

Päivi Naskali

Yliopistollinen opetus ja lahja

Yliopistossa opettamista ei perinteisesti ole nähty merkittävänä kysymyksenä eikä sille ole asetettu puhetaitoa kummempia kriteerejä. Oletuksena on ollut, että jokainen tutkija on oikeutettu ja velvoitettu antamaan ylintä tutkimukseen perustuvaa opetusta ilman erillistä opetuksellista ammattitaitoa. Opettaminen on ollut triviaali kysymys jokapäiväisyydessään ja arkisuudessaan. Siihen on liittynyt naistyön konnotaatio, eikä sitä ole mielletty yhtä arvokkaaksi kuin tutkimista ja johtamista.

Viime vuosina yliopistollisen työn luonne on muuttunut monipuolisempaan suuntaan kun tutkijoiden edellytetään opettavan ja opettajien tutkivan. Katson, että merkittävä muutos yliopistossa on tapahtunut kuitenkin opetuksen merkityksen korostumisena: opettaminen on nostettu esiin tuotannon tekijänä, johon tulee panostaa laadukkaana tuloksen ja toiminnan tehokkuuden varmistamiseksi.¹

Kun opettamisen painoarvo on lisääntynyt, se on haluttu saattaa aiempaa selkeämmin ohjauksen piiriin. Tämä on nähdäkseen merkinnyt yliopistollisen opettamisen pedagogisoitumista; pedagogiset asiantuntijat määrittävät yhä enemmän sitä, mikä on hyvää yliopistollista opettamista.

Gilles Deleuze kuvaa koulutusinstituutioissa – yliopistot mukaan lukien – tapahtunutta muutosta osana länsimaisten yhteiskuntien siirtymää kuriyhteiskunnasta kontrolliyhteiskuntaan. Tässä prosessissa yliopistojen tapaiset ”sisään sulkevat laitokset” kriisiytyvät; yliopistossa tuo kriisi ilmenee tutkimuksen aseman heikkenemisenä ja yrittäjämäisen asenteen voimistumisena.²

Epäsuorat kontrollin tekniikat ovat korvaamassa asiantuntemukseen perustuvia verkostoja hierarkkisella hallinnolla, joka heikentää opettajien auktoriteettia.³ Yhtenä markkinoistumisen seurauksena on opetuksen

kytkeminen laadunvarmistukseen, mikä johtaa opetuksellisten käytäntöjen yhtenäistämiseen. Tämä tapahtuu esimerkiksi yliopistopedagogisten opintojen avulla, jotka asettavat kriteerit, joiden perusteella hyvää opettamista voidaan mitata. Yhtenäistäminen karsastaa persoonallisia opettajia, jotka pitävät luentojaan didaktisista ohjeista piittaamatta ja karismaansa luottaen.

Markkinoihin liittyvä samanlaisuuden oletus myös sukupuolittaa subjekteja. Feministinen tutkimus on esittänyt kritiikkiä talouden kielen näennäistä sukupuoli-neutraaliutta kohtaan. Taloudellisen vallan kriteerit eivät tunnista yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden eivätkä sukupuolen mukaan jäsenyviä eroja, vaan olettavat kaikille ihmisille samanlaiset toimintaedellytykset ja vaativat kaikilta samoja suoritteita.⁴ ”Laadun varmistajalla on arvioiva maskuliininen katse, joka ei siedä eroa.” Laadun kriteerit ovat yleisiä, eivät paikallisia, toimintaa ohjaa tehokkuuden logos, joka suuntaa katsetta sisäänpäin. Tietoa ”otetaan haltuun”, ”käsitetään kouriintuntuvasti” ja testataan.⁵

On luotu yliopistopedagogiikan markkinat ja siirrytty sidosten järjestelmästä talouden ja markkinoiden järjestelmään.⁶ Talouden määrittämässä opetuskulttuurissa opettaja ei vain anna itsestään vaan myy itseään, tieto irtautuu tietäjästä ja siirtyy osaksi taloudellisten

”On luotu yliopistopedagogiikan markkinat ja siirretty sidosten järjestelmästä talouden ja markkinoiden järjestelmään. Talouden määrittämässä opetuskulttuurissa opettaja ei vain anna itsestään vaan myy itseään, tieto irtautuu tietäjästä ja siirtyy osaksi taloudellisten arvojen verkostoja.”

arvojen verkostoja. Onkin huomattava, että vaikka kaikki talous perustuu vaihdolle, ei kaikki vaihto ole taloutta. Vaihtoon perustuvan sidosten järjestelmän ja talouden ohjaaman markkinajärjestelmän eron Jakke Holvas kuvaa rajana, jossa annettavaan asiaan ei enää liity persoonallista voimaa.⁷

Yliopisto ja opettaminen rakentuvat suhteessa yhteiskunnalliseen ja poliittiseen valtaan. Niin humboldtilainen sivistysyliopisto⁸ kuin kriittiseen filosofiaan tukeutuva feministinen pedagogiikkakin⁹ ovat tietyn vallan mahdollistamia ajattelutapoja. Edellinen rakentuu humanistiselle filosofialle, jälkimmäinen modernille kriittiselle teorialle. Ne eivät sellaisenaan voi tarjota vaihtoehtoista ideaalia uudessa historiallisessa tilanteessa. Postmodernin ajattelun¹⁰ mukaisesti katson, että valta määrittää aina sen, mitä milloinkin pidetään hyvänä ja oikeana pedagogiikkana. Näin ollen ei ole olemassa sinänsä hyvää ja huonoa yliopistollista opetusta, on vain kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tarkoitukseen paremmin ja huonommin soveltuvaa opetusta. Niinpä en pyri tässä artikkelissa tarjoamaan uuden yliopisto-opetuksen mallia, vaan avaamaan näkökulmia yliopisto-opetuksesta käytävään keskusteluun.

Aiemmin opettaminen rakentui perinteisinä käytäntöinä, jotka juontuivat yliopiston perinteen rakentamista filosofisista ideaaleista mutta jäivät paljolti kirjoittamatta auki. Nyt yliopisto-opetuksen ihanteet on kirjoitettu strategioihin ja laatutavoitteisiin, mutta opetus tapahtuneee edelleen ennemminkin käytäntöinä ja tekoina kuin tietoisena ideaalien soveltamisena. Yliopisto-opettajan tehtäväksi jää tiedostaa vallan rakenteet ja asettaa itselleen kysymys siitä, minkälaisessa muutoksessa hän on mukana, muutosta joko vahvistaen tai vastustaen. Pyrin tässä artikkelissa avaamaan opettamisen kysymystä soveltamalla lahjan ideaa yliopisto-opetuksen kontekstiin. Katson, että se mahdollistaa yliopistollisen opetuskulttuurin haastamisen ja eettisten kysymysten esittämisen opetuksellisen vuorovaikutuksen luonteesta.

Jäsenän artikkelissa lahjan ideaa erilaisten perinteiden kautta yliopisto-opetuksen näkökulmasta. Feministisen teorian piirissä keskustelu lahjasta ei ole uusi; sitä on käyty myös Suomessa, vaikka opetuksen lahjan ideaa ei ole sovellettu joitakin lyhyitä esimerkinomaisia viittauksia lukuun ottamatta.¹¹ Oma taustani on feministisessä pedagogiikassa, joten mielenkiintoni kohdistuu

pedagogisen toiminnan sukupuolittavaan luonteeseen ja lahjan idean mahdollisuuteen sukupuolen dikotomisuuden purkajana. Toivon siis artikkelin tarjoavan uusia näkökulmia myös feministisestä pedagogiikasta käytyyn keskusteluun.

Hyödynnän sekä Emmanuel Levinasin, Jacques Derridan että Luce Irigarayn ajattelua,¹² koska katson kaikkien avaavan opettamisen ajattelua Toisen kohtamisen etiikan suuntaan. Derridan ja Levinasin¹³ palautumattoman lahjan idea tarjoaa radikaalin tavan kuvitella toisin tietämistä ja Irigaray haastaa tunnistamaan lahjan sukupuolittuneen merkityksen. Lähtökohdat ovat näin ollen yliopisto-opetuksen teoreettisessa tarkastelussa, mutta samalla ne kiinnittyvät yliopistopedagogiikan poliittisen luonteen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Esimerkiksi Derrida onkin siinä mielessä mielenkiintoinen filosofi, että hän on abstraktin teoreettisuutensa ohella ottanut aktiivisesti kantaa yliopisto- ja koulutuspolitiikkaan. Filosofian puolesta puhuessaan ja yliopistoa puolustaessaan hän on toiminut selkeän poliittisesti 1970-luvulta lähtien.¹⁴ Michèle le Doeuffin tavoin suhteutan ymmärtämisen poliittiseen elämään ja katson, että myös filosofisella ajattelulla on monta alkuperää. Kun käytännöllinen ja filosofinen hioutuvat toisiaan vasten, on tavoitteena uudella tavalla ajattelemisen, ei puhtaasti filosofian harjoittaminen.¹⁵

Tarkastelen ensin kristillistä ja antropologista lahjan ideaa sekä Derridan kuvaamaa palautumatonta lahjaa. Sen jälkeen keskustelutan palautumattoman lahjan ideaa vastavuoroisuutta koskevien pedagogisten näkemysten kanssa ja pohdin kolmatta tekijää ja salaisuutta opetuksellista lahjaa ja pedagogista suhdetta avaavina käsitteinä.

Lahja antropologisessa ja kristillisessä perinteessä

Länsimaisen koulutuksen ja opetuksen historiallisena taustana on ajatus sivistyksestä Jumalan lahjana, joka velvoittaa miehen (*man*) muuttamaan itsensä Jumalan kaltaiseksi. Tällöin sivistys määrittyy yksilöllisenä asiana (jokainen tekee oman päänsä) ja omistuksena. Ajattellaan, että opettajalla on tietoa tai ymmärrystä, jota hän voi jakaa muille. Ajatus kytkeytyy kristilliseen uhraamisen perinteeseen; täydellisimmillään ihminen sivistyy vain antamalla itsensä taivaallista tai maallista tehtävää varten.¹⁶ Margaret Gibson käyttää tästä käsitettä ”pelastuksen talous”, johon liittyy uhraaminen ja velan takaisin maksaminen. Tämä talous rakentuu isän ja pojan suhteelle ja pojan uhrilahjalle, josta on johdettu rakkauden (*agape*) käsite. Ihminen (*man*) saa arvonsa vain Jumalan rakkauden kautta.¹⁷

Antropologista teoriaa on rakennettu tutkimalla eri puolilla maailmaa harjoitettavia vaihtamisen muotoja. Marcel Maussin teoriassa vaihtaminen nähdään yleisinhimillisenä yhteisön sosiaalista elämää rakentavana ja sosiaalisia suhteita ylläpitävänä voimana. Jakke Holvas katsoo, että Maussin ajatuksista voidaan lukea länsimaisessa kulttuurissa sivuutettu ei-taloudellinen vaihto.

Hänen mukaansa tulkinta yhteiskunnista erillisten yksilöiden keskinäisenä taisteluna on estänyt näkemästä ihmisten välistä näkymätöntä sidettä, joka ilmenee lahjojen vaihtamisessa.¹⁸

Maussin teorian lähtökohtana on ajatus, että vaihdanta on ylihistoriallinen sosiaalisen elämän muoto, joka luo universaalin perustan inhimilliselle olemassaololle ja yhteiskunnan integraatiolle.¹⁹ Holvas käyttää radikaalin vaihdon käsitettä talouteen sitomattomasta vaihdosta ja katsoo, ettei Maussin ymmärrys markkinoista vastaa meidän käsitystämme taloudesta.²⁰ Teorian mukaan pyyteetöntä lahjaa ei ole eikä pitäisikään olla, koska lahja on ilmaus kyvystä vastavuoroisuuteen; pyrkimys vapautua saajan antamista vastalahjoista heikentää yhteisön solidaarisuutta. Lahja sisältää antamisen ja vastaanottamisen, mutta myös takaisin antamisen velvoitteen.²¹

Antropologisen teorian mukaan vastavuoroisuus takaa myös yhteisön tasavertaisuuden. Tällainen ajattelu sivuuttaa sen, että sosiaalisiin ilmiöihin kätkeytyy aina valtasuhteita eivätkä keskinäiset velvoitteet ole kaikille samalla tavalla edullisia. Esimerkiksi naiset eivät ole kuuluneet välttämättä lainkaan vaihdon osapuoliin vaan ovat olleet sen kohteina. Uhrautumiseen ja velkaan perustuva kristillisen lahjan talous on sukupuolittanut antajan ja saajan ja fallogosentrisessä taloudessa naisille on jäänyt vain vaihdon kohteen asema. Myös antropologisen tulkinnan mukaan sosiaalisen järjestyksen takaavassa miesten välisessä vaihdossa naisten sosiaalinen funktio on sama kuin tavarella. Miehet käyttävät naisia merkkeinä keskinäisessä kommunikaatiossaan, ja naisilla on enintään arvoesineen asema lähinnä synnyttäjinä. Naiset ovat vaihdon kohteita, kunnian, arvon ja varallisuuden merkkejä: "...esineet muodostavat vain pienen osan vaihdon kohteista: ennen kaikkea vaihdetaan suosiosoituksia, viihdykkeitä, rituaaleja, sotilaallista apua, naisia, lapsia..."²²

Yhtenäisen antropologisen teorian luominen on edellyttänyt, että nainen asetetaan subjektiksi määrittely miehen vastakohtaksi kommunikaatiovälineenä ja luonto-olentona. Tämä asetelma heijastuu myös opetussuhteeseen: tietävä subjekti on määrittynyt yleisenä ihmisyysenä ja nainen tiedon ja opetuksen kohteena, toiseutena, joka ei ole voinut asettua täysin vastavuoroiseen suhteeseen tietäjäksi määritellyn kanssa.²³ Lahjan ja vallan välistä suhdetta Susan Heald kuvaa seuraavasti. "[L]ahjasuhde kaivertaa valtasuhteet diskurssin sisälle. Jos olet antajan positiossa, sinun ei tarvitse välittää motiiveistasi; jos olet saajan positiossa, sinun on oltava kiitollinen siitä mitä olet saanut. Se, että saat sitä mitä et halua, on epäoleellista..."²⁴

Susan Healdin tulkinta viittaa lahjan kristilliseen alkuperään pelastuksena, uhruksena ja almuna, *caritas*-lahjana, joka annetaan itseä eikä toisia varten. Uhrautuvuus voi kuitenkin olla tuhoisaa paitsi antajalle myös saajalle, sillä "almut haavoittavat", koska ne korostavat Toisen riippuvuutta ja kiitollisuutta sitä kohtaan, jolla on mitä antaa. Tällainen lahja ei mahdollista luottamusta, vaan johtaa eriarvoisuuden kokemukseen ja minuuden

rajojen puolustamiseen, joskus myös hyökkäykseen lahjoittajaa vastaan.²⁵ Tällaisena opetussuhde ei myöskään voi kunnioittaa toisen erillisyyttä ja toiseutta, vaan olettaa toisen kiitollisuuden ilmaisuna antavan takaisin jotakin samankaltaista, ymmärrystä ja tietoa, jota opettaja on hänelle lahjoittanut.

Käsite radikaali vaihto korostaa talouden sijasta sopimusten vahvistamista, velvoitetta, peliin kutsua, viettelyä ja haastamista.²⁶ Viettely ja haaste eivät kuitenkaan ole vallasta riippumattomia käsitteitä, vaan vallan yksi ilmenemismuotoja. Opiskelija, joka ottaa haasteen vastaan tai vastaa viettelyyn, hyväksyy haastajan säännöt oppimisen pelissä, jolloin antaja saa otteen vastaanottajasta. Haaste ei näin ollen ole välttämättä uhrauksen tai pelastuksen vastakohta eikä poista suhteesta syyllisyyttä, joka liittyy viettelyyn antautumiseen tai kykyyn ottaa haaste vastaan ja vastata siihen.

Palautumattoman lahjan idea

Jacques Derridan ajatus lahjasta eroaa antropologisesta traditiosta, jossa antamista ja palauttamista, lahjaa ja velkaa, lahjaa ja vastalahjaa on käsitelty yhtenäisenä syklisenä, itseensä palautuvana järjestelmänä. Derrida haluaa irrottaa lahjan käsitteen tästä perinteestä ja siinä universaalina alkuperänä pidetystä vaihdon käsitteestä. Hän kytkee Maussin teorian talouteen dekonstruoidessaan lahjan käsitettä. "Voitaisiin mennä aina niin pitkälle, että sanottaisiin, että niinkin monumentaalinen kirja kuin Marcel Maussin *Lahja* käsittelee kaikkea paitsi lahjaa: se käsittelee taloutta, vaihtoa, sopimusta (*dout des*), parempaa tarjousta, uhria, lahjaa ja vaihtolahjaa, toisin sanoen kaikkea sitä, mikä asiassa itsessään johtaa lahjaan ja lahjan mitätöitymiseen." Tämä kiertö, paluun liike, mitätöi Derridan mukaan lahjan idean, jonka ehtona on vastavuoroisuuden, palauttamisen, vaihdon, vastalahjan tai velan puuttuminen. "Jos toinen antaa minulle takaisin tai on velkaa minulle, tai jos hänen täytyy antaa minulle takaisin se, mitä minä annoin hänelle, ei ole ollut lahjaa..."²⁷

Myös Emmanuel Levinas pyrkii Toisen kohtaamista koskevassa teoriassaan vapautumaan paluun liikkeestä. Hän puhuu radikaalista anteliaisuudesta, mutta ei käytä lahjan käsitettä vaan kirjoittaa halusta ja teosta.²⁸

Yhteistä heille on pyrkimys vapautua paluun liikkeestä ja kurottua kohti Toista radikaalina anteliaisuutena. Halun ja lahjan edellytyksenä on kiittämättömyys, koska kiitollisuus palauttaisi liikkeen lähtökohtaansa. Radikaalin anteliaisuuden ideaaliin sisältyy laskelmoimattomuutta, määrittelemättömyyttä ja sattumanvaraisuutta. Halu ei tavoittele lopputulosta ja eroaa tarpeesta, jonka täyttymys tyydyttää ja joka palautuu aina itse-identifikaatioon. Lisäksi halun dynamiikka eroaa päämäärähakuisesta intentiosta: halu Toiseen ei täyty koskaan kun taas intentio suuntautuu jotakin kohti ottaakseen sen haltuunsa ja saavuttaakseen täyttymyksen. Toinen ei koskaan tyhjene minulle, ei sulaudu samaan eikä ole omistettavissa tai tiedettävissä.²⁹

Tietävä subjekti on määrittynyt yleisenä ihmisyytenä ja nainen tiedon ja opetuksen kohteena, toiseutena, joka ei ole voinut asettua täysin vastavuoroiseen suhteeseen tietäjäksi määritellyn kanssa.”

Sekä Derrida että Levinas pyrkivät vapauttamaan lahjan ja teon kehämäisestä kierrosta, joka antropologisessa tulkinnassa nähdään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ylipäättään lahjan olemassaolon ehtona.

Asia ei toki ole näin yksinkertainen; kierrosta ei ole helppo – jos lainkaan mahdollista – irtautua. Derrida kirjoittaakin usein: ”Lahja – jos sellaista on –”.³⁰ Lahjaa koskeva diskurssi on olemassa mutta siitä ei voi rakentaa loogista teoriaa: ”lahjan teoria on voimaton” ja ”ei ole olemassa mitään lahjan logiikkaa”. Lahja ei ole mahdollon vaan mahdottomuus ja jää ristiriitaiseksi ilmiöksi. Tätä ilmentää saksankielinen sana *Gift*, joka merkitsee sekä myrkyä että lahjaa, pahaa ja hyvää.³¹ Lahja mitätöityy helposti, koska se pyrkii palautumaan aina kiertoon ja paluun liikkeeseen. Velan logiikassa arvot ja symbolit kiertävät tietoisesti tai tiedostamatta, mutta joka kerta kun lahjaa seuraa vastalahja, se mitätöityy. Lahja on sekä antaminen että ottaminen, sillä hyväksyessään lahjan vastaanottaja tulee määritelleeksi antajan ja vastaanottajan ja astuu siten sosiaaliseen vaihtosuhteeseen.³² Palautumattoman lahjan ehtona olisi se, ettei lahjan antaja eikä saaja tunnista lahjaa ”lahjana”. Lahjan tunnistaminen tuhoaa sen: jo sillä hetkellä kun joku aikoo antaa lahjan, hän alkaa palkita itseään hyvästä työstä, eli palauttaa itselleen symbolisesti sen arvon, jonka ajattelee antavansa toiselle.³³

Palautumattoman lahjan luonteeseen kuuluu lahjan unohtaminen: lahja täytyy täysin unohtaa, eikä sitä tule mieltää omaisuutena, jota annetaan tai otetaan vastaan.³⁴ Lahjan unohtaminen, viivyttäminen ja antamisen, vastaanottamisen ja uuden antamisen eriaikaisuus viirtaavat epäsymmetriseen vastavuoroisuuteen, jossa ei edellytetä antajan ja saajan symmetriaa eikä lahjojen samankaltaisuutta. Epäsymmetrisen vastavuoroisuuden idea tarjoaakin mielenkiintoisen näkökulman erityisesti opetus-suhteen tarkasteluun, koska siinä ensisijaisena tarkoituksena ei ole ihmissuhteen luominen vaan tietämisen lisääminen.

Symmetrinen ja epäsymmetrisen vaihto opetuksessa

Derridan lahjaa koskevassa teoriassa tuntuu vallitsevan lähes pakonomainen ehdottomuus määritellä lahja vastikkeettomana, palautumattomana ja häivyttää siitä siten sen sosiaalisia suhteita rakentava ja ylläpitävä vuo-

rovaikutteisuus ja dialogisuus. Derridan teoriaa onkin kritisoitu ankarasti. Esimerkiksi Jakke Holvas katsoo, että ”Derrida on kristitty, joka haluaa kyseenalaistaa sopimukset ja rituaaliset velvoitteet kristillisellä vapaan/ puhtaan lahjan konstruktiolla. Kristillinen lahja ilmaisee solidaarisuutta vapauttamalla siteistä, kun sen sijaan arkaainen ja pakanallinen lahja ilmaisee radikaalia solidaarisuutta vahvistamalla siteitä.”³⁵

John O’Neill sen sijaan katsoo, että kieltäessään institutionaalisen vaihdon kontekstin Derrida rikkoo lahjan sosiaalisen rytmin ja pyhän talouden. Derrida ei hänen mukaansa tunnista lainkaan, että lahjan kierto liittyy myös pyhään, ei vain maalliseen, talouteen ja että sen keskeinen elementti on armo. Tämä talous perustuu sille, että voimme antaa vain sitä, minkä olemme saaneet Jumalalta, jolloin antaminen ja saaminen ovat jumallisia tekoja ja niiden kieltäminen kiittämättömyyttä. O’Neillin mukaan Derridan kuvaama lahja on epäsosiaalinen ja myrkyllinen (*poisonous*) tehdessään tyhjäksi yhteisön säilymisen kannalta välttämättömän sosiaalisen rakenteen.³⁶

Keskeinen kritiikki Derridan ja Levinasin kuvaamaa lahjan ja teon ideaa kohtaan tulee feministisen filosofian piiristä, vaikka niitä on myös sovellettu siellä sellaisenaan.³⁷ Esimerkiksi Levinasin teksti on vahvasti sukupuolittunutta erityisesti hänen tarkastellessaan rakkautta, jossa jälkeläisyysuhde on parin suhdetta keskeisempi. Jälkeläisyysuhdekin Levinas tunnistaa vain isän ja pojan välisen suhteen. Toiseutta tavoitellessaan hän ei kykene tunnistamaan feminiinistä Toista, vaan kutsuu sitä mysteeriksi ja määrittelee feminiinisen olemassaolon tyylin nietscheläisittäin kätkemiseksi ja häveliäisyydeksi. Myös opettajuus tuottuu miehisenä, koska opettajan suhde oppilaaseen on jälkeläisyyden ja veljeyden osatekijä.³⁸ Paluun ja alkuperän kieltämisen voi nähdä torjuvan naiseuteen kytkeytyvän genealogian, mikäli palautumattomuus tulkitaan äitiyden, hedelmällisyyden ja naisen ruumiillisuuden kieltämisenä.

Feministisessä pedagogiikassa ei suoraan ole viitattu derridalaisen lahjan ideaan, mutta feminististen opettamisen periaatteiden voi katsoa suhtautuvan torjuvasti palautumattoman lahjan ajatukseen. Feministisessä pedagogiikassa eettisen opetus-suhteen ehtona pidetään persoonallista suhdetta kahden ihmisen välillä. Korostetaan vastavuoroisuutta ja oppimisen kokemuksellisuutta sekä erityisesti naisten oppimis- ja elämäkokemusten huomioon ottamista, jonka katsotaan toteutuvan parhaiten kasvokkaisuudessa kohtauksissa. Ihanteena on jaettu johtajuus, kollegiaalisuus ja hierarkiasta vapaa vastavuoroisuus. Kun perinteinen opetus on korostanut ”kylmää järkeä”, on feministisessä opetuksessa pohdittu tunteiden dynamiikkaa sekä korostettu äänen kuuntelemista ja pyrkimystä rakentaa opetustapahtuma persoonalliseen ja henkilökohtaiseen kohtaukseen perustuvaksi.³⁹

Vuorovaikutuksen korostamisen lisäksi varsinkin viimeaikainen feministinen pedagoginen ajattelu on korostanut erojen tunnistamista. Se vastustaa pyrkimystä opetuksen yhtenäistämiseen, kaanonin luomiseen ja yhteiseen

ymmärtämiseen, minkä ajatellaan johtavan vieraan ja erilaisen sulauttamiseen osaksi tietävän subjektin maailmaa. Tavoitteena on toisen "ymmärtäminen", jotta eettinen vastavuoroisuus (lahjojen vaihto) voisi onnistua. Tämä vastaa antropologisen teorian näkemystä, jonka mukaan eettisen ajattelun tulee sitoutua vastavuoroisuuteen, joka merkitsee myös tasa-arvon mahdollisuutta. Tasa-arvon ja etiikan nimissä tulisi hylätä yksisuuntaiset taloudelliset arvot (tuotanto, lisäarvo) ja yksisuuntaiset kristilliset hyveet (almu, armo).⁴⁰

Opetussuhteessa tällainen tasa-arvoisuus symmetriana toteutuu harvoin. Yleisempää on, että opetussuhde rakentuu valtasuhteena: opettaja antaa jotakin omastaan opiskelijalle, jolla ei ole samoja tietoja, taitoja ja valmiuksia kuin hänellä. Opettaminen kohdistuu aina myös opiskelijan identiteetin rakentamiseen ja kasvokkaisessa opetussuhteessa tapahtuu myös tunteiden, luottamuksen ja haavoittuvuuden vaihtoa, opettajan antamaa tunnistusta ja opiskelijan kiitollisuutta.

Feminiinisen ja maskuliinisen erottelussa vuorovai- kutteinen opetus on määritelty feminiiniseksi tai naisille "luontaiseksi" vuorovaikutuksen muodoksi, jossa korostuu suhteen luonne ihmissuhteena.⁴¹ Ihmissuhteena mielletyn opetussuhteen voi ajatella vastustavan talouden esineellistäviä vaikutuksia ja mahdollistavan symmetrisen vuorovaikutuksen, jossa opettaja ei vain kuuntele Toisen ääntä, vaan kykenee kyseenalaistamaan oman asemansa ja asettumaan opiskelijan asemaan.⁴² Kuitenkaan vuorovaikutus ei ole opetuksen valtasuhteen vuoksi koskaan vapaata, vaan edellyttää subjektin joka tietää ja jolla on mitä antaa. Se rakentaa sekä opiskelijan että opettajan identiteettiä, mutta vaatimus toisessa tapahtuvalle muutokselle kohdistuu enemmän opiskelijaan kuin opettajaan. Usein opiskelijat omaksuvat opettajansa ajattelutavan tai peilaavat hänen käsityksiään, jotka tulkitaan "oikeaksi" tiedoksi.⁴³

Luce Irigaray on purkanut vaihdon perinnettä, joka olettaa subjektien välisen symmetrian ja toisen asemaan asettumisen mahdollisuuden. Suhde on aina epäsymmetrinen eikä mahdollista naisen ja miehen välistä rakkautta eikä naisen subjekti-asemaa. Sitä varten nainen tarvitsee oman kielensä, uskontonsa ja poliittiset arvonsa. "Miehet vaihtavat neitseellisiä tyttäriä perustaakseen heimoja tai sukuja tai valtioita, he naittavat naiset rakentaakseen dynastioitaan, he hedelmöittävät heidät tullakseen isiksi ja saadakseen jälkipolvea."⁴⁴

Le Doeuffin mukaan tuo epäsymmetria on vallinnut myös opetussuhteessa, jossa naisten suhde opettajiin avaa pääsyn vain oppi-isän omaan filosofiaan, mutta ei tarjoa tasavertaista haastajan asemaa, jolloin naiset jäävät opiskelijoihiksi ja muusiksi ilman mahdollisuutta luoda omaa tietoaan.⁴⁵ Opetussuhde tarjoaa kuitenkin tänä päivänä – esimerkiksi naistutkimuksessa – runsaasti naisten keskeisiä opetuksellisia vuorovaikutuksen tilanteita, kun naiset ovat ottaneet ja saaneet subjektin paikkoja tiedon tuottajina ja jopa auktoriteetteina. Mutta siirtymä miesten ja naisten välisistä suhteista naisten väliseen vuorovaikutukseen ei takaa symmetriaa. Miesten ja naisten välisen eron korostaminen häivyttää helposti monet

muut eron ja alistuksen muodot, jotka yliopiston rakenteissa voivat todentua. Se palauttaa helposti opetus- suhteen myös heteronormatiiviseen järjestykseen ja vetää siten rajoja ajateltavissa olevien sukupuolten ja seksuaal- lisuuksien sekä ajattelun ulkopuolelle jäävien, irrelevantteina pidettyjen identiteettien välille. Opettajan tulisi voida orientoitua myös niihin eroihin, jotka jäävät hänen ajateltavissa olevan maailmansa ulkopuolelle.⁴⁶ Naisten ja miesten välisiin suhteisiin keskittyminen saattaa johtaa olettamaan naisten keskinäisen symmetrian, mikä oletus on nähdäkseen läsnä feministisen pedagogiikan perin- teessä. Toisia ehkä "ymmärretään" tai siedetään, mutta erilaisuuden ei oleteta muodostuvan kohtaamisen esteeksi.

Iris Marion Young näkeekin epäsymmetrian Toisen ja erilaisen kohtaamisen mahdollisuutena eikä esteenä. Hän korostaa, että "[e]i ole mahdollista eikä moraalisesti toivottavaa, että moraalisisessa vuorovaikutuksessa olevat henkilöt omaksuisivat toinen toisensa näkökulman."⁴⁷ Täydellinen symmetria, toisen positioon siirtyminen on ihmiselle paitsi mahdotonta myös Toisen erityisyyden kieltävää, mikä sulkee tilan erolta. Eettinen vastavuoro- roinen suhde on Youngin mukaan sekä epäsymmetrinen että peruuttamaton. Hän käyttää esimerkkinä tyttären ja äidin suhdetta, jossa symmetrian mahdollisuutta häiritsee eri ajassa eläminen. Hänen mukaansa jo avautuminen Toiselle on lahja, sillä luottamus ei edellytä toisen lupau- tumista vastavuoroisuuteen. Young pitää lahjaa epäsym- metrisen vastavuoroisuuden ilmentymänä, koska lahjat eivät ole samanveroisia ja niiden ainoa vastaus on vas- taanottaminen, lahjaa ei palauteta vaan se hyväksytään. Toiseksi lahjojen antamista määrittää eriaikaisuus: vaih- taminen ei ole samanaikaista vaan viivytettyä ja viittaa tulevaisuuteen.⁴⁸

Epäsymmetrisen suhteen hyväksyminen ja palau- tumattoman lahjan idean avaaminen voisi purkaa län- simaista opetuskulttuuria hallitsevaa kaksinaipaisuutta, jonka toisessa päässä on sosiaalisesti eristynyt rationaa- lisuus, joka ei antaudu keskusteluun vastaanottajien kanssa, ja toisessa päässä kiinteässä intiimissä vuorovai- kutuksessa rakentuva opetussuhde, joka ei jätä Toiselle tilaa rakentaa omaa ymmärrystään ja ajatteluaan vaan sitoo hänet velkaan ja kiitollisuuteen. Tilan antaminen voisi estää sellaisen suhteen rakentumista, jossa Toinen jää opettajan identiteetin rakennusvälineeksi. Toisen pai- kalle asettumisen vaatimus merkitsee helposti sitä, että käytämme häntä vain itsemme peilinä.⁴⁹

En halua kieltää vuorovaikutteisuuden ja vaihdon merkitystä sosiaalisessa opetussuhteessa. Oppiminen ja ajattelu eivät tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan ovat aina interaktiivisessa suhteessa joko suoraan tai kir- joitetun kautta toisiin ajattelijoihin. Voin tunnistaa Rosalyn Diprosen kritiikin länsimaisen yksinäisen ajattelijan ihannetta kohtaan ja allekirjoittaa koke- muksen myös siitä, miten tieto syntyy sosiaalisessa, toista koskettavassa kohtaamisessa, jossa "[T]oinen vaikuttaa minuun, pääsee ihoni alle ja saa minut ajat- telemaan".⁵⁰ Nykyiseen opetuskulttuuriin sovellettuna palautumattoman lahjan ideassa minua viehättää

”Feministisestä näkökulmasta hieman yllättäen katson, että lahja voi toteutua myös yliopiston klassisessa, yleensä maskuliinista auktoriteettia edustavaksi määritellyssä opetusmuodossa, luennossa.”

kuitenkin ajatus kierron katkeamisesta niin, ettei kaikki opittu toista opettajan ajattelua vaan avaa uusia tulokintoja ja luovia näkökulmia. Toinen oivallus, jonka palautumattomuuden idea voi tarjota, on ajatus jäljistä ja unohtamisesta. Opettamisen perinteinen sykli korostaa muistamista. Opettajan on muistettava tavoitteensa, opiskelijan on muistettava kaikki mitä opettaja puhuu tai kirjoittaa, muistetut asiat palautetaan opettajalle, ja molemmat antavat palautetta toisilleen. Tätä muistetun ja tiedon yhdistämistä voidaan purkaa hyväksymällä myös yksisuuntainen liike osana opetuksen prosessia. Tällöin opettaja ei kärsimättömästi odota opettamisesta saatavaa palkintoa vaan kykenee luopumaan aikalaisuudesta ja narsismista. Hän ei mittaa arvoaan opiskelijoidensa menestyksenä, vaan suuntautuu opetuksessaan ”maailmaan ilman minua, aikaan, joka on minun aikani horisontin tuolla puolen.”⁵¹

Lahjana annetun opettamisen merkityksiä ei voi taivoittaa läsnä olevien merkitysten kautta vaan ne ilmenevät jälkinä. Ne jäävät aktiivisiksi jäljiksi subjektin sekä vapauttaen subjektia toimimaan että sitoen sitä eettiseen vastuuseen. Lahja jättää jäljen. Jäljen käsitteen avulla Levinas pyrkii vastaamaan kysymykseen, miten Toinen voisi koskettaa minua säilyttämällä toiseutensa. Tämän mahdollisuuden hän näkee jälkiä jättäneessä toiseudessa; Toinen ei voi olla läsnä sellaisenaan, mutta voi ilmetä jälkikäteen. Välittömästi läsnäolona Toinen tulee immanentin subjektin määrittämäksi, joten toiseus on kohdatavissa vain menneisyyden kautta jäljissä.⁵² Opettamiseen sovellettuna voimme ajatella, että opettaminen tapahtuu aina ”eri ajassa” kuin oppiminen, opetuksen merkitykset ovat aina viivytettyjä kohti tulevaisuutta ja ne voidaan tunnistaa jälkinä, jotka eivät sellaisenaan toistu eivätkä toista opetettua eivätkä opettajaa.

Ajattelun tila, välimatka ja kolmas tekijä

Katson, etteivät lahjan mahdollisuus ja opetuksen etiikka edellytä opetussuhteelta välttämättä kiinteää vastavuoroisuutta ja persoonallista opetussuhdetta. Vaihdon taloudesta irrotettu lahja voi auttaa vapautumaan opetuksen henkilökohtaisuuden korostuksesta, joka esimerkiksi feministisessä pedagogiikassa on tuottanut ”sentimentaalisen mission”, vaatimuksen eläytyä opiskelijan asemaan ja rakentaa hänelle tulevaisuutta.⁵³ Ajattelen Alan Bleakleyn

tavoin, että opettaja toivottaa Toisen, opiskelijan, tervetulleeksi vieraanvaraisuuden eleellä, mutta opiskelija ei tervehdi opettajan persoonallisuutta – eikä opetusmenetelmää – vaan ajattelua.⁵⁴ Myös Le Doeuff kehottaa nuoria naisia ottamaan etäisyyttä ohjaajaansa, välttämään projektiota ja olemaan ”sekoittamatta itseään tekstiin”.⁵⁵ Toiseuden kohtaamisen mahdollistavana käsitteenä voi toimia häneys, joka kuvaa jäljen erityistä merkitsevyyttä, johon sisältyy transsendenssin asema, joka erottaa sen syystä ja seurauksesta. Kolmas persoona viittaa kolmanteen suuntaan, joka purkaa kaksinaisuus. Se viittaa olemisen tuolle puolen, peruuttamattomuuteen.⁵⁶

Toisen haltuunotto, persoonallisuuteen vaikuttaminen, voidaan välttää opetukseen kuuluvan kolmannen tekijän avulla. Dikotomisen suhteen purkava, kolmatta tekijää koskeva idea tulee erinomaisesti esitettyksi Luce Irigarayn tekstissä Noitarakkaus. Siinä Irigaray puhuu välitilasta, jossa suhde kahden erilaisen välillä voi ilmetä siksi, että se jättää tilan kolmannelle, joka tulee välittäjäksi suhteeseen.⁵⁷ Juuri tällaisen välittävän tekijän opetussuhde ymmärtääkseni tarvitsee, jotta se ei jäisi ulkoiseksi tiedon jakamiseksi mutta ei myöskään kiinni henkilökohtaiseen. Opetussuhteessa tuo kolmas tekijä voi olla tieto: sekä opiskelija että opettaja ovat epäsymmetrisessä suhteessa tietoon, jota ei voi totalisoida. Tieto on jossakin siinä välissä, ei kummankaan omistamana eikä hallitsemana vaan lahjana, jota ei anneta ja oteta, vaan joka on – ja jota ei tarvitse ottaa vastaan eikä palauttaa.

Triadinen suhde ja välitilan jättäminen tiedolle ”ilmentyä” edellyttää tiedon uudelleen määrittelyä. Tieto ei ole omistus eikä lahjan antaja ole itsestään täysin tietoinen toimija. Oppiminen ei tapahdu tarkoitettuna, vaan siihen liittyy myös passiivisuutta ja virtaavuutta, sitä ei tehdä (lahjaa ei anneta) vaan se tapahtuu. Lahja annetaan sattumalta, sanat lähetetään maailmalle ilman että odotetaan niiden palaavan takaisin. Opiskelija ei siis koskaan tiedä sitä mitä opettaja tietää, hän ei anna vastalahjana suoritusta, palautetta eikä tiedon ”hallintaa”. Lahjasuhteessa opiskelijaa ohjataan ilman että hän tietää tullessa ohjatuksi. Tällöin on ehkä mahdollista luoda ”sellainen suhde Toiseen, jossa Toinen on tavoiteltu ilman, että näyttäisi siltä, että Toisen kanssa on oltu kosketuksissa”.⁵⁸ Ajattelun suuntaa ja lopputulosta ei tiedetä etukäteen, kohtaaminen synnyttää jotakin uutta, jota kumpikaan ei ole määritellyt.

Tällainen ajatus opetuksesta lahjana vierastaa tällä hetkellä vahvasti esillä olevaa ajatusta yhteistoiminnallisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta, kasvokkaisesta tai virtuaalisesta kommunikaation pakosta sekä kaksisuuntaisesta kiitoksesta ja moitteesta. Lahjan idean sykdäyttämä yliopistollinen opettaminen lähenee filosofointia käsitteiden luomisena ja tapahtumisena ilman toiminnan ulkoisia päämääriä kuten ihmisten valtauttaminen tai tutkintojen tuottaminen. Kuten edellä on tullut esille, pyrkimys ymmärtää Toista, halu tavoittaa toisen sielunmaisema sekä yritys olla empaattinen johtavat helposti siihen, että opettaja peilaa itseään opiskelijoista, jotka tulevat ainakin hieman hänen kaltaisikseen. Opettamisesta

tulee vaihtoa ja kauppaa ja vaihtokauppaa: minä annan aikaani, kärsivällisyyttäni ja viisauttani, sinä kohotat itse-tuntoani ja rakennat opettajaminääni.

Feministisestä näkökulmasta hieman yllättäen katson, että lahja voi toteutua myös yliopiston klassisessa, yleensä maskuliinista auktoriteettia edustavaksi määritellyssä opetusmuodossa, luennossa. Heteroseksuaalinen rakenne voidaan kuitenkin kyseenalaistaa ja antaa tilaa naiseutta ja mieheyttä performoiville ilmaisuille ja niille ruumiillisille ja seksuaalisille muodoille, jotka eivät asetu heteroseksuaalisen yliopiston matriisiin. Luennossa on potentiaalia lahjalle, koska se ei vaadi jatkuvaa kommunikaatiota, se ei edellytä näennäistä demokratiaa, opettajan syllisyyttä ihmissuhdetaidoista, ajan ja suoritteiden kalkylointia eikä kaupankäyntiä. Luennointi ei vaadi kaiken tietämistä eikä edes mielipidettä kaikesta. Luentoja tehdään siitä mitä tutkitaan, ei siitä mitä tiedetään. Luento vertautuu taiteeseen, mutta Deleuzen mielestä teatteria parempi vertaus on musiikki, esimerkiksi rock-konsertti: luento edellyttää inspiraatiota, mutta saadakseen muutaman minuutin inspiraation, on valmistauduttava kauan.⁵⁹ Derrida puhuu professoimisesta ja kuvaa melko mahdipontisesti, miten "[P]rofessoiminen on sitoutumista julistamalla, antautumista johonkin, lupaamista olla jotakin. "Faire profession de" on tunnustaa julkisesti, julistaa kuuluvasti mitä on, mihin uskoo, mitä haluaa olla, ja pyytää samalla toista ottamaan tämä julistus todesta ja uskomaan siihen".⁶⁰ Tällaiseen opettamiseen liittyy voimaa, jolloin opettajan ei tarvitse myydä tai uhrata itseään, hän voi antaa itsestään.

Hyvä esimerkki yliopistollisesta opetuksesta, joka mielestäni ilmentää lahjan ideaa, on Gilles Deleuzen teoksessa *Keskusteluja*. Siinä Deleuze kertoo miten opettaminen oli tärkeä elementti hänen urallaan kirjoittamisen jäädessä vuosien ajan vähemmälle. Jokaisen luennon takana oli suuri työmäärä, mutta itse tapahtuma näytti nykyisen yliopistopedagogisen ajattelun valossa täysin suunnittelemattomalta ja jopa epäonnistuneelta. Luennon taustalla oli ajatus siitä, ettei tieto ole kumuloituvaa ja edistyvää, vaan luennot suunnattiin kaikille eri vaiheessa oleville opiskelijoille. Luennot eivät muistuttaneet keskusteluja, eikä kukaan kuunnellut kaikkea, vaan jokainen otti sen mitä tarvitsi tai halusi. Deleuze ei sanonut yleisölle, mitä se merkitsi tai antoi hänelle eikä kukaan yleisöstä täyttänyt palautelomakkeita, ei kiittänyt eikä moittinut. Opettajan ei tarvinnut pitää yllä omnipotenttia harhaa osaamisestaan ja tarpeesta esittää mielipide ja ajatus joka asiasta.⁶¹ Toki tällainen malli soveltuu lähinnä oppiaineisiin, joissa ei edellytetä eksaktia ammatillisen taidon hallintaa. Kuitenkin kaikki tieto on viime kädessä valintaa laajasta tiedon massasta, jonka soveltuvuutta ja merkittävyyttä opiskelijan on opittava itse arvioimaan.

Salaisuuden kätkeytyvä lahja

Lahjan ajatus irrottaa meidät kiinteistä opettaja-opiskelija -suhteista ja haastaa talouden määrittämän ymmär-

ryksen opettamisesta, mutta se ei vapauta yliopistollisesta vastuusta. Yliopistossa toimivien olisi tiedostettava vastuunsa opiskelijoille, tieteelle ja Toiseuden kohtaamiselle. Derridan ajatus yliopistosta ilman ehtoja⁶² viittaa perinteeseen ideaaliin akateemisesta vapaudesta ja ehdottomasta kriittisyydestä, joka on "enemmän kuin kriittisyyttä" ja kohdistuu myös itse kritiikin käsitteeseen ja kysymyksiä esittävän ajattelun muotoihin. Tällaista yliopistoa ei ole koskaan ollut eikä tule olemaan, mutta kannattaisiko sitä elätellä tavoittelemisen arvoisena imaginaarisena konstruktiona? Vai luodaanko tällöin mielikuvaa universaalista yliopistosta, joka paljastuu länsimaiseksi, maskuliiniseksi ideaaliksi, joka edelleen vierastaa naisia ja sulkee pois muissa kulttuureissa tuotetun tiedon? Ehkä yliopiston tehtävää tinkimättömänä totuuden etsijänä olisi syytä puolustaa, mikäli katsotaan, että markkinat määräävät liikaa tiedon sisältöjä ja tiedon tuottamisen ehtoja. Filosofia, feministinen tutkimus ja ehkä myös opetuksen tutkimus voisivat tarjota tilan vastarinnalle, jossa pyritään tunnistamaan yliopiston taloudellisen vaihdon tunkeutuminen yliopiston sisälle, tieteellisten kriteerien tilalle tullut kyky tyydyttää yleisöä taitavalla esittämisellä ja median osuus tutkimuksen arvon määrittelijänä.

Palautumattoman lahjan oletus kiittämättömyydestä voi narsistisessa kulttuurissamme olla vaikea palauttaa. Lahja ei kuitenkaan voi olla riippuvainen toisten reaktioista. Sisältö joko resonoi kuulijoissa tai ei. Opettamiseen kuten lahjaankin liittyy paradokseja. Yksi paradoksi on se, ettei opettaja, kuten ei tekstin kirjoittajakaan, voi eikä edes halua tulla aina täysin ymmärretyksi. Irigaray kuvaa, miten kieltä voidaan käyttää kiertoiteitse uusia metaforia luoden.

"On kuitenkin parempi puhua vain arvoituksin, viittauksin, vihjauksin, vertauksin. Silloinkin, kun pyydetään selvittämään joitakin kohtia. Silloinkin kun ihmiset vetoavat siihen, että he eivät kerta kaikkiaan ymmärrä. Kuitenkaan he eivät ole koskaan ymmärtäneet."⁶³

Tilan jättäminen toiseudelle, avautuminen kohti Toista ja uuden luominen edellyttävät tekstin ja puheen ilma- vuutta ja vastustavat tämänhetkistä vaatimusta täydelli- sestä läpinäkyvyydestä:

"...on olemassa paradoksaalinen halu olla tulematta ymmärretyksi. Se ei ole yksinkertaista, mutta on olemassa tietty "Toive, ettei jokainen ymmärtäisi kaikkea tästä tekstistä", koska jos varmistettaisiin sellainen ymmärrettävyyden läpinäkyvyys, se tuhoaisi tekstin, se osoittaisi, ettei tekstillä ole tulevaisuutta, että se ei tulvi tulevaisuuteen, että se kulu- tetaan välittömästi."⁶⁴

Samoin opetuksessa tulisi olla aina jotakin, joka ei tule ymmärretyksi. Se jokin viittaa tulevaisuuteen ja jättää jälkiä, joita ei voi vielä ennakoita. Kommunikaation eh- tonahan on, että on olemassa jotakin tematisoimatonta, joka jää kommunikaation ulkopuolelle. Tuo salaisuus, joka mahdollistaa tulevaisuudelle avautumisen⁶⁵, luo

myös opetukseen ilmaa ja hengittävyttä ja mahdollistaa uusien tulkintojen ja uuden tiedon syntyminen.

Yliopistollinen vastuu merkitsee mielestäni ennen kaikkea uskallusta ”vaikeaan” – opetukseen, käsitteistöön, kieleen – silloinkin, kun asiakkaat yhteiskunnassa, mediassa ja luentosaleissa pyytävät helppoa. Uudessa vastuussa tunnistetaan ja tunnustetaan vaikeat tiedon kenttää jäsentävät konfliktit eikä etsitä niille yksinkertaisia ratkaisuja. Se voisi mahdollistaa myös toiseuden kohtaamisen, ”jossa Minä ’antaa olla’ ja antaa vieraan olevan loistaa...”⁶⁶

Ideaalia – esimerkiksi lahjaa – hahmoteltaessa syyte kohdistuu idealismiin. Kritiikin mukaan palautumaton, tiedostamatta annettu ja vastaanotettu lahja on mahdoton. Mahdottomuus ei kuitenkaan ole este puhua ja kirjoittaa ihanteesta, päinvastoin, mahdottoman ajatteleminen kuuluu yliopisto-opetuksen ja opiskelun luonteeseen.⁶⁷ Mahdottoman kurrottaminen antaa perspektiiviä tulevaisuuteen ja toivottavasti myös luottamusta mahdollisuuteen rakentaa tietämistä tulevaisuutta varten ajassa, joka tulee jälkeemme ja jossa saadut lahjat elävät jo omaa elämäänsä. Tällaisessa opetussuhteessa Toinen ja toisenlainen tieto eivät olisi uhkia minuuteni rajoille, vaan ne voitaisiin kohdata lahjoina, jotka avaavat uusia näkökulmia maailmaan, esittävät uusia kysymyksiä ja joilla on voimaa rakentaa eettisiä arvoja.⁶⁸

Viitteet

1. Ks. esim. Shore & Wright 1999.
2. Deleuze 2005, 124; ks. myös Vähämäki 2004, 53.
3. Olssen 2003, 200.
4. Walkerdine 2003, 240.
5. Bleakley 2002, 75.
6. Koulutuspolitiikan keskeinen slogan jatkuvasta koulutuksesta määritetty tässä diskursissa vastakohtana sisään sulkevalle ja kuriin perustavalle koulutukselle. Jatkuva oppiminen ruokkii talouden edellyttämää kykyä ”olla kiinnostunut kaikesta välittämättä mistään” (Vähämäki 2004, 104–105) ja luo illuusion valinnan vapaudesta ja riippumattomuudesta, joka on kuitenkin tarkkaan määriteltyä ja kontrolloitua vapautta. (Ks. Deleuze 2005, 122–133.)
7. Holvas 2000, 118.
8. Kantasalmi 1990.
9. Ks. esimerkiksi Maher 1999.
10. Määrittelyn postmodernin Tuija Pulkkisen (esim. 2005) mukaisesti perustaa hakemattomana ja dikotomioita purkavana ajattelutapa, jonka yhdet juuret ovat jäljitettävissä Jacques Derridaan.
11. Irigarayn (1992) lahjaa koskevan teorian tulkinnasta ks. Lehtinen 2005. Lahjan ideaan liittyvän anteliaisuuden käsitteen tulkinnasta Beauvoirin tuotannossa ks. Heinämaa 2005.
12. Myös Iris Marion Young (1997, 5) hyödyntää kyseisten filosofien ajattelua teoksessaan *Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. ”Käytän toisten käsitteellisiä kehyksiä välineinä selvittääkseni asioita tai ratkaistakseni ongelmia...”
13. Robert Bernasconi (1997) katsoo, että vaikka Derrida ei teoksessa *Given Time* suoraan viittaa Levinasiin, on tämä keskeinen hahmo Derridan kehittämän lahjan logiikan taustalla. Tämän Derrida Bernasconin mukaan suoraan myös toteaa Levinasia koskeviissa esseissään.
14. Vuonna 1974 Derrida perusti ryhmän (GREPH, Groupe de Recherches sur l’Enseignement Philosophique), jonka tarkoituksena oli vastustaa muutoksia, joita valtio oli kehittänyt filosofian opetuksen aseman heikentämiseksi. GREPH ennusti akateemisen filosofian vähittäisen kuoleman ja professorit ja opiskelijat alkoivat selvittää taloudellisten ja poliittisten yhteyksien merkitystä modernin koulutuksen luonteelle ja historialle. (Leitch 1996, 45.) Derrida itse kirjoitti puoli tusinaan kriittistä koulutusta käsittelevää esettä 1970-luvulla pedagogiikan alueella, joista osa on julkaistu teoksissa *États Généraux de la Philosophie* (1979) sekä GREPH *Qui a Peur de la Philosophie* (1977).
15. Björk 2002, 297.
16. Wimmer 2001, 159.
17. Gibson 2001, 9–10.
18. Holvas 2000, 107–108.
19. Mauss 1997, 27–31.
20. Holvas 2000, 107.
21. Mauss 2002; Douglas 2002, 7.
22. Mauss 2002, 31; ks. myös Jakke Holvas (2000, 110), joka sivuuttaa sukupuolen merkityksen Maussin teoriaa analysoidessaan: ”myös ruokaa, naisia ja lapsia vaihdetaan...”, ja ”[t]oiselle voidaan siis antaa paitsi luonnollinen ja materiaallinen asia (vettä), myös symboli (sormus), henkilö (tyttöä antaminen vaimoksi, lapsen synnyttäminen toiselle...)”.
23. Le Doeuff 1989.
24. Heald 1997, 41.
25. Ks. Sennett 2004, 150, 157.
26. Holvas 2000, 117.
27. Derrida 1992, 12, 24.
28. Levinas 1996; Ks. myös Bernasconi 1997.
29. Pönni 1996, 16.
30. Esim. Derrida 1992, 7, 13, 24.
31. Ks. Marcel Maussin (1997) analyysi *Gift*-termin kaksoismerkityksestä saksan kielessä.
32. Derrida 1992, 130, 124, 7; ks. myös Bleakley 2002, 76; Wimmer 2001, 164.
33. Derrida 1992, 16; Simone Galea (2006, 87) vertaa lahjan paradoksia demokraattisen kasvatuksen paradoksiin. Lahja on lahja, kun sitä ei tunnista sellaiseksi. Demokraattinen kasvatus on mahdollista vain jos opettaja astuu sisälle epädemokraattisen käytäntöön edistäessään sosiaalista muutosta kohti demokratiaa.
34. Derrida 1992, 28.
35. Holvas 2000, 119–120.
36. O’Neill 2001, 44–46.
37. Young 1997; Diprose 2000.
38. Levinas 1996, 62–67; Ks. myös Lehtinen 2000, 230–231; Bernasconi 1997, 271; Maskuliinista filosofiaa kritisoiva Rosalyn Diprose (2000) kuitenkin tukeutuu Levinasiin kirjoituksessaan, jossa hän analysoi Toisen kohtaamisen mahdollisuutta ja etiiikkaa ajattelussa ja oppimisessa.
39. Ks. esim. Maher 1999.
40. Holvas 2000, 119–120; Virpi Lehtinen (2005, 61) tulkitsee myös Le Doeuffin katsovan, ettei ilman vastavuoroisuutta voi olla moraalialia ja etiiikkaa. Myös Rosalyn Diaprosen (2000, 127) mukaan pyrkimys toiseudelle avautumiseen on välttämätön eettinen lähtökohta ja eettisyys taas on tietämisen, opettamisen ja käsitteiden luomisen ehto.
41. Ks. Naskali 2001.
42. Tisdell 1998, 150.
43. Ks. Galea 2006, 88; Jatkuvan kommunikaation vaatimus voidaan nähdä myös osana markkinataloutta. Jussi Vähämäki (2004, 12) kirjoittaa kommunikaation taloudesta, jossa vuorovaikutus on tuotantovoima ja toiminnan imperatiivi. Myös opetuksessa on yhä vaikeampi erottaa, mikä kommunikaatiosta tuottaa arvoa, koska vuorovaikutuksen on palkittava kuulijaa. Opetus joutuu taistelemaan keskittymiskyvyn puutetta ja levottomuutta vastaan ja vangitsemaan opiskelijoiden huomion huomiotalouden markkinoilla.
44. Irigaray 1992, 2, 79–80, 88.
45. Le Doeuff 1989, 119.
46. Britzman, 1995, 156–158.
47. Young 1997, 39.
48. Mt., 44–47, 54–56;
49. Galea 2006, 84.
50. Diprose 2000, 116.
51. Levinas 1996, 105.
52. Mt., 10; Ks. myös Wimmer 2001, 168–169; Marika Tuohimaa (2002, 353) katsoo, että Derrida on ottanut termin ’jalki’ Levinasin kirjoituksista.

53. Ks. Berlant 1997. Michèle Le Doeuff (1989) katsoo, että naisen on ollut miestä vaikeampi olla suorassa suhteessa tietoon. Naiset ovat luoneet tietoa suhteessa opettajaansa, koska naisen ei ole ajateltu edustavan miehen kaltaista älyllistä auktoriteettia. Tämä on johtanut naiset korostamaan opetusta ihmissuhteena ja jopa hoivana.
54. Bleakley 2002, 80.
55. Björk 2002, 295–296.
56. Levinas 1996, 115–119.
57. Irigaray 1996.
58. Levinas 1996, 104–105.
59. Deleuze 2005, 78.
60. Derrida 2000, 260.
61. Deleuze 2005, 76.
62. Derrida 2000.
63. Irigaray 1985, 143.
64. Derrida & Ferraris 2002, 30.
65. Mt., 57.
66. Levinas 1996, 99.
67. Derrida 2000, 273.
68. Palautumattoman lahjan idean vastaisesti kiitän lämpimästi tekstin arvioitsijaa perusteellisesta, vastuullisesta ja ajattelua inspiroivasta palautteesta.

Kirjallisuus:

- Bleakley, Alan, Teaching as Hospitality: The Gendered "gift" and Teaching Style. Teoksessa Howie, Gillian & Tauchert, Ashley (toim.) *Gender, Teaching and Research in Higher Education. Challenges for the 21st Century*. Hampshire, Ashgate 2002, 73–85.
- Berlant, Lauren, Feminism and the Institutions of Intimacy. Teoksessa Kaplan, Ann & Levine, George (toim.) *The Politics of Research*. Rutgers University Press, New Jersey 1997, 143–161.
- Bernasconi, Robert, What Goes Around Comes Around: Derrida and Levinas on the Economy of the Gift and the Gift of Genealogy. Teoksessa Schrift, Alan, D. (toim.) *The logic of the gift*, Routledge, NY & London 1997, 256–273.
- Björk, Ulrika, Michèle Le Doeuffin haastattelu. *Tiede & Edistys*, 27 (4), 293–303. Suomentaneet Virpi Lehtinen ja Sara Heinämaa.
- Britzman, Deborah P., Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory* 45 (2), 1995, 151–166.
- Deleuze, Gilles, Haastatteluja. Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. (Gilles Deleuze: Pourparlers 1990; Gilles Deleuze & Claire Parnet: De la supériorité de la littérature anlaire-américaine 1996) Suomentaneet Anna Helle, Vappu Helmisääri, Janne Porttikivi ja Jussi Vähämäki. Helsinki, Tutkijaliitto 2005.
- Derrida, Jacques, *Given Time: 1. Counterfeit Money*. Donner le temps 1991. Translated by Peggy Kamuf, The University of Chicago Press, Chicago & London 1992.
- Derrida, Jacques, Tulevat humanistiset tieteet eli yliopisto ilman ehtoja. *Tiede & Edistys* 4, 2000, 253–275. Helsingin yliopistossa pidetystä esitelmästä Suomentanut Outi Pasanen.
- Derrida, Jacques & Ferraris, Maurizio, *A Taste for the Secret*. Polity, Oxford 2002.
- Diprose, Rosalyn, What Is (Feminist) Philosophy? *Hypatia* 15 (2), 2000, 115–132.
- Douglas, Mary, Pyyteettömiä lahjoja ei ole. (No free gifts 1990), suomentaneet Jouko Nurmiainen ja Jyrki Hakapää. Alkusanat teokseen Mauss, Marcell, *Lahja*. Tutkijaliitto, Helsinki 2002.
- États Généraux de la Philosophie* (ÉGP). Useita kirjoittajia. Flammarion, Paris 1979.
- Galea, Simone, Iris Marion Young's Imaginations of Gift Giving: Some implications for the teacher and the student. *Educational Philosophy and Theory* 38 (1), 2006, 83–92.
- Gibson, Margaret, Guiltless Credit and the Moral Economy of Salvation. *Journal of Social and Political Thought*, 3. jspot online edition <http://www.yorku.ca/jspot> 2001. Luettu 7.6.2006.
- GREPH. *Qui a Peur de la Philosophie*. Useita kirjoittajia. Flammarion, Paris, 1977.
- Heald Susan, Events Without Witness: living/teaching difference within the paternalist university. *Curriculum Studies* 5 (1), 1997, 39–48.
- Heinämaa, Sara, "Halussa tai rakkaudessa". Simone de Beauvoir raka-

- selun mahdollisuuksista. Teoksessa Oksala, Johanna & Werner, Laura (toim.) *Feministinen filosofia*, Gaudeamus, Helsinki 2005, 33–50.
- Holvas, Jakke, Radikaali vaihto – Marcel Maussin *Lahja* johdatuksena ei-taloudelliseen vastavuoroisuuteen. *Tiede & Edistys* 2, 2000, 106–127.
- Irigaray, Luce, *Speculum of the Other Woman*. Cornell University Press, Ithaca 1985.
- Irigaray, Luce, *Elemental Passions*. Translated from the French by Joanne Collie and Judith Still. (Passions Élémentaires) The Athlone Press, London 1992.
- Irigaray, Luce, *Sukupuolieron etiikka*. Suomentanut Pia Sivenius. Gaudeamus, Helsinki 1996.
- Kantasalmi, Kari (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Gaudeamus, Helsinki, 1990.
- Le Doeuff, Michèle, *The Philosophical Imaginary*. The Athlone Press, London 1989.
- Lehtinen, Virpi, Luce Irigarayn filosofinen hanke: Etiikka, rakkaus ja naisellinen. Teoksessa Anttonen, Anneli, Lempiäinen, Kirsti & Liljeström, Marianne (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Vastapaino, Tampere 2000, 213–238.
- Lehtinen, Virpi, Sukupuoli ja filosofinen tyyli. Teoksessa Oksala, Johanna & Werner, Laura (toim.) *Feministinen filosofia*. Gaudeamus, Helsinki 2005, 51–67.
- Leitch, Vincent B., Deconstruction and Pedagogy. Teoksessa Nelson C. (toim.) *Theory in the Classroom*. University of Illinois Press, Urbana 1986, 45–56.
- Levinas, Emmanuel, Toisen jälki. (La trace de l'autre 1982), suomentanut Outi Pasanen. Teoksessa *Etiikka ja äärettömyys*. Gaudeamus, Helsinki 1996, 99–120.
- Maher, Frances A., Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender, Power and Authority. *Teachers College Record* 1, 1999, 35–60.
- Mauss, Marcell, Gift, Gift. Teoksessa Schrift, Alan D. (ed.) *The logic of the gift*, Routledge, NY & London 1997, 28–32.
- Mauss, Marcell, *Lahja*. (Essai sur le don 1950), suomentaneet Jouko Nurmiainen ja Jyrki Hakapää. Tutkijaliitto, Helsinki 2002.
- Naskali, Päivi, Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naisutkimus/Kvinnoforskning* 14 (3), 2001, 4–15.
- Olsen, Mark, Structuralism, post-structuralism, neo-liberalism: assessing Foucault's legacy. *Journal of Educational Policy* 18 (2), 2003, 189–202.
- O'Neill, John, The time(s) of the gift. *Angelaki* 6 (2), 2001, 41–48.
- Pulkkinen, Tuija, Feministisestä filosofiasta feministiseen teoriaan. Teoksessa Oksala, Johanna & Werner, Laura (toim.) *Feministinen filosofia*. Gaudeamus, Helsinki 2005, 119–127.
- Pönni, Antti, Toinen on ensimmäinen. Lähtökohtia Emmanuel Levinasin ajatteluun. Teoksessa Levinas, Emmanuel, *Etiikka ja äärettömyys*. Gaudeamus, Helsinki 1996, 7–32.
- Shore, Cris & Wright, Susan, Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 5 (4), 1999. (Luettu verkkoversiona.)
- Sennett, Richard, *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. (Respect in a World of Inequality 2003). Suomentanut Kaisa Koskinen. Vastapaino, Tampere 2004.
- Tisdell, Elizabeth, Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly* 48 (3), 1998, 139–156.
- Tuohimaa, Marika, Kokemuksen käsitteen dekonstruktio Jacques Derridan kirjoituksissa. Teoksessa Haaparanta, Leila & Oesch, Erna (toim.) *Kokemus*. Acta Philosophica Tamperensia 1, 2002, 349–369.
- Vähämäki, Jussi, *Kuhmurien kerho*. Tutkijaliitto, Helsinki 2004.
- Walkerline, Valerie, Reclassifying Upward Mobility: femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education* 3, 2003, 237–248.
- Wimmer, Michael, The Gift of Bildung. Reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung. Teoksessa Biesta, Gert J. J. & Egéa-Kuehne, Denise (toim.) *Derrida & Education*. Routledge, London & New York 2001, 150–175.
- Young, Iris Marion, *Intersecting Voices. Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. Princeton University Press, New Jersey 1997.