näin kykeneväksi muuttamaan ihmisyyttä tukahduttavia olosuhteita.

Kommunikaatio, kieli ja näiden liittyminen valtakäsymykseen on toinen Habermasia ja Freireä yhdistävä asia. Freiren dialogia voi liittää Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan ja tarkastella siihen sisältyvien käsitteiden ”ihanteellinen puhetilanne” ja ”vääristynyt kommunikaatio” avulla. ”Ihanteellisessa puhetilanteessa” sallitaan vapaa ja avoin dialogi, jossa ei ole hallitsemisen, manipuloinnin tai kontrollin uhkaa. Erityisesti valta on se, joka vääristää kommunikaatio-suhteet.<sup>39</sup> Pietrykowski tarkastelee kommunikatiivista tilannetta yhdistämällä Habermasin ja Freiren näkemyksiä: kommunikatiivisessa tilanteessa pyritään keskinäiseen ymmärtämiseen, totuuteen, vilpittömyyteen ja laillisuuteen. Kommunikatiivisessa tilanteessa ollaan avoimia vaatimuksille ja haastelle, mutta kyky luoda tilanteen vaatimuksia ei ole tasapuolista. Sorto rakentuu kommunikatiivisessa tilanteessa sinällään. Freire puhuu manipuloinnista. Tämän lisäksi – Habermasin mukaan – kommunikaatio voi olla systemaattisesti vääristynyttä, jonka juuret ovat esimerkiksi luokkavastakkaisuudessa tai patriarkaalisuudessa. Pietrykowski näkee Habermasin psykoanalyttisessa tarkastelussa samankaltaisuutta Freiren ongelmakeskeisen kasvatuksen kanssa: nimitetään yhteisellä kielellä sitä, millä on ääni vain vääristyneellä tai yksityisellä kielellä.<sup>40</sup>

Pietrykowski<sup>41</sup> vertailee Habermasin ja Freiren ajattelua seuraavasti: molemmat tarkastelevat ihmistä moraalisena ja käytännöllisenä olentona, jotka pystyvät eettisiin päätöksiin ja

pystyvät arvioimaan niitä rationaalisesti vapaassa keskustelussa. Molemmat myös ovat tietoisia hegemonisten aatteiden vallasta estää demokraattinen keskustelu ja poliittinen toiminta ja siitä, miten tämä vaikuttaa materiaalisella, kulttuurisella ja psykologisella tasolla. Molemmat myös korostavat sitä, että teoria ja käytäntö on liitettävä ihmisten kokemusten ja maailmankuvan analyysiin. Näin Habermasin ja Freiren ajatukset täydentävät toisiaan.

### POPULAARIKASVATUS

Populaarikasvatus liitetään yleensä Latinalaiseen Amerikkaan lähelle kansankulttuuria ja kansanliikkeitä. Latinalaisessa Amerikassa populaarikasvatuksen nousukausi oli 1960-luku ja se voimistui 1970-luvulla. Kansankasvatusta toteuttavat erilaiset uudistuksiin pyrkivät liikkeet, kristilliset liikkeet ja poliittiset toimintaryhmät. Yhteistä kasvatusprojekteille on se, että ne toimivat informaalilla alueella, ne lähtevät alempien kansanluokkien näkökulmasta ja niillä on pyrkimys sosiaaliseen tai poliittiseen muutokseen. Usein näissä pyritään kehittämään koko yhteisöä ja pyritään myös poliittiseen toimintaan.<sup>42</sup> Tässä käytän populaarikasvatusta yhteisenä nimityksenä erilaisille ruohonjuuritason kasvatusprojekteille ja yhteisökasvatukselle.

Freiren vaikutus on vahva erityisesti Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa. Tärkeimpänä Freiren vaikutuksia Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa on se, että hän on osoittanut julkisen kasvatuksen taustalla olevan sortavan ideologian ja ihmisten oman tietoisuuden ja kokemuksen merkityksen kulttuurin rakentumisessa. Sovellettaessa Freiren ajatuksia on havaittu, että monikulttuurisissa ja -kielisissä yhteiskunnassa kasvatuksen pitää perustua sekä erityiseen että moninaisuuteen.<sup>43</sup> Viime vuosina populaarikasvatus onkin kehittynyt erityisalueilla, esimerkiksi naisryhmien, pakolaisten, ihmisoikeusryhmien ja etnisten vähemmistöjen keskuudessa. Erityisen ohella on tärkeää ymmärtää, miten eri alueet ovat yhteydessä keskenään ja muodostavat osan laajempaa sosiaalista todellisuutta. Tiedostaminen on keskeinen lähtökohta. Populaarikasvatus pyrkii rohkaisemaan ihmisiä olemaan muutoksen subjekteja eikä objekteja, sen arvot ovat kollektiivisia ja se pyrkii ryhmien emansipaatioon. Näin tiedostaminen ei ole vain henkilökohtaista, vaan se on koko yhteisön heräämistä ja kiinteästi osa organisoitumista. Lähtökohta on ”alhaalta ylös”-kehitys.<sup>44</sup>

Myös Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa populaarikasvatus on yhteydessä kansanliikkeisiin. Näin on ollut jo perinteisesti rakennettaessa oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon perustuva demokraattista kansalaisyhteiskuntaa. Kansanliikkeiden merkitys ei ole vähentynyt, vaan taloudellinen valta, poliittiset ja ideologiset voimat muodostavat uudenlaisia uhkia kansalaisoikeuksille. Kansanliikkeet voivat olla esimerkiksi työväenliikkeen, naisten, köyhien, ympäristöaktivistien, vammaisjärjestöjen sekä uskonnollisten ryhmien muodostamia yhteisöjä ja yhdistyksiä.<sup>45</sup> Verrattuna Latinalaiseen Amerikkaan, jossa sosiaaliset liikkeet ovat organisoituneet yleensä valtiota vastaan ja toimivat laajoina liikkeinä, Euroopassa kansanliikkeet toimivat usein yksittäisinä ja yhteistyössä valtion kanssa täydentäen ja laajentaen valtion järjestämää koulutusta ja hyvinvointia.<sup>46</sup> Sosiaaliset liikkeet tuovat tietoisuuteen uusia tapoja ymmärtää nykyistä sosiaalista todellisuutta, uusia tapoja toimia kansalaisina, esittävät valtiolle uusia vaatimuksia ja paljastavat kansalaisoikeuksien puutteita. Toisaalta ne voivat olla myös reaktiivisia, protestoivia ja oppositiossa vallitsevaa järjestystä vastaan. Suhdetta voisi kuvata myös Habermasin termien järjestelmämaailma ja elämismaailma avulla – sosiaaliset liikkeet voivat

olla ihmisten todellisuuden ja julkisen järjestelmän välittäjinä ja osoittaa näiden ristiriitoja.<sup>47</sup>

Onko Freirellä sitten annettavaa teollisuusmaiden populaarikasvatukselle? Keskeinen asia kansalaistoiminnassa on ihmisen ontologinen kutsumus osallistua historiaan,<sup>48</sup> mikä muuttuvissa olosuhteissa on jatkuvasti uhattuna. Teollisuusmaissa Freiren lukutaidon opettelu on laajentunut ”maailman lukemiseen”, pyrkimykseen tulkita sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat elämäämme.<sup>49</sup> Tärkeimpiä asioita on tiedon ja opetussuunnitelman poliittisen luonteen ymmärtäminen sekä tiedon ja oppimisen läheisyys oppijan omaan elämään. Dialogin kehittäminen oppimiseksi, joka on opiskelijalähtöistä, tasa-arvoista, erilaisia tietoja yhdistävää, joka on kriittistä ja jossa on suhteita sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan ja jossa omistaudutaan muutokseen, on haaste myös teollisuusmaissa.<sup>50</sup>

### GRAMSCIN JA FREIREN AJATUSTEN YHDISTYMINEN RADIKAALISSA AIKUISKASVATUSTEORIASSA

1980-luvun puolesta välistä alkaen on tietoisesti kehitetty radikaalia aikuiskasvatuksen teoriaa yhdistämällä Gramscin ja Freiren ajattelua. Tutkimusta ja teoriaa ovat kehittäneet etenkin Allman sekä yksin että yhdessä Wallisin kanssa, Coben ja Mayo. Gramscin ja Freiren intellektuaalinen kohtaaminen alkoi Britanniassa jo 1970-luvulla, jolloin sekä Freiren kirjat että Gramscin Vankilavihkot ilmestyivät englanniksi. Keskustelua käytiin marxilaisessa kontekstissa ja taustana oli hyvinvointivaltion luominen ja siihen liittyvät ongelmat. Kriittinen sosiaalityö näki Gramscin ja Freiren ajatuksissa tärkeäksi tarkastelun yksilöllisestä tiedostamisesta suhteessa vallitsevaan ideologiaan sekä taistelun fatalismia vastaan.<sup>51</sup>

Gramscin ja Freiren ajatuksissa on yhteneväistä mm. kasvatuksen kytkeytyminen sosiaaliseen, poliittiseen ja vallankumoukselliseen muutokseen, humanistinen traditio ja aikuiskasvatuksen poliittiset päämäärät. Molemmilla on myös marxilainen praxis-käsite.<sup>52</sup> Yhdistäessään Gramscin ja Freiren ajatuksia Mayo pitää näiden perusnäkömyksenä sitä, että aikuiskasvatus ei, kuten ei muukaan kasvatus, ole neutraalia vaan se on sidoksissa yhteiskunnan hegemonisiin tai vastahegemonisiin etuihin. Radikaalin teorian pitäisi tuoda esille tiedon, kulttuurin ja vallan olemassa olevia suhteita ja problematisoida valtavirran instituutioiden tarjoamaa tietoa sekä asettautua alistettujen ryhmien puolelle. Tämän takia gramscilais-freirelaisesti kehitettävä kasvatus olisi ”mahdollisuuksien kieltä”, suuntautuisi alistettujen ryhmien emansipaatioon ja pyrkisi kohtamaan sortoa sen eri muodoissa. Radikaalin kasvatuksen rooli olisi toimia uudistusten agenttina problematisoimalla todellisuutta, paljastamalla piiloideologioita ja edistämällä dialogia. Pyrkimyksenä olisi edistää kansalaisyhteiskuntaa. Mayo ehdottaa tähän monella tasolla kehitettävää kasvatusta – kasvatus toimisi sekä formaalilla että informaalilla alueella sosiaalisissa liikkeissä. Aikuiskasvattajan rooli tulee tässä tärkeäksi, hän sitoutuu sorron vastustamiseen, ja hänen roolinsa on olla välittäjä kulttuurisessa muutoksessa.<sup>53</sup>

Gramscin ja Freiren ajatuksia yhdistää marxilaisuus ja radikaalissa aikuiskasvatuksen teoriassa Freireä tulkitaankin paljon marxilaisesta näkökulmasta.<sup>54</sup> Tärkeimpänä Freiren antina marxilaiselle ajattelulle Allman pitää hänen analyysiaan siitä, miten kasvattajat ja poliittiset aktivistit voivat työskennellä yhdessä kansan kanssa voidakseen kehittää sen kykyä ajatella kriittisesti tai dialektisesti todellisuudestaan. Freire on kehittänyt marxilaista ajattelua esimerkiksi suhtautumisessa tietoon. Tiedosta – eri tyyppisestä ja eri lähteistä – tulee kriittisen ajattelun kohde.<sup>55</sup> Olennaista radikaalissa kasvatuksessa on

ajattelun ja toiminnan yhdistyminen, jossa ymmärrys lähtee eletystä elämästä.<sup>56</sup>

Gramscin ja Freiren ajattelujen yhdistämiseen sisältyy käytännön ristiriitoja. Huolimatta pintapuolisesta samankaltaisuudesta Coben pitää näiden kahden näkemyksiä erilaisina, ne eivät täydennä toisiaan vaan lähtevät erilaisista älyllisistä ja poliittisista traditioista. Yksi ristiriita liittyy päämäärään. Molemmat puhuvat vallankumouksesta, mutta hiukan eri tavalla. Gramscilla päämäärä oli ehkä marxilainen vallankumous. Sitä vastoin Freiren yhteiskunnallinen päämäärä on hahmottomaton. Hän jättää käsittelemättä valtion ja kasvatuksen välisen suhteen ja vallankumousta on vaikea konkretisoida. Coben epäilee, että Freirellä ei ole selkeää poliittista viitekehystä, mihin muutoksella pyritään.<sup>57</sup> Allman taas tulkitsee Freiren vallankumouksellisuudeksi sen, että Freire vaatii vapautumista kokonaan hallitsijoiden ja hallittujen vastakkaisista suhteista, ei pelkästään traditionaalista poliittista vapautumista.<sup>58</sup> Gramscilla ja Freirellä on kuitenkin myös uudistavan kasvatuksen kehittämisen kannalta yhteisiä teemoja, kuten kasvattajan sitoutuminen, eri kulttuurien yhdistyminen dialogissa, kasvatuksen toimiminen sosiaalisissa liikkeissä, näkemys kulttuuri- tuotannosta ja historian tarkastelu kasvatuksessa.<sup>59</sup>

### POSTMODERNI KRIITTINEN KASVATUS

Freiren pedagogiikka yhdistetään Foucault'n ajatuksiin, Frankfurtin kouluun ja Habermasin ajatteluun myös postmodernistisesti suuntautuneessa kriittisessä kasvatuksessa. Tässä tarkoitan postmodernilla pohjois-amerikkalaista kasvatustajatteluun, jota edustavat erityisesti Giroux, McLaren ja Shor – he kaikki ovat tehneet yhteistyötä Freiren kanssa – sekä feminististä pedagogiikkaa. Freiren työtä on kuvattu ”rajapedagogiikaksi”, joka ulottuu sekä moderniin että postmoderniin maailmaan. Freiren työ pitää yllä modernistisia yleisiä ja yhteisiä eettisiä arvoja, mutta ulottuu samalla postmoderniin maailmaan tarjotessaan välineitä mikromaailmojen analyysiin.

Postmoderni maailma nousee jälkiteollisesta yhteiskunnasta, informaatioyhteiskunnasta ja kyberavaruudesta. Postmodernin ilmiöitä ovat mm. kommunikaation, kielen ja merkitysten tuleminen merkittäviksi, totuuden ja tiedon problemaattisuus ja identiteetin ja minuuden moninaisuus. ”Suuret kertomukset” korvautuvat ”pienillä tarinoilla”, mikä kasvatuksessa voisi tarkoittaa vaikkapa yhteisen, virallisen, yleistä tietoisuutta muokkaavan kasvatusteorian – modernistiselle koululle tyypillisen – korvautumista paikallisilla, alakulttuureista lähtevillä, vaihtelevilla ideologioilla.<sup>60</sup> Yleinen ja yhteinen moraalikoodisto häviää, ja tilalle tulevat paikalliset ja tilannekohtaiset diskurssit. Dekonstruktio on postmodernin kriittisen pedagogiikan menetelmä paljastaa vallan ja tiedon keskinäistä suhdetta ja vallan uudistumista koulutilanteessa. Dekonstruktio kohteita ovat opetus suunnitelma, opettajan tekstit, koulun sosiaalinen ja opetuksellinen maailma ja se, miten nämä muotoutuvat hallitsevassa ja alistetuissa kulttuureissa.<sup>61</sup>

Mitä asioita Freiren pedagogiikasta sitten korostetaan postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa? Freiren ajatuksista korostuu lukutaidon poliittisuus, postmodernissa ajassa jonkinlainen yhteiskunnallinen lukutaito, ja erityisesti vähemmistöjen kokemuksen kautta tuleva yhteiskunnallisen tilanteen havainnointi, yhteisen ja vähemmistöjen kielen opettelu, sekä yhteisten inhimillisten arvojen tärkeys. Kirjan *The Politics of Education* esipuheessa Giroux tulkitsee Freiren pedagogiikan ”kriittikin kieleksi” ja ”mahdollisuuksien kieleksi”.<sup>62</sup> Sekä Brady<sup>63</sup>, McLaren<sup>64</sup> että Lankshear ym.<sup>65</sup> puhuvat tästä maailman kriittisen tuntemisen tarpeellisuudesta postmodernissa maailmassa ja viittaavat sekä Freireen että Giroux'n tulkintaan tästä. Maailmaa ei pidä hyväksyä ”annettu-

na”, vaan sellaisena, jota tehdään dialogissa muiden kanssa. ”Kriittikki” ja ”mahdollisuus” ovat dialektisessa yhteydessä. Valta, ideologia, sosiaalisen todellisuuden tuottama sorto ovat kriittisen analyysin kohteena, mutta tässä kriittisyydessä on samalla toiminnan mahdollisuus.<sup>66</sup>

Brady määrittelee lukutaidon funktionaaliseksi, kulttuuriseksi ja kriittiseksi. Tarvitaan kieltä, jonka avulla on mahdollista kommunikoida yli kulttuurirajojen, tarvitaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa, jotta voidaan ymmärtää identiteettien rakentumista erilaisissa asemassa ja havaita diskriminointi sosiaalisissa käytännöissä. Ennen kaikkea, lukutaito on nähtävä eettisenä ja emansipatorisena, joka tarjoaa toivon ja muutoksen kielen ja jonka avulla voidaan analysoida miten valta, ideologia ja kulttuuri toimivat erottelavasti ja vaikuttavat jokapäiväisessä elämässä.<sup>67</sup> Näin feministisessä ja Freiren pedagogiikassa on yhteinen pyrkimys: löytää kieli, joka paljastaa todellisuutta, jonka avulla ilmaista oma subjektiivisuus ja joka samalla voi toimia vapauttavana.<sup>68</sup> Freiren pedagogiikan lähtökohta, lukutaito, sanojen muuttavan voiman ymmärtäminen ja ihmisten liittyminen kulttuuriseen maailmaan on ajankohtainen myös postmodernissa ja vahvistuu etenkin kyberavaruudessa, jossa on mahdollista liittyä erilaisiin virtuaalisiin toimintaryhmiin.

Toinen freireläinen korostus postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa on utopia, jota voidaan tulkita myös ”toivon kieleksi”. Freire puhuu sorrettujen oikeudesta nimetä maailmaa omasta näkökulmastaan ja sorrettujen kollektiivisesta taistelusta kohti utoopista yhteiskuntaa, jossa ei estetä ihmisyyttä. Pyrkimys kohti dialogista, oikeudenmukaista maailmaa lähtee sorretuista, koska sortajalla (vallassa olevilla) ei ole tarvetta muutokseen. Freiren pohjimmiltaan modernistinen käsitys saavutettavissa olevasta ja yhteisestä, joskin jatkuvasti uhanalaisesta oikeudenmukaisesta maailmasta, ja sorron näkeminen luokkaristiriitana muuttuu Giroux'n ja McLarenin kriittisessä pedagogiikassa ja feministisessä pedagogiikassa. ”Sorretut” eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan monikulttuurinen, jatkuvasti muuttuva, mikromaailmojen vuorovaikutuksessa elävä ja erilaisia diskursseja tuottava maailma tuottaa jatkuvasti myös uusia sorron muotoja. Kriittisessä pedagogiikassa todellisuutta tarkastellaan vähemmistöjen kannalta. Tätä voisi kuvata ajattelemiseksi marginaalista tai myöskin ”erojen politiikaksi”. Ero, tai marginaali, tuottaa erilaisissa valtasuhteissa tietoa, joka saattaa tarjota mahdollisuuden vallitsevan sosiaalisen järjestyksen dekonstruktioon. Kasvatus voikin olla kieli erilaisille sorretuille ryhmille ja se voi vaatia pätevyyttä näiden omille kokemuksille ja tiedolle ja haastaa hallitsevan käytännön ja poliittisen teorian.<sup>69</sup>

Postmoderni utopia, ”toivon kieli” ei ehkä konkretisoidu uudeksi yhteiskunnalliseksi tilaksi (kuten Freiren utopiassa), vaan sen voisi tulkita uskoksi ihmisten väliseen dialogiin ja yhteisyyteen, ja uskoksi koko elämän jatkuvaan omistautumiseen vapauden puolesta epäoikeudenmukaisuutta vastaan. Jos Freire tulkitaan rajapedagogiksi modernin ja postmodernin välillä, tämä tulisi esille siinä, miten hän onnistuu yhdistämään makro- ja mikrotodellisuuden, esimerkiksi sorron globaalit ja paikalliset muodot. Freiren työtä voidaan pitää modernistisena siinä mielessä että hän muistuttaa kärsimyksistä ja sorrosta ja näiden yhteydestä poliittisiin tekijöihin: yhteisten arvojen – oikeudenmukaisuuden, ihmisarvon ja demokratian – tarpeellisuudesta, mutta myös postmodernistisena tunnustaessaan elettyt kokemukset ja paikallisuuden, sorron erilaiset muodot, joissa erilaisuus tuotetaan, kuten rodun, sukupuolen, sosiaaliluokan ja seksuaalisen suuntautuneisuuden.<sup>70</sup>

Miksi sitten Freire sopii postmodernin kasvatuksen teoreetikoksi? Giroux luonnehtii Freireä ”rajaintellektuelliksi” ja rajan ylittäjäksi. Maanpakokokemustensa takia hän on ylittänyt rajoja eurooppalaisesta diskurssista latinalais-amerikkalaiseen, afrikka-

laiseen ja amerikkalaiseen teoriaan ja ajatteluun. Hänessä on maanpakolaisen kodittomuutta, jonka identiteetti muotoutuu alueella, jota valtakulttuuri ei yhdistä itseensä, vaan jossa vaihtoehdotiset toiminnot ja pyrkimykset eivät ole vielä vakiintuneet instituutioiksi, jossa on utopian mahdollisuus ja jossa oma identiteetti muotoutuu Toisten identiteettien taistelussa. Näin hän ei edusta tiettyä luokkaa tai kulttuuria. Juuri tämä toiseus ja jatkuva rajanylittäminen ja identiteetin rakentuminen suhteessa toisiin identiteetteihin jonkinlaisessa vastakkaisuuksien taistelussa luonnehtii Freiren elämää ja työtä. Hän on rajanylittäjä, joka on tietoinen rajan ylityksen päämääristä ja tavoitteista ja siitä, miten nämä ylitykset mahdollistavat uudenlaisia identiteettejä ja sosiaalisia suhteita, jotka voivat herättää myös vastustusta hallitsemisen ja epätasa-arvon struktuureissa. Freiren kirjoitukset ovat taistelua ja oppositiota, joka ei haasta vain valtion sortavaa koneistoa vaan myös yksilöitä ja liikkeitä taistelemaan sellaisten modernististen arvojen puolesta kuin vapaus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus.<sup>71</sup>

## LOPUKSI

Moniaineksisuutensa takia Freiren pedagogiikkaa voidaan tulkita eri tavoilla, se yhdistyy muihin ja elää erilaisina painoituksina eri kasvatuskäytännöissä. Freiren merkittävin anti on kriittisessä kasvatuksessa, jossa hänen ajattelunsa tulkitaan enemmän tai vähemmän marxilaisesta perinteestä. Yhdistyminen Frankfurtin koulun ja Habermasin ajatteluun on viritänyt sekä yksilökeskeistä, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti suuntautunutta emansipatorista kasvatusta, ja suunnannut huomiota dialogissa, kommunikatiivisessa toiminnassa tapahtuviin vääristymiin. Freire puhuu samaa kieltä tämän hetken kasvatusvaikuttajien, mm. Mezirowin kanssa korostaessaan yksilöllisten uskomusten muuttamista kriittisen reflektion avulla, yhteisöjen kehittämiseen suuntautuneen populaarikasvatuksen kanssa korostaessaan yhteisön oman kulttuurin tärkeyttä, ja postmodernin kriittisen kasvatuksen kanssa, jossa korostetaan sekä kykyä ymmärtää yhteiskunnan tapahtumia että avoimuutta marginaalin kokemuksille. Freiren ajatukset sulautuvat Frankfurtin koulukunnan psykoanalyyysiin – oletetaan, että kokemusten ja olosuhteiden kriittinen reflektio auttaa opiskelijaa vapautumaan väärästä tietoisuudesta ja mahdollisesti tekee hänet kykeneväksi muuttamaan olevia olosuhteita. Postmodernin kriittisen kasvatuksen keskeisiä kiinnostuksen kohteita ovat valta, kieli, merkit ja ero. Tässä analyysin kieli löytyy Freiren, Habermasin ja Foucault'n ajatusten yhdistämisestä.

Kriittisessä kasvatuksessa yhteisinä freireläisinä linjoina ovat tieto ja tiedon problemaattisuus sekä usko oikeudenmukaisuuden tahtoon. Tieto on subjektiivista, paikallista ja historiallista ja kehityy yhteisessä kommunikaatiossa ja kokemusten reflektiossa. Dialogisessa reflektiossa on mahdollista lähestyä totuutta. Pedagogiikan radikaalius on osaksi tässä opiskelijoiden oman tiedon arvostamisessa. Usko oikeudenmukaisuuteen ilmenee eri projekteissa alistettujen puolelle asettautumisena, yhteisten arvojen korostamisena tai jatkuvana käytäntöjen kyseenalaistamisena. Keskeinen freireläinen painotus on jonkinlainen yhteiskunnallinen lukutaito, joka ilmenee sekä populaarikasvatuksessa, radikaalin kasvatuksen teoriassa, että postmodernissa kriittisessä kasvatuksessa.

Pintapuolinen katsaus Freiren ajattelun kehittämiseen kasvatuksen eri alueilla näyttää myös teorian taipumuksen fragmentoitua eri sovellutuksissa. Tämä herättää epäilyn siitä, onko Freire sittenkään pystynyt yhdistämään erilaisia filosofisia aineksia toimivaksi kasvatukseksi. Kriittisen kasvatuksen projekteissa suhtautuminen marxilaisuuteen vaihtelee vallankumouspedagogiikasta humanistiseen ja hahmottomattomaan muutoksen vaatimukseen. Erityisesti Freiren marxilaisuuden ja kristillisyyden yhdistäminen on ollut vaikeaa. Pedagogiikan kristilliset juuret ilmenevät tiedos-

tamisprosessin kääntymisluonteesta ja henkilökohtaisesti työste-tyssä kutsuimuksessa ja utopiassa,<sup>72</sup> mutta näiden radikaalius laimenee eri sovellutuksissa. Onko Freiren suhde näihin ambivalentti niin että hän ei ole pystynyt tekemään näistä synteisiä pedagogiikkaan,<sup>73</sup> vai onko vaikeus yhdistää näitä enemmän tulkitsijoiden halua pitäytyä jommassa kummassa näkökulmassa? Kriittisessä postmodernissa pedagogiikassa lähes sivuutetaan Freiren pedagogiikan ”henkinen” elementti, buberilainen dialogi ja kristillinen näkemys. Tämä otetaan huomioon jonkinlaisena Freiren toimintaa selittävänä taustana, esimerkiksi McLaren viittaa Freiren utopia-käsityksen taustasta latinalais-amerikkalaiseen profetalliseen kirkkoon,<sup>74</sup> mutta ei liitä henkisyttä kasvatukseen. Postmodernissa pedagogiikassa laimenee myös marxilaisuus.

Toinen ongelmallisuus on suhtautumisessa valtakulttuuriin ja alakulttuureihin. Freiren pedagogiikka nähdään sekä alistettujen kulttuurin puolustajana, vallitsevan ideologian kriitikkona että yhteisen, dialogisen järjestelmän edistäjänä. Keskeiset sovellutukset ovat kansanliikkeissä, kasvatuksen informaalilla alueella. Mutta onko Freire myös sopeutuja ja konservatiivi, mitä Cobenin<sup>75</sup> mukaan kuvaa Freiren toiminta Brasiliassa ennen sotilasvallankaappausta ja Guinea-Bissaussa hallituksen kanssa tehty yhteistyö lukutaito-ohjelmissä sekä tiedostamisen pohjimmiltaan yksilöllinen luonne? Freire puhuu teksteissään sorrettujen puolelle asettautumisesta, vallankumouksesta, vallitsevan käytännön kyseenalaistamisesta, mutta ne eivät anna kuvaa, että hän olisi järjestäytyntä yhteiskuntaa vastaan. Pyrkimyksenä on jonkinlainen dialogisuus, kaikkien mahdollisuus osallistua yhteiseen kehitykseen. Kuitenkin hänen yhteiskunta-utopiansa on määrittelemätön, samoin kuin tapa, miten se tavoitetaan. Puuttuvaa dialogia valtakulttuurin ja alakulttuurien välillä on pyritty ratkaisemaan kiinnittämällä huomiota opettajan rooliin. Giroux<sup>76</sup> puhuu opettajasta ”rajaintellektuellina”, joka pystyisi liikkumaan sorrettujen ryhmien ja valtakulttuurin välillä, Mayo<sup>77</sup> puhuu kasvatuksesta sekä informaalilla että formaalilla alueella, jossa opettaja on sitoutunut sorron vastustamiseen. Molemmissa on kyse samasta asiasta, opettaja on jonkinlainen välittäjä valtajärjestelmän ja erityisryhmien välillä. Tämä näkemys aikuisopettajan roolista on mielenkiintoinen, joskin on varmaan myös aiheellista epäillä aikuiskasvattajan kykyä suhtautua sekä uusien sosiaalisten liikkeiden vaihteleviin päämääriin että kykyä toimia yhteisten oikeudenmukaisuuspäämäärien puolesta.<sup>78</sup> Valtaideologia saattaa jäädä piilemään kasvatukseen, jos siinä pyritään ikään kuin vallassa olevien näkökulmasta havainnoimaan mahdollista sortoa. Postmoderni kommunikaation, median ja merkkien maailma voi olla avoin monenlaiselle keskustelulle, mutta voiko keskustelusta tulla myös ”vieraannuttavaa puhetta”, historiatonta ja irrallaan opiskelijoiden elämänympäristöistä, kokemuksista ja toiminnasta? Vaarana on se, että sorretut eivät voi puhua omalla äänellään, vaan heitä enemmänkin autetaan puhumaan yhteistä, vallalla olevaa kieltä. Tämä voi jättää osan ihmisiä edelleen hiljaisuuden kulttuuriin.

## VIITTEET

1. Horton & Freire 1990, s. 24.
2. Freire 1996; Taylor 1993, s. 23–24.
3. Freire 1996.
4. Freire A. 1996, s. 233–234; Freire 1996, s. 136; Paiva 1980, s. 45–109.
5. Freire 1996, s. 136.
6. Katso esim. DeKadt 1970; Keen 1992; Skidmore 1967.
7. De Kadt 1970, s. 93; Freire 1977, s. 79; Skidmore 1967, s. 292.
8. Freire 1969, s. 142.
9. Freire 1975.
10. Freire 1992; Freire 1995; Gerhardt 1997.
11. Freire A. 1997, s. 20–21.
12. Esim. Coben 1998; Godonoo 1998, s. 3–32; Jarvis 1987a, s. 10; Schugugensky 1998, s. 17–20; Taylor 1993, s. 34–51.
13. Torres 1993, s. 120; Youngman 1986, s. 159.
14. Taylor 1993, s. 34.

15. Taylor 1993, s. 35–50.
  16. Taylor 1993, s. 48–49; Torres 1994.
  17. Torres 1994.
  18. Elias 1994; Taylor 1993; Youngman 1986.
  19. Elias 1994, s. 42–44.
  20. Gadotti & Torres 1998, s. 1.
  21. Elias 1994, s. 35–37.
  22. Cooper 1995, s. 68.
  23. Taylor 1993, 39; Youngman 1986, s. 161.
  24. Jarvis 1987b, s. 31; Youngman 1986, s. 159.
  25. Gadotti 1996, s. 158.
  26. Torres 1993, s. 122–123.
  27. Gaudiano ja de Alba 1994, s. 124–127.
  28. Ordoñez 1982, s. 307–328.
  29. Hannula 2000, s. 87–89.
  30. Katso Mezirow 1996.
  31. Hannula 2000, s. 126–132.
  32. Esim. Lankshear, Peters & Knobel 1996, s. 150; McLaren 1998, s. 442; Weiler 1994, s. 13.
  33. Biesta 1998, s. 499–500; Lankshear & al. 1996, s. 150–151; McLaren 1998, s. 441–442.
  34. Esim. Carr & Kemmis 1986.
  35. Freire 1972.
  36. Katso esim. Carr & Kemmis 1986; Campos Carr 1990.
  37. Katso Flecha 2000.
  38. Carr & Kemmis 1986, s. 137–138.
  39. Carr & Kemmis 1986, s. 142–143; Pietrykowski 1996, s. 84–85.
  40. Pietrykowski 1996, s. 84–85.
  41. Pietrykowski 1996, s. 83, 93.
  42. Archer & Costello 1990; Campos Carr 1990, s. 54–60; Kane 1999, s. 54–55.
  43. Gaudiano & de Alba 1994, s. 127–128.
  44. Archer & Costello 1990, s. 75–76; Kane 1999, s. 55–56.
  45. Martin 1999, s. 8–9.
  46. Kane 1999, s. 59.
  47. Martin 1999, s. 13–14.
  48. Galloway 1999, 237; Martin 1999, s. 10.
  49. Kane 1999, s. 58.
  50. Galloway 1999, s. 231–237.
  51. Leonard 1993, s. 156–161.
  52. Coben 1998, s. 122–126.
  53. Mayo 1994, s. 139–140.
  54. Esim. Allman & Wallis 1990; Allman 1994; Allman & Wallis 1995.
  55. Allman 1994, s. 146–153.
  56. Allman & Wallis 1990.
  57. Coben 1998, s. 113, 122–128, 144.
  58. Allman 1994, s. 146–153.
  59. Mayo 1999, s. 150.
  60. Giroux, Lankshear, McLaren & Peters 1996.
  61. McLaren 1994, s. 197.
  62. Giroux 1985, s. 13.
  63. Brady 1994.
  64. McLaren 1994; 1993.
  65. Lankshear ym. 1996.
  66. McLaren 1993, s. 10; McLaren 1994, s. 199–201.
  67. Brady 1994, s. 142.
  68. Weiler 1994, s. 34.
  69. Brady 1994, s. 142; Giroux & McLaren 2001; Weiler 1994, s. 12–13.
  70. McLaren 1994, s. 210–211.
  71. Giroux 1993, s. 178–180.
  72. Hannula 2000, s. 149–150.
  73. Coben 1998, s. 113–114, 155.
  74. McLaren 1994, s. 202–203.
  75. Coben 1998.
  76. Giroux 1996, s. 54.
  77. Mayo 1994, s. 139–140.
  78. Katso Coben 1998, s. 223.
- Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books, London 1972 (21. p. 1987). (Ensimmäinen julkaisu *Pedagogy of the oppressed*. Portugalin kielestä käänntänyt Myra Bergman. Herder & Herder, New York 1970.)
- Paulo Freire, *El Mensaje de Paulo Freire: Teoría y practica de la liberación*. Marsiega, Madrid 1975.
- Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo 1992.
- Paulo Freire, "Learning to read the world: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres." Teoksessa C. A. Torres (toim.), *Education and social change in Latin America*. James Michels, Australia 1995.
- Paulo Freire, *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Routledge, New York 1996. (Alkuteos: Cartas a Cristina 1994, käänntänyt D. Macedo.)
- Moacir Gadotti, *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. (Alkuteos: Pedagogia da praxis, käänntänyt J. Milton) State University of New York, Albany 1996.
- Moacir Gadotti & Carlos Alberto Torres, "Paulo Freire: a homage." 1998. <http://nlu.nl.edu/ace/Homage.html> (www 30. 6. 1998).
- Vernon Galloway, "Building a pedagogy of hope: the experience of the Adult Learning Project." Teoksessa J. Crowther, I. Martin, & M. Shaw (toim.), *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE, Leicester 1999, s. 226–239.
- Edgar Gaudiano & Alicia de Alba, "Freire – present and future possibilities." Teoksessa P. McLaren & C. Lankshear (toim.) *Politics of liberation: Paths from Freire*. Routledge, London 1994, s. 123–141.
- Heinz-Peter Gerhardt, "Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento." Biografia: Uma voz Européia. 1997. [Http://www.ppbr.com/ipf/bio/europeia.html](http://www.ppbr.com/ipf/bio/europeia.html) (www 30. 6. 1998).
- Henry Giroux, Introduction. Teoksessa P. Freire, *The politics of education: culture, power and liberation*. Bergin and Garvey, South Hadley 1985.
- Henry Giroux, "Paulo Freire and the politics of postcolonialism." Teoksessa P. McLaren & P. Lenoard (toim.), *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge, London.1993, s. 177–188.
- Giroux, Henry, "Is there a place for cultural studies in colleges of education?" Teoksessa H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters, *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. Routledge, New York 1996, s. 41–58.
- Henry Giroux, C. Lankshear, Peter McLaren & Michael Peters, *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. Routledge, New York 1996.
- Henry Giroux & Peter McLaren, *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino, Tampere 2001.
- Prosper Godono, "Tribute to Paulo Freire: his influence on scholars in Africa." *Convergence* 31, n. 1 & 2, 1998, s. 30–39.
- Aino Hannula, *Tiedostaminen ja muutokset Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167, 2000.
- Miles Horton & Paulo Freire, *We make the road by walking: Conversation on education and social change*. Temple University Press, Philadelphia 1990.
- Peter Jarvis, "Paulo Freire." Teoksessa P. Jarvis (toim.), *Twentieth century thinkers in adult education*. Routledge, London 1987a, s. 265–279.
- Peter Jarvis, "Paulo Freire: Educationalist of a revolutionary christian movement." *Convergence* 20 n. 2, 1987b, s. 30–41.
- Liam Kane, "Learning from popular education in Latin America." Teoksessa J. Crowther, I. Martin, & M. Shaw (toim.), *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE, Leicester 1999, s. 54–69.
- Benjamin Keen, *A history of Latin America*. (4th p.) Houghton Mifflin, Boston 1992.
- Colin Lankshear, Michael Peters & Michele Knobel, "Critical pedagogy and cyberspace." Teoksessa H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters, *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. Routledge, New York 1996, s.149–188.
- Peter Leonard, "Critical pedagogy and state welfare: intellectual encounters with Freire and Gramsci 1974–86." Teoksessa P. McLaren & P. Leonard, (toim.) *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge, London 1993, s. 155–168.
- Ian Martin, "Introductory essay: popular education and social movements in Scotland today." Teoksessa J. Crowther, I. Martin, & M. Shaw (toim.), *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE, Leicester 1999, s. 1–28.
- Peter Mayo, "When does it work? Freire's pedagogy in context." *Studies in the Education of Adults* 25, n. 1, 1993, s. 11–30.
- Peter Mayo, "Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education." *International Journal of Lifelong Education* 13, n. 2, 1994, s. 125–148.
- Peter Mayo, *Gramsci, Freire & adult education: Possibilities for transformative action*. Zed, London 1999.
- Peter McLaren, "Critical literacy and postcolonial praxis: a Freirian perspective." *College Literature* 19–20, n. 3–1, Oct92/Febr93, s. 7–28.
- Peter McLaren, "Postmodernism and the death of politics. A Brazilian relieve." Teoksessa P. McLaren & C. Lankshear (toim.) *Politics of liberation: Paths from Freire*. Routledge, London 1994, s. 193–215.
- Peter McLaren, "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education." *Educational Theory* 48, n. 4, 1998, s. 431–462.
- Jack Mezirow, "Contemporary paradigms of learning." *Adult Education Quarterly* 46, n. 3, 1996, s. 158–173.
- J. A. Ordóñez, "Paulo Freire's concept of freedom: a philosophical analysis." Loyola University of Chicago 1982.
- Vanilda Paiva, *Nacionalismus und Bewusstseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire*. Renate Gerhardt, Frankfurt am Main 1980.
- Bruce Pietrykowski, "Knowledge and power in adult education: beyond Freire and Habermas." *Adult Education Quarterly* 46, n. 2, 1996, s. 82–97.
- Daniel Schugurensky, "The legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions." *Convergence* 31, n. 1 & 2, 1998, s. 17–29.
- Thomas E. Skidmore, *Politics in Brazil, 1930–1964: An experiment in democracy*. University Press, New York 1967 (reprint 1969).
- Paul V. Taylor, *The text of Paulo Freire*. Open University Press, Buckingham 1993.
- Carlos Alberto Torres, "From the pedagogy of the oppressed to a luta continua: the political pedagogy of Paulo Freire." Teoksessa P. McLaren & P. Leonard (toim.), *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge, London s. 119–145.
- Carlos Alberto Torres, "Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel." *Educational Theory* 44, n. 4, 1994, s. 429–445.
- Kathleen Weiler, "Freire and a feminist pedagogy of difference." Teoksessa P. McLaren & C. Lankshear (toim.), *Politics of liberation: Paths from Freire*. Routledge, London 1994, s. 12–40.
- Frank Youngman, *Adult education and socialist pedagogy*. Croom Helm, London 1986.

## KIRJALLISUUS

- Paula Allman, "Paulo Freire's contributions to radical adult education." *Studies in the Education of Adults* 26 n. 2, 1994, s. 144–162.
- Paula Allman & John Wallis, "Praxis: implication for 'really' radical education." *Studies in the Education of Adults* 22 n. 1, 1990, s. 14–31.
- Paula Allman & John Wallis, "Gramsci's challenge to the politics of the left in 'Our Times'." *International Journal of Lifelong Education* 14, n. 2, 1995, s. 120–143.
- David Archer & Patrick Costello, *Literacy and power: The Latin American Battleground*. Earthscan, London 1990.
- Gert J. J. Biesta, "Say you want a revolution ... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy." *Educational Theory* 48, n. 4, 1998, s. 499–.
- Jeanne Brady, "Critical literacy, feminism, and a politics of representation." Teoksessa P. McLaren & C. Lankshear (toim.), *Politics of liberation: Paths from Freire*. Routledge, London 1994, s. 142–153.
- Irene Campos Carr, "The politics of literacy in Latin America." *Convergence* 23, n. 2, 1990, s. 50–67.
- Wilfred Carr & Stephen Kemmis, *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer, London 1986 (Reprint 1994).
- Diana Coben, "Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education." Garland, New York 1998.
- Gillian Cooper, "Freire and theology." *Studies in the Education of Adults* 27, n. 1, 1995, s. 66–78.
- Emmanuel De Kadt, *Catholic radicals in Brazil*. Oxford University Press, London 1970.
- John L. Elias, *Paulo Freire: pedagogy of liberation*. Krieger, Malabar 1994.
- Ramon Flecha, *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield, Lanham 2000.
- Ana Maria Araújo Freire, Notes. Teoksessa P. Freire, *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Käänntänyt D. Macedo. Routledge, New York 1996.
- Ana Maria Araújo Freire, *A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire*. 1997. [www.ppbr.com/ipf/bio/esposa](http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa) (www 1. 12. 1998).
- Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*. (2. Ed.) Paz e Terra, Rio de Janeiro 1969.