

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 178

data, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by

provided by Helsingin yliopiston digita

Timo Tolska

KERTOVA MIELI

Jerome Brunerin narratiivikäsitys

HELSINKI 2002

Valvoja

Professori Seppo Kontiainen, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Professori Kari E. Nurmi, Lapin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Juha Suoranta, Lapin yliopisto

Professori Juhani Suortti, Oulun yliopisto

Vastaväittäjä

Professori, emeritus Juhani Jussila

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 952-10-0445-2 (nid.)

ISBN 952-10 -0446-0 (PDF)

ISSN 1238-3465

Timo Tolska

KERTOVA MIELI
Jerome Brunerin narratiivikäsitys

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jerome Brunerin käsitystä narratiivisesta ajattelusta. Aiheen analysoiminen tapahtuu Brunerin narratiivisuutta käsittelevien julkaistujen ja näin tieteellisessä keskustelussa mukana olevien tekstien pohjalta, jotka ajoittuvat vuosille 1985–1997. Brunerin muuta tuotantoa käyteään siltä osin, kun se sisältää merkittäviä yhtymäkohtia narratiivikäsitykseen. Näitä liittymäkohtia paljastui tutkimuksessani erityisesti Brunerin varhaisemmista kieli- ja representaatioteorioista.

Tutkimuksen aluksi hahmotetaan Jerome Brunerin tutkijakuva, määritellään käsitettä narratiivi sekä esitetään Brunerin termille antamia painotuksia. Tämän jälkeen esitetään ensin Brunerin näkemys lapsen kielen oppimisesta ja tämän jälkeen tutkitaan tätä taustaa vasten Brunerin käsitystä narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä. Työssä tarkastellaan myös Brunerin representaatioteoriaa ja osoitetaan sen merkitys ja asema hänen myöhemmille narratiiviteksteille. Narratiivisen ajattelun lähtökohtien ja kehittymisen lisäksi tutkimus luo näkökulman Brunerin käsitykseen narratiivisista ajatteluprosesseista: tarinoiden ja metaforien rakentamisesta. Narratiivisia ajatteluprosesseja tulkitaan Immanuel Kantin mielikuvitusteoriaa vasten pyrkien samalla antamaan Brunerin narratiivikäsityksille aatehistoriallista taustaa. Työssä tulkitaan myös Brunerin käsitystä tarinoista narratiivisen ajattelun tuotteina. Brunerin ideana on, että narratiivinen diskurssi sisältää yhdeksän universaalia piirrettä, jotka ovat löydettävissä kaikista tarinoista. Tutkimuksen viimeinen osa selvittää työn alkuosassa rakennetun Brunerin narratiivikäsityksen avulla narratiivin yhteyksiä kasvatukseen erityisesti sellaisena, kuin ne hahmottuvat Brunerin teoksessa *The Culture of Education* (1996).

Työn keskeisenä teemana voidaan nähdä Brunerin esittämä kysymys siitä, minkä vuoksi eri-ikäiset ihmiset kulttuurista riippumatta ovat niin kiinnostuneita tarinoista ja miten tämän kiinnostuksen voisi saada palvelemaan kasvatusta. Brunerin vastaus löytyy hänen käsityksestä ihmisen kognition luonteesta, jossa narratiivisella ajattelulla on merkittävä asema. Koulutuksen kannalta tämä tarkoittaa, että loogis-matemaattisen ajattelun rinnalla nykyisessä koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös narratiivisen ajattelun kehittämiseen, koska ihminen tarvitsee tätä ajattelua päivittäin eikä sen kehittyminen tapahdu automaattisesti.

Avainsanat: narratiivinen ajattelu, tarina, konstruktivismi

Timo Tolska

THE NARRATIVE MIND
Jerome Bruner's conception of narrative

Abstract

The purpose of this study is to investigate Jerome Bruner's notion of narrative thought as developed in Bruner's publications from 1985 to 1997. Other relevant publications by Bruner are referred to, especially in connection with his discussions of language and representations.

This study begins with a general presentation of Bruner's conception of narrative and the importance with he attaches to it. Thereafter, a summary of Bruner's theory of language learning is used to interpret Bruner's texts on the development of narrative thought. Attention is also paid to Bruner's theory of representations in order to show its relationship to Bruner's later studies of narrative. In addition to examining the development of narrative thought functions through story and metaphor. Attention is also paid to the background of Bruner's narrative project in the history of philosophy. Here it emerges that Bruner's work on the functioning of narrative thought becomes comprehensible when read against the background of Immanuel Kant's theory of imagination. Attention is also paid to stories. The main point here is that narrative discourse includes nine universal features that are found in all stories. Last part of this study sheds light on the relevance of Bruner's conception of narrative for education. The main point is that educators should concentrate on the development of narrative thinking alongside the present emphasis being given to logical-mathematical thinking. People need this mode of thinking every day and its improvement does not come automatically.

Keywords: narrative thought, story, constructivism

Kiitos

Professori Seppo Kontiaiselle ja professori Kari Nurmelle väitöskirjaprojektini kannustavasta ja rohkaisevasta ohjaamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteelliselle tiedekunnalle saamastani nuoren tutkijan apurahasta. Kasvatustieteen laitoksen esimiehelle, dosentti Marja Martikaiselle, joka on hyväksynyt työni laitoksen julkaisusarjaan. Amanuenssi Tuomo Aallolle, joka on valmistellut tekstin julkaisukuntoon. Lausunnon antajille professori Juha Suorannalle ja professori Juhani Suortille. Työtovereilleni kasvatustieteen laitoksella.

Terhi Eskeliselle yhteisistä vuosista ja mittaamattomasta ymmärtämisestä niin väitöskirjaprojektissa kuin arjessakin. Marita Mustoselle siitä uskosta ja valtavasta tuesta, jonka hän on minulle antanut koko pitkän opiskeluni aikana. Pekka Hautaniemelle siitä kasvatustieteeseen, filosofiaan, psykologiaan, suuntautuneesta innostuksesta, jonka hän minussa herätti. Virve Sammalkorvelle kieliasuun ja oikeinkirjoitukseen liittyvästä avusta.

SISÄLLYS

1	Johdanto	1
2	Jerome Sayer Bruner	7
3	Käsite narratiivi ja Jerome Brunerin sille antama kaksitahoinen merkitys	21
4	Brunerin käsitys narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittämisestä hänen kieliteoriaansa kautta tulkittuna	29
4.1	Jerome Brunerin kielenoppimisteoria	29
4.1.1	Kielen oppimisen lähtökohdat	29
4.1.2	Kielen oppimisen kehittyminen	39
4.2	Narratiivisen ajattelun lähtökohdat	49
4.3	Narratiivisen ajattelun kehittyminen	56
4.3.1	Narratiivin kehittyminen esikielellisellä tasolla	57
4.3.2	Narratiivin kehittyminen kielellisellä tasolla	60
4.3.3	Brunerin narratiivista ajattelua koskevat empiiriset tutkimukset	63
4.3.4	Kulttuurit, sosiaaliryhmät ja narratiivi	72
5	Narratiivisen ajattelun kehittyminen Brunerin varhaisemman representaatioteorian valossa	77
6	Brunerin käsitys narratiivisista ajatteluprosesseista	85
6.1	Ihmismielen kaksi elementtiä: narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu	85
6.1.1	Narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun välisen erottelun historiallinen tausta	88
6.1.2	Narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun erot	91
6.2	Brunerin käsitys toiminnan esiyymmärryksestä	98
6.3	Tarina narratiivisen ajattelun työkaluna	100
6.4	Metafora narratiivisen ajattelun työkaluna	108
6.5	Brunerin narratiivikäsitteiden aatehistoriallinen tausta	113
7	Tarinat narratiivisten ajatteluprosessien tuotteina	133
7.1	Narratiivi tapana käyttää kieltä	133
7.2	Narratiivi tekstinä	135
7.2.1	Tarinoiden yhdeksän universaalia	135
8	Brunerin narratiivikäsitteiden yhteydet kasvatukseen	151
9	Yhteenveto	173
	Kirjallisuus	179

1 Johdanto

Kysymyksiin, minkä vuoksi erilaiset tarinat ja kertomukset kiehtovat niin paljon ihmisiä useissa kulttuureissa ja kuinka ihmiset tarinoiden rakenteita käyttäen antavat kokemuksilleen merkityksiä, kytkeytyy idea narratiivisesta ajattelusta, kertovasta mielestä. Tässä tutkimuksessa keskustelen Jerome Brunerin kanssa hänen käsityksestään narratiivisesta ajattelusta. Brunerin eri aikoina kirjoittamista töistä löytyy hajanaisia, eri yhteyksissä esitettyjä, narratiiviseen ajatteluun liittyviä teemoja. Tarkoitukseni on yhdistää ja kasvattaa nämä ideat järjestelmälliseksi ja syvennetyksi Brunerin käsitykseksi narratiivisesta ajattelusta. Tarkemmin sanoen tavoitteeni on ensiksi selvittää Brunerin käsitys ihmisen narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä. Toiseksi hahmotan Bruner käsityksen narratiivisista ajatteluprosesseista. Kolmanneksi katson, että kun Brunerin käsitys narratiivisesta ajattelusta on ensin tutkimuksen alkuosassa teoreettisella tasolla jäsennetty, sitä voidaan ryhtyä kytkemään myös osaksi kasvatuksen kysymyksenasetteluja: tutkin Brunerin osoittamia narratiivin kasvatusyhteyksiä. Tutkimuksen pääasiallinen lähde ovat Brunerin narratiivia käsittelevät julkaistut tekstit vuosilta 1985–1997. Brunerin muuta tuotantoa käytän siltä osin, kuin ne tuovat lisävalaistusta aiheeseen. Brunerin narratiivikäsituksesta ei ole olemassa akateemista tutkimusta.

Tutkimukseni rakenne on sellainen, että luon aluksi tiiviin katsauksen Jerome Sayer Bruneriin henkilönä. Tämän jälkeen paneudun käsitteeseen narratiivi tuoden samalla esille Brunerin tälle termille antamat psykologiset erityispiirteet. Seuraavaksi tutkin Brunerin käsitystä narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä tutkimusmenetelmäni ollessa seuraava: Lähdän liikkeelle ajatuksesta, että Brunerin käsitys narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä voidaan rekonstruoida hänen aikaisemman muun psykologisen käsitteistönsä avulla. Nähdäkseni erityisesti Brunerin kieliteorian käsitteellinen välineistö on narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä koskevien kirjoitusten taustalla. Brunerin narratiivikäsitteen ymmärtäminen edellyttää nähdäkseni Brunerin kieliteorian avaamista ja ymmärtämistä. Uskon, että lukemalla narratiivitekstejä kieliteoriaa vasten saamme jäsenytyneemmän ja syvemmän kuvan narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä. Tarkoitukseni on myös Brunerin kieli- ja narratiivitekstien ristikkäisvalotuksella esittää brunerilainen käsitys lapsen varhaisesta kognitiivisesta kehityksestä. Tämän jälkeen lähdän tutkimaan, minkälaiseksi Brunerin narratiivisen ajattelun kehittymistä koskevat tekstit hahmotuvat, kun niiden jäsentämisen välineenä käytetään Brunerin representaatioteoriaa, jota pidetään myös Brunerin yhtenä kognitiivisen kehityksen teoriana. Yleisesti tutkimukseni alkuosasta voidaan todeta, että siinä keskitytään narratiivisen ajattelun lähtökohtien ja kehittymisen tarkasteluun.

Tutkimukseni keskiosan teema on narratiivisten ajatteluprosessien hahmottaminen sellaisena, kuin Bruner ne ymmärtää. Aluksi tutkin Brunerin erottelua

narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun välillä sekä hänen käsitystään toiminnan esiyymmärryksestä. Tämän jälkeen tarkastelen tarinan ja metaforan asemaa narratiivisissa ajatteluprosesseissa. Lisäksi selvitän Brunerin narratiivikäsit-
tyksen lähtökohtia, sen filosofianhistoriallista taustaa. Tutkittaessa Brunerin tekste-
jä voidaan havaita, että hänen narratiivisia ajatteluprosesseja koskevat käsityk-
set ovat lähellä Immanuel Kantin mielikuvitusteorian näkemyksiä. Katson, että
Brunerin narratiivisia ajatteluprosesseja käsittelevissä teksteissä on sedimentoi-
tuneena kantilainen kysymyksenasettelu: nämä tekstit voi ymmärtää ja niiden
käsitteellisiä kytköksiä purkaa tätä perinnettä vasten. Pääasiallisina lähteinäni
Kant tarkastelussa käytän teoksia *Kritik der reinen Vernunft* (1787) ja *Kritik der
Urteilkraft* (1790) siltä osin, kuin ne käsittelevät mielikuvitusteoriaa. Brunerin
edustaman kulttuuripsykologisen konstruktivismin yhteydet Kantiin ovat ilmei-
set mutta monien välitysten takana ja suurelta osin selvittämättä. Kantin lisäksi
tulkitsen Brunerin narratiivisia ajatteluprosesseja koskevia tekstejä myös mo-
dernien narratiivitutkijoiden ajatuksia vasten. Erityisesti olen kiinnittänyt hu-
omiota henkilöihin, joihin Bruner itse viittaa lähdeluetteloissaan ja alaviitteis-
sään. Tämän jälkeen lähden tutkimaan narratiivisen ajattelun yleisimpiä tuotteita
eli tarinoita keskustellen erityisesti niistä yhdeksästä universaalista piirteestä,
jotka Brunerin mukaan on löydettävissä kaikista tarinoista. Työni viimeisessä
osassa tarkoitukseni on tutkimukseni alkuosan tulosten eli rakentamani Brunerin
narratiivikäsitteen valossa selittää ja pyrkiä ymmärtämään Brunerin *The Cul-
ture of Education* -teoksessa (1996) käynnistämää keskustelua narratiivisen ajat-
telun ja kasvatuksen välisistä yhteyksistä.

Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole pyrkiä ratkaisemaan jotain aikaisempia Brun-
ner-tulkintojen kiistanalaisia kohtia eikä esittää kriittistä puheenvuoroa aikai-
sempaan Bruner tutkimukseen. Tutkimukseni ei myöskään kytkeydy suoraan
mihinkään aikaisempaan Brunerin narratiivikäsitteestä käytyyn keskusteluun.
Haluan selvittää, millainen voi olla se käsitys narratiivisesta ajattelusta ja sen
kasvatuksellisista yhteyksistä, joihin Bruner viittaa myöhäiskauteensa sijoittu-
villa kirjoituksillaan mutta jonka ajattelemisen on jäänyt sivuun psykologian ja
kasvatuksen nykykeskustelussa. Tarkoitukseni on kutoa aineistostani yhteen ne
lukuisat Brunerin narratiivia käsittelevien tekstien säikeet, jotka ovat ennen ol-
leet toisistaan irrallisia fragmentteja eivätkä näin ole muodostaneet yhtenäistä
narratiivikäsitteistä. Työtäni ajaa eteenpäin eräänlainen skolastinen intressi: pyr-
kimys muuttaa monitasoinen ja aluksi vaikealta tuntuva noin kymmenen vuoden
ajanjaksolle jakautunut tekstimassa, Brunerin narratiivikäsitteistä, läpinäkyväksi ja
ymmärrettäväksi. Menetelmäni voi kutsua sisällön synteetiksi: luon synteetin
tutkimusaineistoni muodostavista tieteellisessä keskustelussa mukana olevista
Brunerin teksteistä. Toisin sanoen luen Brunerin narratiivia käsittelevää julkais-
tua materiaalia pedagogisena ajattelijana pyrkien rekonstruoimaan hänen julkis-
ta sanomaansa.

Brunerin narratiivisuutta käsittelevät tekstit eivät suoraan jakaudu tutkimuksessa Brunerille esittämäni kolmen kysymyksen – millaiset ovat narratiivisen ajattelun lähtökohdat ja kehitys, minkälaiset ovat sen ajatteluprosessit ja minkälaisia yhteyksiä Bruner näkee sillä olevan kasvatukseen – mukaisesti. Miten päädyin näihin kolmeen kysymykseen? Ensinnäkin olin kiinnostunut Brunerin käsityksestä kognition kehittymisestä, koska katsoin, että siitä näkökulmasta pystyn tuomaan korostetusti esiin Brunerin myöhäiskaudelle ominaisen kulttuuripsykologisen puolen: uskoin, että kehityksen ympärillä käytävän keskustelun kautta pystyn artikuloimaan narratiivikäsitteen sisään Brunerille keskeisen ajatuksen ympäristön – harjoituksen ja opetuksen – asemasta kognition olemuksen muovautumisessa. Kehityksen näkökulman kautta katsoin myös pystyväni antamaan esitykselleni kasvatuksellisen väritteen. Toiseksi uskoin pystyväni luokittelemaan Brunerin narratiivia käsitteleviä tekstejä myös kasvatuksen näkökulmasta, idean antajana narratiivin ja kasvatuksen yhteyksiä pohtiva *The Culture of Education* -teos. Narratiivin kasvatusyhteydet kiinnostivat minua myös sen vuoksi, että alue tuntui olevan uusi ja varsin vähän tutkittu. Edellä kuvatussa lähtötilanteesta ryhdyin narratiivisuuteen ja yleisemmin kulttuuripsykologiaan liittyviä aikaisempia tutkimuksia ja teorioita rinnalla tarkastellen systemaattisesti lukemaan rajaamaani tutkimusaineistoa eli Brunerin narratiivitekstejä.

Oman ”tulkintatraditioni” ja aineiston välisessä sokraattisessa dialogissa paljastui kolme luokkaa, teemaa, joiden ympärillä näin Brunerin keskustelua narratiivista käyvän: narratiivisen ajattelun kehittyminen, prosessit ja kasvatusyhteydet. Näiden kolmen luokan kautta jäsenin aineistoni ja muodostin näin tutkimuskohteestani kolme kuvausta. Jälkeenpäin voidaan sanoa, että aineiston systemaattinen lukeminen sai minut siis lisäämään aikaisempien kysymysteni lisäksi vielä yhden luokan, narratiiviset ajatteluprosessit. Näin syntyneen luokituksen kautta syntyi tutkimuksessani esitetty kolmeosainen näkökulma Brunerin narratiivikäsitteeseen. Valitsemaani tarkastelutapaan vaikutti myös käsitykseni, että rajaamalla narratiivisen ajattelun lähtökohdat ja kehittymisen erilleen narratiivisista ajatteluprosesseista, työni jäsenyyksiä käsitteellistä tarkastelua varten rajatummuksi kokonaisuudeksi ilman, että kuitenkaan mitään teoreettisia tasoja menetetään. Halusin tuottaa tutkimuksestani esityksen, jossa tutkimusongelmat käsitellään yksi kerrallaan kokonaisuutena: se on toteutettu työssäni siten, että luvut neljä ja viisi käsittelevät ensimmäistä tutkimusongelmaa eli narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä. Luvut kuusi ja seitsemän tarkentavat narratiivisiin ajatteluprosesseihin ja luku kahdeksan käsittelee kolmatta Brunerille esittämäni kysymystä eli hänen näkemiään narratiivin kasvatusyhteyksiä. Tällä ratkaisulla pyritään selkiyttämään esitystä vähentämällä tarvetta kuljettaa mukana koko tutkimuksen läpi kaikkia työn käsitteellisiä erotteluita ja tulkintoja.

Päättyessäni tarkastelemaan Brunerin narratiivikäsitteistä ajatteluprosessien näkökulmasta Bruner antoi vaihtoehdoksi käsitteet *thought processes* (ks. esim. Bruner 1985: 101), *cognitive functioning* (ks. esim. Bruner 1986: 11, 1985: 97,

1996: 4, 1990b: 21) ja *mind works* (ks. esim. Bruner 1996: 2–3). Termiin ”ajattelun toiminta” liittyy mielestäni kielessämme merkityksiä kontekstista riippuen hyvin erilaisiin asioihin: käsite kantaa raskasta ”lastia” myös siksi, että näen sen jo itse pitävän sisällään toiminnallisen komponentin. Näin ollen valitsin termin narratiiviset ajatteluprosessit (*thought processes*). Viitataan sillä erityisesti niihin tapoihin, joiden avulla kokemusta organisoidaan ja joiden kautta narratiivinen ajattelu saa myös ontologisessa mielessä ”kantavan ruumiinsa”.¹ Tutkimukseni tehty erottelu narratiivisten ajatteluprosessien ja narratiivisen ajattelun kehittymisen välille ei ole täysin ongelmaton. Bruner nimittäin kirjoittaa, että narratiivisten ajatteluprosessien ja niiden kehitysasteen välillä on suhde (Bruner 1985: 101). Narratiiviset ajatteluprosessit kehittyvät ja muuttuvat kokemusten ja iän myötä. Näin ollen voidaan kysyä, kun tutkimuksessa puhutaan narratiivisista ajattelu-prosesseista, minkä ikäisiä ja minkälaisessa ympäristössä kasvaneita ihmisiä silloin kuvataan? Kirjoittaessani luvuissa kuusi ja seitsemän narratiivisista ajatteluprosesseista siinä esitetyt argumentit koskevat pääasiassa ”normaalissa” ympäristössä kasvaneista aikuisia ihmisistä. Narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä koskeva tutkimukseni osuus keskittyy puolestaan pääosin lapsen varhaiseen kehittymiseen.

Miten sitten tulkiten työssäni Brunerin narratiivia käsittelevien tekstien kolmiosaisen luokituksen tuottamaa kuvausta aineistostani? Tulkintakehykset ensimmäiselle kuvaukselle eli Brunerin teksteille narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä tulee siitä, että ryhdyin lukemaan Brunerin koko tuotantoa selvittäen, löytyykö hänen varhaisemmista teksteistä käsitteellisiä erotteluja, joiden ymmärtäminen auttaa avaamaan myöhempää narratiivikäsitystä. Narratiivisen ajattelun kytkeytyessä kiinteästi kieleen, huomasin Brunerin soveltavan ja kehittävänsä käsityksissään narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä varhaisempaa lapsen kielen oppimista koskevaa teoriaa.² Lisäksi havaitsin, että Brunerin representaatioteorian avulla, jota on pidetty myös Brunerin kognition kehityksen teoriana, voimme selittää narratiivisen ajattelun kehitystä. Selittääkseni Brunerin käsitystä narratiivisista ajatteluprosesseista astuin Brunerin omien tekstien ulkopuolelle hakien tulkintakehystä yhtäältä niistä tutkijoita, joihin Bruner viittaa narratiivitekstiensä lähdeluetteloissa ja alaviitteissä ja toisaalta hain Brunerin konstruktivisen psykologian taustalta kantilaista yhteyttä pyrkien näin samalla paljastamaan Brunerin narratiivikäsitteen aatehistoriallis-

¹ Ks. esim. Bruner 1985:101.

² Tätä tutkimustapaa, jossa tarkastellaan tutkittavan henkilön kirjoitusten välisiä yhteyksiä, käyttävät esimerkiksi W. Jaeger ja W. D. Ross tulkitessaan Aristotelesta ja suomalaisista tutkijoista Pekka Himanen tutkiessaan Bernard Russellia. Oletuksena on, että tutkimuskohteen kirjoitusten yhteys on olemassa implisiittisenä ja rekonstruoitavana. Toisin sanoen tutkimustavassa seurataan, miten tietyt käsitteelliset erottelut kulkevat tutkimuskohteen eri aikoina kirjoittamissa teksteissä ja tehdään näin myöhempiä töitä ymmärrettäväksi aikaisempien avulla.

taustaa.³ Narratiivin ja kasvatuksen välisiä yhteyksiä selvittäviä tekstejä, jotka keskittyvät pääosin *The Culture of Education* -teoksen ympärille, päätin pyrkiä hahmottamaan uudelleen tutkimuksen alkuosan tulosten perusteella eli narratiivisia ajatteluprosesseja ja narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä koskevien tulkintojeni kautta.

Tekemäni kysymyksenasettelun seurauksena tutkimuksessani painottuu käsitteellinen näkökulma: työni pyrkii olemaan erityisesti Brunerin narratiivikäsitteellisen *käsitteellisiä yhteyksiä* paljastava ja avaava perustutkimus. Tutkimuksen tavoitteen voisi nähdä pyrkimyksenä rakentaa kuva siitä käsitteellisestä kehikosta, jonka varaan Bruner on kerännyt ja sijoittanut tietoa narratiivista ja jonka varassa hän esittää kysymyksiä myös kasvatukselle.

³ Syy, miksi käytän Immanuel Kantin filosofiaa tulkinnallisena kehyksenä Brunerin narratiivisia ajatteluprosesseja koskevissa teksteissä, tulee Brunerin edustamasta konstruktivismista – erityisesti konstruktivismista, joka seurailee Nelson Goodmanin ajatuksia. Ks. tästä esim. Bruner 1985: 99, 1986: 95–105, 1996: 19–20 ja Olson 1990: 340. Tämä konstruktiiivinen tulkinta ihmisen mielestä luo sen kasvualustan, jolle Bruner näkemyksensä narratiivisesta ajattelusta rakentaa. Konstruktivismiin ja Kantin filosofian kytkeä pidetään ilmeisenä, vaikka tämä suhde onkin mielestäni monelta osin systemaattisesti selvittämättä. Nelson Goodman liittää itsensä suoraan kantilaiseen perinteeseen, ks. Goodman 1978: x. Myös Bruner tarkastelee konstruktivismiin ja Kantin filosofian suhdetta, ks. Bruner 1984: 58, 1986: 58, 1996: 16. Oman työni ohella mm. Paul Ricoeur 1983, 1984, 1985 ja Hannah Arendt 1958 ovat lisäksi tarkastelleet rinnakkain käsitteitä mielikuvitus (*imaginatio, yetser, phantasia, Einbildungskraft, fantasy*) ja narratiivi (*narrative*). Olen kiitollinen Ilkka Niiniluodolle hänen antamastaan vahvistuksesta lähteä etsimään Brunerin konstruktiiivisen psykologian taustaa Kantin ajattelusta.

2 Jerome Sayer Bruner

Jerome Bruner syntyi vuonna 1915 New Yorkissa. Hän oli keskiluokkaisen juutalaisperheen neljästä lapsesta nuorin.⁴ Itse hän kirjoittaa lapsuutensa olleen tavanomainen ja tasapainoinen, vaikka hän syntyiikin sokeana ja menetti isänsä 12-vuotiaana. Näkökyvyn Bruner sai kaksivuotiaana. Bruner muistelee, että hänen vanhempansa eivät pitäneet opiskelua ja koulua mitenkään erityisen merkittävänä asiana eikä hänen lapsuudessaan muutenkaan ollut mitään sellaista, mikä olisi ennustanut hänen myöhempää akateemista uraansa. (Bruner 1983a: 4–15, Lipponen & Ihanus 1987: 253.) Brunerista piti alun perin tulla oikeustieteilijä, mutta collegessa psykologian luennoilla hän kiinnostui mm. tajunnan evoluutiosta ja valitsi psykologian pääaineekseen.

Harvardin vuosinaan (1938–1972) Bruner tutki mm. havaitsemista ja oli yksi ”New-Look” -liikkeen perustajista. Noihin aikoihin vallalla oli käsitys, että ihminen on passiivinen havaitsija. ”New-Look” -liike taas piti ihmistä havaintojen aktiivisena valitsijana ja kokemusten konstruoijana. Vuodesta 1946 alkaen Bruner opetti ja tutki Harvardin yliopistossa sekä perinteisen psykologian laitoksella että uudessa Department of Social relations -osastolla, jossa hänen työtovereinaan toimivat mm. Gordon Allport ja Talcott Parsons. Bruner kirjoittaa arvostaneensa erityisesti Allportia ja toteaakin olleensa hänen oppilaansa. Heti perään hän kuitenkin jatkaa, että ei katso Allportin juurikaan vaikuttaneen omaan psykologiseen ajatteluun (Bruner 1983a: 36).⁵ Bruneria kiinnosti Harvardin vuosina erityisesti kokeellinen psykologia: havaitseminen, muistaminen, oppiminen, neuropsykologia ja eläinten käyttäytyminen. Lisäksi hän mainitsee tutkineensa hahmopsykologiaa, psykoanalyysiä ja kulttuuriantropologiaa.

Teosta *A Study of Thinking* (1956), jonka Bruner kirjoitti yhdessä Jacqueline Goodnown ja George A. Austinin kanssa, voidaan pitää yhtenä niistä teoksista, jotka aloittivat 1950-luvun lopussa kognitiivisen vallankumouksen psykologiasa. Vuonna 1960 Bruner perusti työtoverinsa George Millerin kanssa kognitiivisen tutkimuksen yksikön (Center for Cognitive Studies). Brunerin näkeminen puhtaana kognitivistina on mielestäni kuitenkin tulkintavirhe. Bruneria voidaan pitää myös Yhdysvalloissa 1960-luvulla käynnistyneen, koulujen opetussuunnitelmien uudistamiseen suuntautuneen liikkeen (”Tieteen tulokset opetussuunnitelmiin”), ehkä merkittävimpänä edustajana (Miettinen 1984: 74). Vuonna 1972 Bruner siirtyi psykologian professoriksi Oxfordiin. Hänen tutkimuksensa suuntautuivat nyt mm. kehityspsykologiaan, psykolingvistiikkaan ja erityisesti pien-

⁴ Tämä henkilökuvan luominen nojaa etupäässä Brunerin *In Search of Mind. Essays in Autobiography* -teokseen (1983) ja Juhani Ihanuksen ja Lasse Lipponen *Psykologia - aikakauslehdessä* (1987: 32/4) kirjoittamaan artikkeliin *Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu*.

⁵ Lasse Lipponen ja Juhani Ihanus huomauttavat, että totuus lienee kuitenkin ollut toinen, ks. Ihanus & Lipponen 1997: 254.

ten lasten kielen oppimiseen. Tämä viimeinen teema säilyi Brunerilla keskeisenä vuoteen 1981 asti, jolloin hän palasi New Yorkiin ”New School for Social Researchiin” professoriksi.

Brunerin uralle on tyypillistä, että hän on kiinnostunut hyvin monista asioista: laboratoriorottakokeista, neurofysiologiasta, ihmisen kognitiivisista prosesseista sekä mm. kirjallisuudesta myytteineen ja metaforineen. Ihanus ja Lipponen kirjoittavat Brunerista: ”Hän on ollut uransa aikana havaintopsykologi, kognitiivinen psykologi, sosiaalipsykologi, kehityspsykologi, psykologingvisti, kasvatopsykologi ja viime aikoina myös eräänlainen kirjallisuuskritikko ja elämäkertatutkija” (Ihanus & Lipponen 1997: 254, vrt. Gopnik 1990: 334). Brunerin laajan tuotannon keskeisiä käsitteitä ovat konstruktivismi, funktionalismi, tiedon sosiaalinen luonne, kognitio, merkitys, käsitteenmuodostus, intentio, intersubjektivisuus, kansanpsykologia ja kulttuuripsykologia. Näiden lisäksi Bruner on tutkinut mm. kulttuuriympäristön vaikutusta lapsen älykkyyden ja kielen kehittymiseen sekä narratiivia, johon oma tutkimukseni kiinnittyy. Brunerille on myös ominaista pyrkimys tuoda julki tutkimuksiinsa liittyvät ja niistä seuraavat ihmiskuvaan ja kasvatukseen liittyvät filosofiset, moraalisyhteiskunnalliset ja käytännölliset seuraukset. Tämä piirre tulee esiin myös hänen narratiivitutkimuksissaan.

Brunerin narratiivikäsitteestä voidaan yleisesti todeta, että hän on kehitellyt sitä usean vuoden ajan monissa kirjoissa ja tieteellisissä artikkeleissa. Brunerin narratiivikäsitteistä ei ole esitetty kokonaisuudessaan yhdessäkään hänen teoksissaan. Tutkimissani teksteissä (vuosilta 1985–1997) en löytänyt juurikaan muroksia Brunerin narratiivikäsitteessä: hän ei mielestäni hylännyt tai kyseenalaistanut myöhemmissä töissään ajatuksia, joita oli aikaisemmin esittänyt. Brunerin narratiivia koskeville väitteille on näin ollen mahdollista antaa varsin yhtenäinen esitys. Leimallista Brunerin tulkinnalle on se, että hän on lähtenyt koettelemaan narratiivikäsitteensä kantavuutta ja selitysvoimaa uusille kentille. Bruner on esimerkiksi testannut ajatuksiaan empiirisiin kokein eri-ikäisillä ihmisillä ja pyrkinyt tuomaan sen osaksi myös kasvatuksen keskustelua.

Kiteytettynä Jerome Brunerin voidaan todeta olleen psykologi, jonka vaikutus erityisesti amerikkalaiseen mutta myös eurooppalaiseen psykologiaan ja kasvatustieteeseen on ollut huomattava. Kasvatustieteen kannalta Brunerin tekee merkittäväksi se, että hän on kirjoittanut runsaasti 1950-luvulta lähtien kasvatuksen ja opetuksen kysymyksistä. Syventääkseni vielä kuvaa Jerome Brunerista ymmärrystäustaksi narratiivitulkinnoille käsittelen kolmea Bruneriin läheisesti liittyvää teemaa: Bruneria Vygotskyn työn jatkajana, kulttuuripsykologina sekä konstruktivistina.

Bruner Vygotskyn työn jatkajana

Vygotsky on yksi eniten Jerome Brunerin ajatteluun vaikuttaneista ajattelijoista.⁶ Artikkelissa *Culture and Human Development: A New Look* (1990) Bruner kirjoittaa suoraan olevansa vygotskylainen (Bruner 1990a: 353).⁷ Katsonkin, että Vygotskyn ja yleisemmin koko kulttuurihistoriallisen koulukunnan luomat käsitteelliset erottelut ovat useiden Brunerin näkemysten taustalla.⁸

⁶ Systemaattinen selvitys Brunerin tuotannon suhteista Vygotskyn ajatteluun on mielenkiintoinen vertailukohta. Rajaan kuitenkin tämän alueen yksityiskohtaisen tarkastelun tutkimukseni ulkopuolelle ja toivon voivani paneutua siihen myöhemmissä töissäni.

⁷ Bruner toteaa saaneensa vaikutteita myös esimerkiksi Karl Marxilta, Naom Chomskylta ja Jean Piaget'ltä (Bruner 1983: 30, 60). Lisäksi Bruner kirjoittaa lukeneensa paljon Sigmund Freudia ja kulttuuriantropologiaa ja kulkeneensa lähes aina psykologian valtavirran vieressä (Bruner 1983: 59) Brunerin teorioiden taustalla olevien ajattelijoita selittää osaltaan myös se, että Bruner on vakuuttunut, että psykologia ei voi yksin rakentaa teoriaa ihmisen mielestä vaan tehtävä kuuluu koko intellektuaaliselle yhteisölle (Bruner 1971: 66). Mielen psykologiaa ei koskaan voida rakentaa esimerkiksi ilman mielen filosofiaa (Bruner 1983: 129). Myös *Acts of Meaning* -kirjassa toistuu tämä idea Brunerin kirjoittaessa, että ihmisen osallistuminen kulttuuriin ja hänen mentaalisten toimintojen toteuttaminen kulttuurin kautta, tekevät mahdolltomaksi rakentaa inhimillistä psykologiaa, joka perustuisi ainoastaan yksilölle (Bruner 1990b: 12, vrt. Bruner 1996: 4).

⁸ Vygotsky halusi hylätä näkemysten tietoisuudesta ja ajattelusta subjektiivisena, omalakisena ja ulkoiselle todellisuudelle vastakkaisena ilmiönä. Siksi Vygotsky pyrki selvittämään, miten ajattelu ja tietoisuus konkreettisesti määräytyvät ja muodostuvat ulkoisesta todellisuudesta. Tähän tavoitteeseen hän pyrki tutkimalla tietoisuuden historiallista kehitystä. Vygotsky ei rajoittunut luonnontieteelliseen selityspereustaan vaan päätyi siihen, että tietoisuus on yhteiskuntahistoriallisen kehityksen tulos. Ihmisen tietoisuuden kehityksessä ratkaiseva merkitys on ollut kielen tulemisessa ympäristön fyysisiä ärsykeitä ja reaktioita välittäväksi tekijäksi. Kieli kehittyi Vygotskyn mukaan ensin ihmisyyden käytännöllisen yhteistoiminnan ja sitä palvelevan viestinnän tarpeisiin ja sisäistyi sitten tietoisuuden ja ajattelun välineeksi. Vygotskyn idea tiivistetysti on, että puhe ja ajattelu ovat alkujaan erillisiä toisistaan. Noin kahden vuoden iästä alkaen kieli "sisäistyy" eli siitä kehittyi ajattelun ja toiminnan ohjauksen väline. Mentaalinen kasvu perustuu näin ollen puheen ja ajattelun yhdistämiseen siten, että lopulta ajattelusta itsestään tulee erottamaton sanastostamme, meidän kieliopista ja jopa kieleemme historiasta. Omaksuessaan kielen lapsi omaksuu historiallisesti kehittyneen kulttuurin merkitysten järjestelmän. Samalla tavalla kun työkalujen käyttö muuttaa ihmisen ja luonnon välistä suhdetta, muuttaa kielen käyttöönotto ihmisen ja luonnon välistä vuorovaikutusta. Tästä vuorovaikutuksesta tulee kielen välittämää ja epäsuoraa. Kielen merkittävä ominaisuus on, että se auttaa ihmistä muuttamaan suunnitelmallisesti ympäristöä ja hallitsemaan omaa käyttäytymistään. Kielellinen ajattelu ei siis ole sisäinen, luonnollinen, käyttäytymisen muoto vaan määräytyy historiallis-kulttuurisesta prosessista ja sillä on erityiset ominaisuudet ja lakinsa, joita ei ole löydettävissä ajattelun ja puheen luonnollisista muodoista. Yksilön tietoisuus määräytyy siis paljolti sosiaalisissa suhteissa, yhteiskunnan, kulttuurin, sisäistyvän kielen ja tradition perustalta. Tästä näkemyksestä seurasi Vygotskyn teoriaa luonnehtiva nimi "kulttuurihistoriallinen teoria", ks. Mieltinen 1984: 136–138, Nelson 1989: 74.

Brunerin mielen kehittymistä käsittelevissä teksteissä on taustalla selvä evolutionaarinen näkemys ajattelusta jatkuvasti kehittyvänä ja muuttavana rakenteena. Esimerkiksi artikkelissa *Play – Its Role in Development and Evaluation* (1976) Bruner kirjoittaa, että ihmisen piirteet ovat valikoituneet 4–5 miljoonan vuoden aikana (Bruner 1976: 29). *Actual Minds, Possible Worlds* -työssä (1986) Bruner väittää, että inhimillinen kulttuuri valikoi kehityksen tavat (*ways of development*) niiden monien mahdollisuuksien joukosta, jotka geneettinen perimämme meille antaa. Kehittyminen ei koskaan ole Brunerin mielestä vapaa sitä ympäröivästä kulttuurista: kun sosiaalistumme tietyn kulttuurin jäseniksi, alamme käyttää tämän kulttuurin ajattelumalleja ja refleктоimme kokemuksiamme tämän kulttuurin tavoin. (Bruner 1986: 131, 135.)⁹

Vygotskya seuraten Bruner on pyrkinyt paljastamaan ajattelun ja kielen väliä kytköksiä. Teoksessa *In Search of Mind. Essays in Autobiography* (1983) Bruner toteaa olevansa kiinnostunut siitä, miten kieli vaikuttaa mielessä eli miten kieli toimii mielen instrumenttina (Bruner 1983: 157). Brunerin yleisenä ajatuksena on, että kieli muovaa aikaisia kognitiivisia prosesseja (Bruner 1983: 9). Kirjassa *On Knowing. Essays for the Left Hand* (1962) Bruner päättelee, että kielen oppiminen muovaa merkittävällä tavalla ihmisen käsitystä todellisuudesta, koska ihminen toimii kielen opittuaan suurelta osin kielen termein. Bruner ei kuitenkaan mene niin pitkälle, että hyväksyisi kokonaan esimerkiksi Lee Whorfin näkemyksen, jonka mukaan kieli muovaa kokonaan ajattelun.¹⁰ Bruner kannattaa heikompa versiosta tästä: kieli altistaa mielen tietyille ajattelun malleille ja tietyille tavoille järjestää todellisuutta. (Bruner 1962: 137.) Artikkelissa *On Cognitive Growth* (1967) tämä ajatus ilmaistaan toteamalla, että kun lapsi oppii organisoimaan kokemuksia kielen avulla, koko havaittava maailma siirretään uudenlaiseen struktuuriin (Bruner 1967e: 41, 44). Kyse on siitä, että koodaamme kokemuksen kompleksisuuden sanojen rakenteisiin. Toisin sanoen pyrimme ympäröimään kokemuksia kulttuurin tarjoamin käsittein ja tekemään näin elämäämme ymmärrettäväksi (Bruner 1962: 138). Koska nämä käsitteet ovat aina historiallisia ja kulttuurisia, tapamme merkityksellistää olemistamme muuttuu jatkuvasti. Metafora kielestä ajattelun työkaluna kuvaa nähdäkseni parhaiten Brunerin tulkintaa ajattelun ja kielen suhteesta.¹¹ *The Relevance of Education* -kirjassa (1971) Bruner argumentoi, että pystymme käyttämään kulttuurin työkaluja, kuten matematiikkaa ja fysiikkaa, ajattelumme sisäisinä instrumentteina: opetuksen kautta niistä tulee ihmisen mielen operaatioita sulautuessaan ajattelu-

⁹ Ks. Bruner 1996: 3.

¹⁰ Ks. Bruner 1996: 18.

¹¹ Kulttuuriset työkalut muuttavat mentaalisia funktioita määräämällä uusien instrumentaalisten aktien struktuuria samalla tavoin, kuin tekniset työkalut määräävät työntekijän operaation muotoja (Vygotsky 1981: 137).

prosessiin (Bruner 1971: 113, 96, 72).¹² Bruner katsoo, että tämä intellektuaalinen kehittyminen, joka mahdollistaa kielen käyttämisen ajattelun välineenä, vaatii kuitenkin monta vuotta intensiivistä harjoittelua. Kyse ei ole niinkään ikään sidotusta biologisesta kehitystasosta vaan Bruner lähtee kulttuuripsykologialle tyypillisestä ajatuksesta, että lapsen kokemukset ovat hänen ajattelunsa kehityksen kannalta fysikaalista aikaa oleellisempia: ajatteluprosessien kannalta keskeistä ei ole lapsen kuluttama aika syntymästä nykyyhetkeen vaan hänen kohtaamansa kokemukset.¹³ Bruner esittääkin, että vanhempien lapsille tarjoamat haasteet, päämäärät ja välineet näiden päämäärien saavuttamiseksi, ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta (Bruner 1975a: 35).

Jos kulttuurin tarjoamia kielellisiä välineitä sisäistetään ajattelun työkaluiksi, kuten Bruner esittää, nousee jokaisen kulttuurin tarjoaman kielen asema merkittäväksi. Bruner katsookin, että koska meillä on kielieroja, meillä on myös kognitiivisia eroja kielen toimiessa kognitiivisen kehityksen välineenä ja rajoituksena (Bruner 1971: 23, 1962: 138). Vaikka Bruner pyrkiikin käsitteellistämään kielen ja ajattelun suhdetta erityisesti vygotskylaisesta näkökulmasta, hän ei kuitenkaan hyväksy kielideterminismia. Tämä johtuu siitä, että Bruner pitää toimintaa kieltä primaarimpana rakenteena. Toiminnan ja ajattelun välisen yhteyden eksplikoinnissa Bruner seuraa nähdäkseen toisen hänen ajatteluunsa keskeisesti vaikuttaneen psykologin Jean Piaget'n ajattelua.¹⁴ Piaget'n idea on, että kieli ei riitä selittämään ajattelua, koska ajattelun struktuureilla on juuret toiminnassa ja sensomotorisissa mekanismeissa, jotka edeltävät kieltä ja ovat syvempiä kuin kieli (Piaget 1967: 98). Myös Brunerin vahva näkemys on, että ihmisen mielen rakenteilla on perusta toiminnassa.¹⁵ Kielen Bruner puolestaan liittää tähän ajattelun ja toiminnan käsitteelliseen kehikkoon siten, että sen oppiminen ja käyttäminen kytkeytyvät toiminnan tukemiseen. Lapsen tulee hallita erottelut maailmasta ensin toiminnassa, jotta ne voivat ilmetä kielessä.¹⁶ Kielen tehtäväksi tulee siis tehostaa sitä edeltävää toiminnallista ei-kielellistä kommunikaatiota. Kieli saa myös muotoja tästä sitä edeltävästä toiminnasta, sillä Bruner esittää, että kielen alkuperäinen rakenne ja sen kieliopin universaali struk-

¹² Kun käytämme kausaalista selittämistä, matematiikkaa tai hypoteettista päättelyä, sillä on vaikutusta mieleemme: luomme uusia älykkyyden muotoja. Näyttää siltä, että kulttuuri ei vain varusta jäseniään tietyillä taidoilla, käsitteillä ja näkemyksillä vaan sillä on myös vaikutusta niihin tapoihin, joilla kulttuurin jäsenet käyttävät mieltä. (Goodnow 1980: 382–383.)

¹³ Brunerin kritiikki kohdistuu etenkin Jean Piaget'n tulkintaa kohtaan. Piaget esittää, että ihmisen mieli kehittyi etukäteen määrätyn biologisen ohjelman mukaan (Piaget 1970: 35). Ivana Markovan mielestä nimenomaan *koetulle ajalle* ei ole tilaa tässä Piaget'kin edustamassa kartesiolaisessa paradigmassa, ks. Markova 1982: 91.

¹⁴ Lev Vygotskyn ja Jean Piaget'n ajattelusta Brunerin töiden taustalla ks. Miettinen 1984: 74 sekä Brunerin tulkinnasta Piaget'sta ks. Bruner 1981a: 259.

¹⁵ Vrt. Bruner 1967d: 6, 1971: 13, 1981b: 48, 1983: 25, 28, 34, 36, 1990b: 78. Ajatuksesta, että tietoisuus on lähtöisin toiminnasta ks. myös esim. Bronckart 1995: 88.

¹⁶ Vrt. Bruner 1971: 83, 1983: 128 ja Piaget 1932: 59.

tuuri ovat toiminnan rakenteiden laajentumia. Kieli toisin sanoen heijastelee toiminnan signaloinnin ja representoinnin vaatimuksia. (Bruner 1976: 50, 1983: 31, 39.)

Lapsen kognition kehitys näyttää kulkevan Brunerin mukaan niin, että lapsen mentaalinen elämä on aluksi orientoitunut toiminnan rakenteiden kautta. Vanhemman ja lapsen välisen interaktion avulla lapsen toimintaan nojaava kommunikointi sosiaalistuu ja konventionalisoituu siten, että vanhemman ja lapsen vastavuoroinen kommunikointi kehittyy. Interaktion edetessä toiminnan struktuuriin liitetään kieli avustamaan, parantamaan ja myöhemmin osittain myös syrjäyttämään lapsen varhaista toiminnallista interaktiota. Kokemuksia ryhdytään toisin sanoen jäsentämään ajattelulla käyttäen apuna myös kielen rakenteita.

Edellä esiin tuotu ajatus toiminnan ensisijaisuudesta kieleen nähden ajattelun kehityksessä on upotettuna myös Brunerin mielen representaatioteoriassa, jota voidaan pitää myös Brunerin kognitiivisen kehityksen teoriana. Bruner hyväksyy, että toiminta on pohja symboliselle ajattelulle mutta ei katso kuten Piaget, että lapsen tulee saavuttaa tietty kehityksen taso ennen kuin hän kykenee käyttämään tätä abstraktia ajattelua. Toisin sanoen Bruner näkee Piaget'n tavoin ajattelun kehityksen abstraktisuuden kasvuna, mutta hän ei jaa Piaget'n näkemystä siitä, että erilaiset representaation mallit tulevat lapselle mahdolliseksi vasta, kun hän on tietyllä kehityksen tasolla. Brunerin näkemys on, että kehityksen taso ei rajoita symbolista ajattelua. Tämä sama ajatus voidaan ilmaista myös seuraavasti: Piaget esittää, että lapsi kykenee käyttämään abstrakteja hypoteettisia propositioita tai algebraa vasta, kun hän on saavuttanut ”formaalisten operaatioiden” tason. Bruner puolestaan katsoo, että sopivan ohjauksen ja opetuksen avulla jo hyvin nuoret lapset pystyvät suorittamaan ja ymmärtämään näitä intellektuaalisia toimintoja.¹⁷

David Woodin esittää teoksessa *How Children Think & Learn. The Social Contexts of Cognitive Development* (1988), että Brunerin teoria voidaan sijoittaa Piaget'n ja Vygotskyn väliin. Woodin mukaan Bruner painottaa Piaget'n tavoin biologisten ja evolutionaaristen rajoitusten tärkeyttä inhimilliselle älykkyydelle sekä toiminnan rakenteita ajattelun ja ymmärtämisen perustana. Ymmärtäessään mielen jatkuvasti kehittyväksi prosessiksi Bruner antaa kuitenkin Piaget'ta keskeisemmän roolin sosiaaliselle interaktiolle, kielelle ja opetukselle mielen muodostumisessa ja hylkää Piaget'n teorian biologiselta pohjalta lähtevistä kehityksen tasoista. Samaan aikaan Bruner korostaa myös Vygotskyn töiden merkitystä: erityisesti sitä tapaa, miten kulttuuri muodostaa ja muuttaa lapsen kehitystä antaessaan ymmärrykselle intellektuaalisia työkaluja esimerkiksi sosiaalisen interaktion ja opetuksen kautta. Yhteinen piirre niin Vygotskylle, Brunerille kuin Piaget'llekin on, että he katsovat kielen olevan se väline, jonka kautta ihminen voi siirtyä konkreettisesta ajattelusta formaaliseen operationaaliseen ajat-

¹⁷ Ks. Wood 1988: 183–184.

teluun. (Wood 1988: 7, 8, 36, 88, 148.) Myös Smith ja Cowie ovat pohtineet teoksessaan *Children's Development* (1991) Brunerin, Piaget'n ja Vygotskyn ajattelun suhdetta. Heidän päättelynsä on varsin samansuuntainen kuin Woodin: Bruner on omaksunut Vygotskylta näkemyksen, että kieli ja aikuisen lapselle antama apu, ovat merkittäviä lapsen ajattelun kehityksen kannalta. Piaget'n projektiin Bruner yhtyy näkemyksellä, että toiminnalla on merkittävä asema kognitiivisessa kehityksessä: mentaaliset operaatiot eivät ole peräisin kielestä vaan toiminnasta. (Smith & Cowie 1991: 26, 356.)

Katson, että ajattelun, kielen ja toiminnan suhteiden tunteminen on keskeistä, jotta voimme ymmärtää, miten Bruner on rakentanut käsityksensä narratiivisista ajatteluprosesseista ja niiden kehittymisestä. Narratiivikäsitteiden kautta selviää, miten Bruner liittyy narratiivi-termillä *tunteet* osaksi toiminnan, kielen ja ajattelun käsitteitä. Bruner katsoo, että usein kognitiivinen psykologia, jopa sen kulttuurisesti painottuneet versiot, laiminlyövät emootioiden ja tunteiden aseman ajattelussa (Bruner 1996: 12). Brunerin mukaan on kuitenkin varmaa, että emootiot ja tunteet ovat mukana merkityksenmuodostus prosessissa ja ihmisten konstruktioissa maailmasta.¹⁸ Tunteiden jääminen vähälle huomiolle psykologisessa tutkimuksessa käy ymmärrettäväksi sitä taustaa vasten, että länsimaiselle traditiolle on tunnusomaista, että ”järki” ja ”tunteet” on erotettu selvästi toisistaan (Bruner 1986: 108).¹⁹ Järkeen on liitetty ajatukset logiikasta ja oikeista ymmärtämisen säännöistä ja tunteet on nähty ainoastaan näitä mielen loogisia rakenteita haittaavina prosesseina.

¹⁸ Emootioiden ja tunteiden asemaan psykologisessa tutkimuksessa ks. Zajonc 1980: 151–175 ja Lazarus 1981: 222–223.

¹⁹ Esimerkiksi Platonin keskikauden dialogeissa, erityisesti *Valtiossa*, tunteet esitetään välttämättömänä pahana, jota ihmiset väistämättä kokevat joutuessaan elämään ruumiiseen inkarnoituneen sielun psykofyysisellä rakenteella varustettuna. Myöhemmin, erityisesti dialogeissa *Faidros*, *Filebos* ja *Lait*, Platon kuitenkin lievensi kantaansa jonkin verran. Myös Aristoteles ajatteli Platonia seuraten, että hyvä elämä on järjen hallitsemaa elämää. Aristoteles kuitenkin katsoi, että inhimillisen elämän olennainen osa on osallistuminen sellaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin, joihin liittyy tunteiden kokemista. Tunteita ja nautintoon suuntautuvia haluja voi tuntea kuitenkin liikaa, jolloin ne estävät elämän muodostumista järjen hallitsemaksi kokonaisuudeksi. Ks. esim. Aristoteles 1983: 1004b2–23.

Bruner kulttuuripsykologina

The Culture of Education -teoksessa (1996) Bruner toteaa pyrkivänsä omilla töillään kasvattamaan kulttuuripsykologian vaikutusta (Bruner 1996: xi).²⁰ Brunerin leimautuminen kulttuuripsykologiksi voidaan nähdä varsin luonnollisena jatkumona hänen aikaisemmalle kulttuurihistorialliseen koulukuntaan nojaavalle tuotannolleen. Brunerin tulkinta kulttuuripsykologian tehtävästä on, että kulttuuripsykologia – tai kuten Bruner sitä nimittää kultturalismi (*culturalism*) – keskittyy siihen, kuinka ihminen kulttuurisessa yhteisössä luo ja muuttaa merkityksiä (Bruner 1996: 4).²¹ Bruner on ilmaissut asian myös kirjoittamalla, että kultturalismi tutkii ” [...] kuinka ihminen rakentaa todellisuuksia ja merkityksiä, jotka mukauttavat heidät järjestelmään [...] ” (Bruner 1996: 12). Keskeinen tutkimuskohde tässä suuntauksessa on nimenomaan inhimillinen merkityksen muodostaminen (*meaning making*): merkityksen muodostamisessa sijoitamme maailmasta saatuja kokemuksia tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin, jotta ymmärtäisimme niitä (Bruner 1996: 3). Merkityksen muodostamisella on siis alkuperä aina kulttuurissa. Narratiivi on Brunerin mielestä ihmisen merkittävimpiä tapoja muodostaa merkityksiä kokemuksista, ja se liittyy täten kiinteästi kulttuuripsykologiseen traditioon.

Kulttuuripsykologian projekti ei ole kieltää biologiaa vaan näyttää, kuinka ihmisten mielet ja tavat elää ovat kulttuurin ja historian heijastumia (Bruner 1990b: 138).²² Ihmisen mielen evolutionaarinen kehittyminen kytkeytyy kulttuuriin. Todellisuutta representoidaan kulttuurisen yhteisön jakamin symbolein. Teknis-sosiaalinen elämä on sekä organisoitunut että rakentunut symbolien avulla. Kun symbolisia systeemeitä siirretään sukupolvelta toiselle, säilyy tietty kulttuurinen identiteetti ja elämäntapa. (Bruner 1996: 3.) Mentaalinen elämä on eletty toisten kanssa, se on muotoutunut kommunikaatiota varten, ja se tapahtuu kulttuuristen koodien ja traditioiden avulla (Bruner 1996: 1). Ei ole olemassa sellaista kuin inhimillinen luonto, joka olisi erillään kulttuurista: ihmiset ovat oman kulttuurinsa ilmauksia (Bruner 1990b: 12). Bruner esittää goffmanilaisittain, että ajattelemme ja toimintamme määräytyvät sen yhteiskunnallisen ryh-

²⁰ Teoksessa *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology* (1991) Richard Shweder määrittelee kulttuuripsykologian seuraavasti: Kulttuuripsykologian idea on, että yksilöt, traditiot, psyykeet ja kulttuurit muodostavat dialektisesti toisensa. Se on toisin sanoen tutkimusta siitä, kuinka kulttuuriset traditiot ja sosiaaliset käytännöt säätelevät, ilmaisevat ja muovaavat ihmisen psyykeä. Toisaalta ei ole sosiokulttuurista ympäristöä tai identiteettiä erillään niistä tavoista, jolla ihminen muodostaa merkityksiä ja toisaalta ihmisten mentaalinen elämä vaihtelee hänen kulttuurisen ympäristönsä mukaan. (Shweder 1991: 2, 73–74.)

²¹ Artikkelissa *Culture and Human Development: A New Look* (1990) Bruner kirjoittaa, että häntä kiinnostaa, kuinka kulttuuri vaikuttaa ajatteluun. Hän käyttää tästä projektista nimitystä kulttuuripsykologia (*cultural psychology*). (Bruner 1990a: 351.) Näyttää siltä, että Bruner käyttää käsitteitä *cultural psychology* ja *culturalism* synonyymeinä.

²² Brunerin näkemyksestä, että kulttuuri ohjaa biologiaa eikä päinvastoin ks. Greenfield 1980: 332 ja Goodnow 1980: 377.

män mukaisesti johon kulloinkin kuulumme (Bruner 1990a: 348). Keskeistä Brunerin kulttuuripsykologisessa tulkinnassa on myös näkemys kaiken mentaalisen toiminnan tilannesidonaisuudesta (*situatedness*). Eli mentaalisia prosesseja ei voida ymmärtää, jos ei oteta huomioon myös kulttuurista kontekstia, joka antaa muodon ajattelulle. ”Oppiminen, muistaminen, puhuminen ja kuvittelemisen ovat kaikki seurausta osallistumisesta kulttuuriin” (Bruner 1996: xi). Kulttuuripsykologiassa katsotaan, että biologinen perimä ei suoraan määrää tai muovaa ihmisen toimintaa. Ihmisen luonnolliset universaalit eivät ole toimintamme syitä vaan pikemminkin toimintaamme rajoittavia tekijöitä tai sen edellytyksiä: biologinen ruumiimme ei pakota meitä mihinkään. Inhimillistä mieltä ja elämää muovaa biologian asemasta kulttuuri: se antaa esimerkiksi malleja kulttuurin symbolisista systeemeistä, kielestä, diskursseista, loogisista muodoista ja narratiivista selityksistä (Bruner 1990b: 34). Jopa yksilölliset erot mielen ominaisuuksissa ja käytössä ovat erilaisten kulttuuriympäristöjen seurausta, vaikka ympäristö ei yksin määrääkään mentaalista toimintaa (Bruner 1996: 4). Kulttuuri antaa meille välineet, joilla emme ainoastaan rakenna omaa maailmaamme vaan myös käsityksen itsestämme ja kyvyistämme (Bruner 1996: x). Lisäksi näiden kulttuurin tarjoamien välineiden avulla voimme usein ylittää inhimillisen mielen ”luonnollisia” biologisia rajoja. Bruner viittaa tällä ajatukseseen, että voimme symbolisten apuvälineiden, kuten muistitekniikoiden avulla, ylittää esimerkiksi muistin kapasiteetin ”luonnollisena” pidetyn ylärajan. (Bruner 1990b: 21.)²³ *The Relevance of Education* -teoksessa (1971) Bruner kirjoittaa samansuuntaisesti, että pystymme käyttämään hyväksemme suurta määrää kulttuurin tarjoamia intellektuaalisia apuvälineitä, esimerkiksi teorioita ja myyntejä, pyrkiessämme lähestymään asioita, jotka muuten jäisivät käsityskykymme ulkopuolelle, koska ne olisivat esimerkiksi liian hitaita, nopeita tai laajoja. Koska ihmisen älykkyys kasvaa ulkoa sisään, kulttuurin välineet voivat antaa uusia mahdollisuuksia ihmisen mielelle. Ihmisen älykkyys ei siis ole kiinni vain hänestä itsestään vaan riippuu siitä, kuinka kulttuuri onnistuu tarjoamaan intellektuaalisia työkaluja hänen käyttöönsä. (Bruner 1971: 7.)²⁴ Kasvatustieteen näkö-

²³ Richard Shweder kirjoittaa teoksessa *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology* (1991), että yleisessä psykologiassa pyritään paljastamaan synnynnäinen, muuttumaton, universaali ja abstrakti keskusprosessointi mekanismi. Sitä pidetään konteksti ja sisältö vapaana ja sen toiminnan katsotaan perustuvan universaaleihin matemaattisiin operaatioihin. Tämän keskusprosessointi systeemin kapasiteetin ylärajana pidetään seitsemää plus/miinus kahta yksikköä. (Scweder 1991: 80.)

²⁴ Kulttuuripsykologiaan voi tutustua tarkemmin mm. seuraavien teosten kautta: Jerome Bruner *Acts of Meaning* (1990), Michael Cole *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology* (1971), Richard Scweder *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (1991), James Wertsch *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (1991) ja Barbara Rogoff *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (1990).

kulmasta Brunerin tulkinta ihmisen ajattelusta on haastava. Ensinnäkin koska ajattelu ja oppiminen on sijoitettu kulttuurisen ympäristöön, ne ovat aina riippuvaisia kulttuuristen resurssien käytöstä (Bruner 1996: 4). Näin ollen esimerkiksi oppimiskykyä ei tule tarkastella jonakin annettuna biologisena taitona vaan yksilön kokemuksista riippuvaisena ja koko eliniän kehittyvänä kompetenssina. Toiseksi on kysyttävä, onnistuvatko vanhemmat ja koulutusjärjestelmä tarjoamaan sellaisia intellektuaalisia työkaluja, joita käyttämällä lapsi pystyy kytkeään itsensä aktiiviseksi kulttuuriyhteisön jäseneksi. Tämän tutkimuksen yksi tavoite on osoittaa, että marginaalissa oleva narratiivi on yksi ihmisen keskeisimmistä mentaalisisistä instrumenteista ja näin ollen myös sen kehittäminen tulisi ottaa osaksi kasvatusta.

Bruner määrittää edellä käsittelemääni termiä kulttuuripsykologiaa myös tarkastelemalla sitä rinnakkain komputationismin kanssa.²⁵ Hän pitää komputationalismia eräänlaisena vastakohtana kulttuuripsykologiselle traditiolle. Bruner päätelee, että on kaksi varsin erilaista näkemystä mielestä. Ensimmäisessä suuntauksessa katsotaan, että mielen prosessit muistuttavat tietokoneen toimintaa. Toisessa taas otaksutaan, että mielen prosessit ovat sekä muodostuneet että ymmärrettävissä inhimillisen kulttuurin avulla. Nämä eri suuntaukset johtavat toisistaan poikkeaviin tapoihin jäsentää mieltä ja erilaisiin käsityksiin siitä, kuinka mieltä voidaan kehittää koulutuksen (*education*) avulla. Komputationalismi (*the computational view*) lähtee pitkälti informaation prosessoinnin (*information processing*) näkökulmasta: kysymyksestä, kuinka rajallista, koodattua ja ristiriidatonta informaatiota maailmasta luokitellaan, varastoidaan, vertaillaan, haetaan ja hallitaan laskennallisilla välineillä. Traditiossa korostuu tekninen informaation prosessointi: ihmisen mielen katsotaan muodostuvan syntakseista, jotka sisältävät mahdolliset tavat prosessoida informaatiota. Mieli on kuin tietokone ja sen monimutkaiset syntaksit ja kategoriat nähdään sen operaatiosysteeminä (Malm 1993: 71). Ajatuksena on, että kaikkia informaatiota prosessoivia systeemeitä ohjaavat tarkoin määrätyt säännöt ja menettelytavat, jotka kertovat esimerkiksi, mitä tulevalle informaatiolle tulee tehdä: tätä argumenttia voidaan Brunerin mielestä pitää tekoälyn (*AI, Artificial Intelligence*) yhtenä keskeisenä

Kulttuuripsykologian historialliseen taustaan luovat näkökulman esimerkiksi seuraavat teokset: Lev Vygotsky *Thought and Language* (1962), Emile Durkheim *Elementary Forms of the Religious Life: A Study in Religious Sociology* (1968), Alfred Schutz *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings* (1970) ja Max Weber *Theory of Social and Economic Organization* (1947).

²⁵ Bruner ajattelee, että olemassa kaksi komputationalismin muotoa. Toinen perustuu idealle ajattelusta sarjana komputationaalisia (laskennallisia) keinoja, jotka toimivat rinnakkain ilman keskusprosessointiyksikköä. Toisessa muodossa katsotaan, että on olemassa keskusprosessointiyksikkö, joka kontrolloi laskennallisten operaatioiden peräkkäistä järjestystä: tämä operaatio on välttämätön, jotta saamme ratkaisun yksittäisiin ongelmiin. (Bruner 1996: 1.) Ks. esim. David Rumelhart ja James McClelland *Parallel Distributed Processing: Exploration in the Microstructure of Cognition* (1986) ja Philip Johnson-Laird *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science* (1988).

ideana (Bruner 1996: 5). Bruner on kuitenkin taipuvainen uskomaan, että ihmisen tietämisen prosessi on paljon sotkuisempi ja epäselvempi kuin tämä suuntaus olettaa (Bruner 1996: 1–2). Bruner kirjoittaakin, että on virhe pitää mieltä ja tietokoneohjelmaa synonyymeinä (Bruner 1984: 8). Ajatteluprosessit ovat riippuvaisia niistä välineistä ja työkaluista, joita ihmisellä on saatavissa ja joita hän käsittelee. Näin ollen keskeinen kysymys ei olekaan, voidaanko tekoälyä joskus valmistaa, voivatko koneet toimia ihmisen ajattelun tavoin, vaan alammeko me ajatella kuten tietokoneet. Bruner kirjoittaa: ”tietokoneiden olemassaolo ja komputationaalinen teoria niiden tavasta toimia voi muuttaa, ja epäilemättä muuttaakin, ajatteluprosesseja – samalla tavoin kuin kirja teki aikaisemmin ” (Bruner 1996: 3).

Kulttuuripsykologinen traditio, johon Bruner myös narratiivikäsitteensä haluaa liittää, suuntaa kritiikin erityisesti sitä kognitiivisen psykologian ja komputationismin valtavirtaa kohtaan, jonka taustalta voidaan löytää platonilainen kysymyksenasettelu. Richard Shweder toteaaakin suoraan teoksessaan *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology* (1991), että kognitiivinen psykologia epäonnistui pyrkimyksessään kehittää teoriaa ihmisestä, koska platonismi on rakentunut sisään sen ongelmanasetteluun (Scweder 1991: 73). Platonismin idea on korostaa sisäisiä synnynnäisiä universaaleja prosessointimekanismeja. Siinä pyritään etsimään inhimillisen olemisen perusmekanismeja, ja eristämään ne kaikesta muusta. Tältä platoniselta pohjalta myös psykologia on lähtenyt etsimään ja hahmottelemaan ihmisen synnynnäisiä prosessointimekanismeja: kategorisointia, muistia, oppimista, motivaatiota jne. Tavoitteeksi on asetettu onnistua eristämään synnynnäinen, muuttumaton, universaali ja abstrakti keskusprosessointilaite: prosessori, joka ei ole riippuvainen kontekstista tai sisällöstä ja joka transendoi käsittelemänsä aineksen. Sen toiminnan uskotaan perustuvan universaaleihin matemaattisiin operaatioihin. (Scweder 1991: 79–80.) Platonismista juontaa juurensa myös se käsitys, että matematiikan taitaminen on älykkyyden merkki: älykkyys liitetään kykyyn toimia abstraktisti. Platonin mukaanhan tunteet ovat vain este tiedolle. Platon pyrkiin tietoon, joka oli vapaa emootioista ja empiirisen maailman kvaliteeteista. (Bruner 1985: 31.) Brunerin mukaan kognitiivismin aatehistoriallista taustaa voidaan hakea myös Kantin ja Descartesin ajattelusta: pyrkimyksestä nähdä käyttäytyminen seurauksena siitä tavasta, jolla subjekti kategorisoi ja muuntaa ärsykeitä mentaalisten perusrakenteidensa avulla.

Kulttuuripsykologian taustalta voidaan löytää Hegelin ja Marxin ajattelua. Tiedon perusta ei ole löydettävissä objektiivisen maailman struktuurista, kuten empiristit esittävät. Tiedon perusta ei myöskään löydy subjektin rakenteista kuten rationalistit väittävät. Myös Piaget’n tulkintaa, jonka mukaan tiedon perusta on löydettävissä subjektin aktiivisesta interaktiosta maailman kanssa, pidetään virheellisenä. Vaihtoehdoksi esitetään näkemystä, että tiedon perusta saadaan kulttuurin sosiaalisesta ja materiaalisesta historiasta, johon subjekti osallistuu. Jos haluamme tutkia ja ymmärtää tietoja ja taitoja (*knowledge*), jotka lapsi

saa kehittyessään, meidän tulee tutkia, miten kulttuuri ja teknologia ovat kehittyneet historian kuluessa, ja miten teknologiaa on käytetty. Meidän tulee lisäksi tutkia niitä diskurssimalleja ja uskomusjärjestelmiä, jotka tukevat praksista ja niitä tapoja, joilla lapsia perehdytetään näihin. (Case 1996: 79.) Todellisuutta ja psyykeä ei voida tarkastella toisistaan erotettuina. Mentaaliset universaalit eivät ole pysyviä, abstrakteja eivätkä sisäisiä. Mieli ei ole kiinteä keskusprosessointimekanismi vaan kulttuurin artefaktien heijastuma. Näin ollen ei ole olemassa esimerkiksi puhtaita psykologisia lakeja. Psyykeä lähestytään kulttuuripsykologiassa käsitteen intentionaalisuus (*intentional*) avulla. Ajatuksena on, että psyyken ytimen muodostavat intentionaaliset prosessit: päämäärän etsiminen, päämäärät-välineet-laskelmat (*means-ends*), todellisuuden testaus, itsemonitorointi jne.²⁶ Tämän intentionaalisen olemisen kautta rakennamme ympäristöstämme mentaalisia representaatioita, emmekä koskaan pääse näiden taakse. Kulttuuripsykologia voidaan nähdä joltain osin paluuna mentaalisten representaatioiden tutkimiseen ilman oletusta muuttumattomista, universaaleista ja abstrakteista mielen rakenteista (Scweder 1991: 99). Tätä taustaa vasten myös Brunerin teoriaa mielen kolmesta representaatiosta voidaan lukea myös kulttuuripsykologisenä tekstinä.²⁷

Bruner konstruktivistina

Ihminen toimii Brunerin mukaan itse representoimassaan maailmassa, eikä hänellä näytä olevan mahdollisuutta tarkastella ”todellisuutta sellaisenaan”. Brunerin ontologinen argumentti on, että alkuperäistä ”todellista maailmaa” (*real world*) ei ole olemassa ihmiselle merkityksellisessä mielessä: maailma ei paljastu ihmiselle erillisenä inhimillisestä mentaalista aktiivisuudesta ja symbolisesta kielestä (Bruner 1986: 46). Bruner ajattelee, että se mitä kutsumme maailmaksi, on aina mielen tuote, jonka rakennamme symbolisia menetelmiä käyttäen.²⁸ Tieto on aina ihmisten tekemää (*man-made*): tieto ei ole jotain, joka vain odottaa löytämistään (Bruner 1996: 65). Kun luovomme ajatuksesta, että on olemassa oikea alkuperäinen todellisuus, menetämme kuitenkin samalla vastaavuuden kriteerin: emme pysty tekemään erottelua ”virheellisten” ja ”todellisten” todellisuuden mallien välillä. Tulkitessaan mielen konstruktivisena representaatioita rakentavana entiteettinä Bruner nojautuu erityisesti filosofi Nelson Goodmanin ajatteluun. Goodman esittää ratkaisuksi edellä esiin tuomaani vastaavuuden ongelmaan sitä, että totuutta ei tule etsiä versioiden suhteesta johonkin niiden ulkopuoliseen, johon ne viittaavat vaan versioiden itsensä ominaispiirteistä ja niiden suhteista toisiin versioihin. Yhtenä kriteerinä voidaan pitää myös konstruktioiden koherenttiutta (Bruner 1986: 98).

²⁶ Bruner kirjoittaa: ”Ei siis ole näkemistä ilman katsomista tai kuulemista ilman kuuntelemista: odotus ja intentiot muovaavat katsomisen ja kuuntelemisen” (Bruner 1986: 110).

²⁷ Brunerin representaatioteoriasta ks. luku 5.

²⁸ Ks. esim. Bruner 1986: 100.

In Search of Mind -teoksessa (1983) Bruner tunnustautuu suoraan konstruktivistiksi: merkityksiä ja maailmoita ei löydetä, vaan ne aina luodaan ja vain käyttö voi toimia näiden luotujen todellisuuksien arvioinnin kriteerinä (Bruner 1983: 292).²⁹ Mielen ollessa konstruktiiivinen instrumentti Kafka, Wittgenstein ja Picasso eivät löytäneet maailmoita, joita he tuottivat vaan loivat ne (Bruner 1986: 97). Brunerin näkökulma tähän konstruktivistiseen traditioon lähtee kysymyksestä, mitkä ovat niitä tapoja, joiden avulla ihmiset rakentavat maailmoita.³⁰ Brunerin ajatuksena on, että ihmiset luovat maailmoita monin eri tavoin: esimerkiksi arkielämän, taiteen ja tieteen avulla. Näin ollen tieteellisrationaalis-looginen tapa on vain yksi vaihtoehto luoda maailmaa (Bruner 1986: 110). Tulen jatkossa osoittamaan, miten narratiivi on Brunerin mukaan toinen yhtä merkittävä tapa muodostaa merkityksiä maailmasta.³¹ Mitkään luoduista maailmoista eivät ole todellisempi kuin toiset: millään versiolla ei ole ontologista etuoikeutta aitona todellisena maailmana. (Bruner 1986: 96.)³² Näin ollen tieteellä ja taiteella rakennetaan molemmilla maailma mutta vain eri tavoin. Kyse ei ole siitä, että taide olisi subjektiivista ja tiede objektiivista vaan ne erottaa toisistaan niiden erilaisista konstruktiiivisista toimista: erilaisista tavoista käyttää, soveltaa, keksiä ja rikkoa symbolisia systeemeitä.

Konstruktivistiselle näkemykselle kasvualustaa on tarjonnut mm. Immanuel Kantin filosofia. Kun Kant ajattelee, että luomme maailman perustuen mielen *a prioriseen* eli kokemuksiä edeltävään tietoon, niin nykyajan konstruktivisti Nelson Goodman tarjoaa tilalle relativistisempää näkemystä: konstruktioimme alus-

²⁹ Vrt. Bruner 1996: 65, 1986: 149, Gopnik 1990: 335 ja Olson 1990: 339.

³⁰ David R. Olson kirjoittaa artikkelissaan *Possible Minds: Reflections on Bruner's Recent Writings on Mind and Self* (1990) seuraavasti: Jos uskomme, että kokemuksemme maailmasta ovat symbolisesti rakentuneita, miksi emme olettaisi samalla tavoin miellemme symbolisesti rakentuneeksi. David Olson kirjoittaa soittaneensa vuonna 1986 Brunerille ja kysyneensä hänen mielipidettään tästä asiasta. Bruner kertoi myös Nelson Goodmanin esittäneen hänelle saman kysymyksen. Olson kirjoittaa, että Bruner onkin viime aikoina rakentanut teoriaa mielestä, joka perustuu mm. tarinan kertomiselle minästä. (Olson 1990: 341.) Tätä Brunerin tuotannon myöhempää materiaalia ovat esimerkiksi Brunerin teokset *Acts of Meaning* (1990), *The Process of Education* (1993) ja *The Culture of Education* (1996).

³¹ Narratiivista mielen "työkaluna" muodostaa merkityksiä ks. esim. Shelby Wolf ja Shirley Heath *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading* (1992), Carole Peterson ja Allyssa McCabe *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative* (1983), Alyssa McCabe ja Carole Peterson *Developing Narrative Structure* (1991), Theodore R. Sarbin (toim.) *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (1986) ja Richard Gerrig *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading* (1993).

³² Konstruktivistina Bruner katsoo, että jokainen maailman versio kantaa mukaan kuvauksen siitä, mikä on hyväksyttävää "syötettä" (*input*): hyväksyttävä tapa valita ja tulkita "syötettä" (Bruner 1986: 110). Jokaisen symbolisysteemin on tarkoitus muuntaa kaikkea hyväksymäänsä "syötettä", joka itsessäänkin on ilmaistu symbolisen systeemin avulla (Bruner 1986: 102).

sa emme lähde mielen *a priorisista* tiedoista tai ”perustodellisuudesta” vaan jostain maailmasta rakennetusta versiosta, jota pidämme jostain syystä koherenttina. Jokainen uusi versio maailmasta luodaan aikaisempien pohjalta (Bruner 1986: 97). Miten sitten luomme uusia versioita vanhojen pohjalta? Bruner vastaa: me painotamme, korostamme, poistamme ja täydennämme aikaisempien versioiden tiettyjä piirteitä luodessamme uusia (Bruner 1986: 102). Huomionarvoista on, että kaikki versioiden ”raakamateriaalit” (esimerkiksi aika, tila ja objektit) ovat aina yhtä paljon riippuvaisia versiosta kuin se, mitä raakamateriaalista on tuotettu eli versio itse. Bruner arvostaa Goodmanin näkemyksessä juuri hänen tapaansa nähdä mieli maailman tuottamisen välineenä. Tämän konstruktivisen mielen avulla voimme luoda lukemattoman määrän todellisuuden muotoja yhtä hyvin taiteen kuin tieteenkin avulla (Bruner 1986: 105). Tärkeää on huomata, että tällä konstruktivisella mielellä on, Bruner ajattelee, myös kyky kuvitteluun (*imagine*).³³ Tämän vuoksi mielemme voi luoda myös representaatioita ulkomaailmasta, vaikka emme saisikaan siitä suoria ärsykeitä: mielellä on kyky luoda omia ärsykeitä, esimerkiksi unelmia. Nämä haaveet ovat todiste mielen konstruktivisesta toiminnasta. Haaveilta puuttuu kuitenkin koherenttius, koska ulkoinen maailma ei pakota näitä ärsykeitä tilallis-ajallisesti yhteen. (Bruner ym. 1993: 80.)

Yhtenä tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on lukea Brunerin narratiivitekstejä narratiivisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta. Brunerin yleisen käsityksen kehityksestä voisi tiivistää seuraavasti: Kognitiivinen kehitys ei ole mahdollista ilman, että osallistumme kulttuuriin ja sen kieleen (Bruner 1967d: 2). Kulttuuri tekee mahdolliseksi ihmisen kognitiivisen kehityksen (Bruner 1983: xii, 1975a: 46).³⁴ Lapsi ei toisin sanoen siirry kohti korkeampia ajattelun tasoja automaattisesti, vaan tämä siirtyminen on riippuvainen ympäristön tarjoamista harjoituksista, haasteista ja virikkeistä (Bruner 1996: 120).³⁵ Toiset ympäristöt edistävät kognitiivista kasvua paremmin, aikaisemmin ja pitempään kuin toiset. Erilaiset kulttuurit eivät kuitenkaan tuota täydellisesti erilaisia ajattelun muotoja biologisten raamiemme vuoksi. (Bruner 1971: 50.)

³³ Ks. luku 6.5.

³⁴ Ks. Lawton ym. 1980: 121.

³⁵ Luria esittää teoksessa *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (1976), että kouluttamattomilta talonpojilla Uzbekistanin ja Kirghizian alueilla Keski-Aasiassa puuttui taito erottaa (abstraktoida) asioiden yleisiä piirteitä perustaksi vertailulle. Luria ajattelee, että koulun tehtävä on kasvattaa kykyä abstraktiin, yleiseen ja tieteelliseen ajatteluun. (Luria 1976: 60, 80–81.)

3 Käsite narratiivi ja Jerome Brunerin sille antama kaksitahoinen merkitys

Bruner haluaa myöhäiskauden töissään (1985–1997) tuoda käsitteen narratiivi (*narrative*) osaksi omaa tutkimustaan. Selvitän seuraavaksi tämän käsitteen etymologista ja teoreettista taustaa ja Brunerin sille antamia painotuksia.

Yleisesti voidaan todeta, että käsitteen narratiivi merkitys on varsin epäselvä (Polkinghorne 1988: 13). Käsitteen monimerkityksellisyys johtuu osittain siitä, että monet eri tieteet ovat kiinnittäneet termin osaksi omaa tutkimustraditiotaan ja antaneet sille hyvinkin erilaisia painotuksia. Martin Wallace toteaa kirjassa *Recent Theories of Narrative* (1986), että vuoden 1960 jälkeen narratiivista tuli eri tieteiden välinen tutkimuskohde (Martin 1986: 23). Donald E. Polkinghornen tulkinta teoksessa *Narrative Knowing and the Human Sciences* (1988) on samankaltainen: ihmistieteet olivat vain marginaalisesti kiinnostuneita narratiivista ennen 1960-lukua (Polkinghorn 1988: 123). Bruner katsoo, että käsitettä narratiivi ovat soveltaneet esimerkiksi lingvistiikka, kirjallisuustiede, psykologia, filosofia, matematiikka, historia, sosiaaliantropologia ja jopa komputationismi (Bruner 1996: xiv, 121).³⁶ Teoksessaan *The Culture of Education* (1996) Bruner haluaa tuoda tämän käsitteen myös osaksi kasvatuksen nykykeskustelua.³⁷

Varhaisessa Kreikassa ei ollut yleistä käsitettä narratiiville eikä yksittäistä sanaa tarinalle tai tarinan kertomiselle, johon käsite narratiivi yleisesti liitetään. Jean Swearingen toteaa kuitenkin artikkelissaan *The Narration of Dialogue and Narration Within Dialogue: The Transition from Story to Logic* (1990), että narratiivinen muoto oli määritetty jo homeerisen ja platonisen ajan välillä, vaikka sitä ei kutsuttu tai ymmärretty narratiivina (Swearingen 1990: 182).³⁸ Etymologisena edeltäjänä termille narratiivi pidetään monesti sanaa *diegesis*, joka voidaan löytää kreikkalaisesta kirjallisuudesta, filosofiasta ja retoriikasta. Termillä *diegesis* viitattiin tapahtumien ja faktojen tiivistelmään, yhteenvetoon. Se voidaan nähdä myös puheen osana. Ensimmäisiksi tunnetuiksi puhetaidon oppikirjojen kirjoittajiksi katsotaan usein sisilialaissyntyiset Koraks ja Teisias, jotka vaikuttivat jo ennen 400-luvun puoliväliä. Heidän teoksensa ovat kadonneet,

³⁶ Myös osa historian tutkijoista katsoo, että historia esittää löydöksiään narratiiveina. Historiallisen ja fiktiivisen kuvaamisen välillä nähdään samanlaisuuksia, ks. Gallie 1968: 22 ja White 1973: 33. Lean Goldstein on kuitenkin toista mieltä. Hän sanoo, että narratiivi ei sovi historian kuvaukseen (Goldstein 1976: 182).

³⁷ Ks. esim. Bruner 1996: 39–43.

³⁸ Tarinankertominen, johon narratiivi usein liitetään, on ollut kaikkialle levinnyt inhimillinen aktiivisuus ainakin homeerisen epiikan ajoista lähtien. Muinaisista ajoista nykyaikaan opettavaiset kertomukset, eläinsadut ja myytit ovat olleet opastamassa moraalila. Niiden avulla on esitetty asioita, viihdytetty ja käsitelty kosmologisia kysymyksiä. (Mancuso & Sarbin 1983: 234–235.)

mutta Platonin *Faidroksessa* (266a–267e) ja Aristoteleen *Retoriikassa* käyvät ilmi teosten sisällön pääpiirteet. Niissä määriteltiin oikeuspuheiden perusosiksi johdannon (*prooimion*), selostuksen (*diegesis*), vakuuttamisen (*pistis*) ja yhteenvedon (*epilogos*). (Sihvola 1997: 194.)³⁹

Kun kreikkalaista retoriikkaa käännettiin myöhemmin latinan kielelle, niin ensimmäisissä latinan retorisisissa oppikirjoissa kreikan *diegesis* käännettiin termiksi *narratio*: kertoa, liittää, selostaa ja paljastaa. (Swearingen 1990: 188.) Jälkeenpäin on esitetty, että latinan kielen *narratio* on itse asiassa lähempänä kahta muuta kreikan kielen sanaa: sanaa *logos*, jolla viitattiin valaisevaan anekdoottiin tai myyttiin ja sanaa *logoi lexis*, joka kytketään tarinoihin. Kreikan kielen *diagesis* on aina tarvinnut jotakin muuta ympärilleen ollakseen selittävä, kun taas latinan kielen sana *narratio* oli jo itsessään selitys. *The Oxford English Dictionary* (1971) sanakirjassa johdetaan englanninkielisen *narrative* sanan etymologia juuri latinan kielen termistä *narratio*. Englanninkielinen sana *narrative* liitetään taas usein tarinan käsitteeseen. Donald Polkinghornen näkemys on, että käsitteet tarina ja narratiivi ovat samoja. Monesti termillä narratiivi viitataan johonkin puhuttuun tai kirjoitettuun representaatioon. Polkinghornen mukaan narratiivit, joita kutsutaan myös myyteiksi, tarinoiksi, saagoiksi ja legendoiksi, auttavat ihmisiä tulkitsemaan ja merkityksellistämään kokemuksiaan. (Polkinghorne 1988: 13, 14, 122.) *American Heritage Dictionary* viittaa samansuuntaisesti käsitteellä tarina ajatukseen narratoida tai liittää joko todellisia tai kuvitteellisia tapahtumia tai tapahtumien sarjoja. Bradd Shore kirjoittaa artikkelissa *Culture in Mind, Cognition, Culture, and the Problem of Meaning* (1996), että narratiiville voidaan antaa kaksi merkitystä. Ensinnäkin sillä tarkoitetaan todellisuuden luomista ja määrittämistä puhuen. Narratiivissa tapahtumien virralle annetaan artikuloitu muoto. Toiseksi narratiivi viittaa myös tämän artikulointi-prosessin tuloksiin: juoruihin, huhuihin, arkipäivän tapahtumien kertomisiin,

³⁹ Aristoteles käytti samaa kreikkankielistä sanaa *poiesis* sekä runoudesta että tekemisestä yleensä. Hän näki runouden toiminnan (*praxis*) jäljittelynä (*mimesis*). Aristoteleen mukaan runous (*poiesis*) on taito (*tekhne*) eli järkiperäinen tekemisvalmius: se on kyky tuottaa tiettyä tehtävää tai tarkoitusta varten tuote sen perusteella, että on omaksunut järkeen vetoavan opetuksen tuloksena systemaattisen joukon sen valmistamiseen liittyviä täsmällisiä periaatteita. (Aristoteles 1990: I, Aristoteles 1983: 1140a1–24 ja Sihvola 1997: 236.) Termillä *poiesis* Aristoteles viittaa toisin sanoen tehtyyn, muodostettuun, rakennettuun ja keksittyyn. Termillä *poiesis* Aristoteles kehitti useista eri käsitteistä. Näitä olivat esimerkiksi *epos* eli homeerinen sana tarinasta, *logos* eli esiplatonisten filosofien sana propositioille, järjestetyille ajatuksille ja vahvoille väittämille ja *muthos* eli attikilainen sana myyttille tai traditionaaliselle tarinalle (Swearingen 1990: 178). Oikeusopillisen puheen osana toimivaa käsitettä *diegesis* Aristoteles puolestaan halveksi eikä antanut sille runouden asemaa. Hän piti tätä käsitettä yhteenvetona: kertomisena ilman juonta, päämäärää ja teemaa. Käsitteen *poiesis* lisäksi Aristoteleen termistä *mimesis*, jolla viitataan jäljitteilyyn toimintaan tai tapahtumaan, voidaan nähdäkseni hakea aristoteelisessa kehityksessä kasvualustaa nykyiselle käsitteelle narratiivi.

tarinoihin ja myytteihin. (Shore 1966: 58.)⁴⁰ Jerome Brunerin tulkinnassa termillä narratiivi on juuri tämä Shoren kuvaama kaksijakoisuus. Yhtäältä Bruner tutkii ihmisen tarinan rakentamisen prosessia kognitiivisena tapahtumana kirjoittaessaan narratiivisesta ajattelusta (*narrative thought*) ja siitä kuinka narratiiviset ajatteluprosessit kehittyvät ja muuttuvat ihmisen kokemusten ja iän myötä. Toisaalta Bruner tutkii myös narratiivisen ajattelun tuotteita eli ihmisten kokemuksistaan kertomia tarinoita. Näin ollen Brunerin narratiivikäsitteiden tutkiminen edellyttää, että hänen tekstejään luetaan näistä molemmista näkökulmista.⁴¹ Taustaksi tälle tarkastelulle tutkin seuraavaksi, miten käsite narratiivi on kulkenut kirjallisuustieteen ja psykologian traditioissa. Kirjallisuustieteen kautta pyrin luomaan historiallisen perspektiivin narratiivisten tuotteiden, esimerkiksi tarinoiden, tutkimiselle. Psykologian avulla tarkastelen, miten narratiivin avulla on pyritty konseptualisoimaan ihmisen kognitiota.⁴²

Kirjallisuusteorioissa narratiivia on tutkittu tarkastelemalla, miten se ilmenee puhutuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa.⁴³ Esistrukturalistisessa amerikkalaisessa uskriitikissä (*new criticism*) etsitään universaalia juonen rakennetta ja tutkitaan elementtejä, jotka ovat yhteisiä kaikille narratiiveille.⁴⁴ Esimerkiksi Joseph Campbell kirjoittaa teoksessaan *Hero with a Thousand Faces* (1949), että kaikissa tarinoissa on tietty juonistruktuuri ja että tarinan perusrakenteet ilmenevät kaikissa kulttuureissa: kyse on eräänlaisista tarinan peruskehikosta. (Campbell 1949: 245–246.) Juonen lisäksi amerikkalainen uskriitikki tarkastelee tarinan ja temporaalisuuden välistä suhdetta. Ajatuksena on, että tarina luo ajallisen

⁴⁰ Donald E. Polkinghorne tekee samanlaisen kaksiosaisen tulkinnan käsitteestä narratiivi kuin Bradd Shore, ks. Polkinghorne 1988: 13.

⁴¹ Brunerin tekstien rajaamalla kentällä käsitteellä narratiivi viitataan siis sekä narratiiviseen ajatteluun että tällä ajattelulla tuotettuihin kielellisiin struktuureihin eli tarinoihin ja metaforiin. Brunerin yleisenä ideana on, että nämä kumpikin, ajattelu ja kielelliset struktuuri, antavat muodon toisilleen. Brunerin omin sanoin: ”Narratiivi on muoto ja narratiivinen ajattelu on sen synnyttävä prosessi, joka lopulta tekee mahdolltomaksi varmistua niiden todellisuuden (*reality*) tai merkityksen (*meaning*) perustasta” (Bruner 1985: 113). Näin ollen myös tutkimuksessani esitettävä tulkinta Brunerin narratiivikäsitteestä sisältää nämä kaksi aspektia, ks. luvut 6 ja 7.

⁴² Jos halutaan tarkastella narratiivia käsittelevää kirjallisuutta yleensä, niin Seymour Charman on julkaissut tutkimuksen *Story and Discourse* (1978), jossa kootaan strukturalistisen tutkimuksen tuloksia viidentoista vuoden ajalta ennen teoksen julkaisemisvuotta. Tutustumisen arvoinen on myös Dorrit Cohn teos *Transparent Minds* (1978), jossa tarkastellaan esimerkiksi tietoisuuden presentaatioita narratiivissa. Lisäksi Gerard Genetten *Narrative Discourse* (1980), Franz Stanzelin *Theory of Narrative* (1986) ja Wallace Martin *Recent Theories of Narrative* (1986) ovat valaisevia.

⁴³ Scholesin ja Kellogg tekevät seuraavanlaisen erottelun narratiivin ja draaman välillä: ”Narratiivilla tarkoitamme kaikkia niitä kirjallisia töitä, joista erotetaan kaksi piirrettä: tarina ja tarinan kertoja. Drama puolestaan on tarina ilman tarinan kertojaa.” (Scholes & Kellogg 1978: 4.)

⁴⁴ Ks. esim. Frye Northrup *The Anatomy of Criticism* (1957) ja Robert Scholes ja Robert Kellogg *The Nature of Narrative* (1966).

merkityksen juonen avulla, jolla tapahtumat järjestetään peräkkäiseksi rakenteeksi. Yksi tämän suuntauksen tutkijoista on Frank Kermode. Hän tarkastelee teoksessa *The Sense of an Ending* (1967) niitä tapoja, joilla tarinassa muodostetaan temporaalisia episodeja. Niitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi kausaalisuus sekä alun ja lopun käsitteet (Kermode 1967: 35–36).

Myös strukturalistisessa traditiossa on tutkittu narratiivia. Sen piirissä luotiin myös uusi kirjallisuustieteen ala, jota kutsutaan narratologiaksi (*narratology*). Se lainaa pääosin metodinsa kielitieteestä. Suuntauksessa on tarkoitus hylätä luonnontieteen syy–seuraus-malli ja määrittää kirjallisia elementtejä niiden suhteella toisiinsa. Tätä metodologista strategiaa sovelletaan myös narratiivin tutkimiseen. Yhtenä tarkoituksena on pyrkiä löytämään lait, joiden avulla ihminen konstruoi kokemuksen. Esimerkiksi Levi-Strauss tutki erilaisia myyttejä ja havaitsi niissä tiettyjä universaaleja struktuureja, jotka ovat samoja jokaiselle ihmiselle ja joihin jokainen yksittäinen myytti voidaan pelkistää. Levi-Strauss ajatteli, että nämä yksiköt ovat synnynnäisinä ihmisen mielessä. Tässä tarkastelussa myytit käsitetään ihmisen välineiksi ajatella. Myyttien tutkimisessa ei niinkään painotu niiden sisällön tutkiminen vaan universaalien mentaalisten operaatioiden tarkastelu. (esim. Levi-Strauss 1958: 203–204.)

Levi-Straussin ohella venäläiseen formalismiin kuuluva Propp pyrki etsimään narratiivin prototyyppisiä. Propp pyrki strukturalistisissa narratiivin analyyseis-ään löytämään venäläisiä kansantarinoita yhdistävän yksinkertaisen juonirakenteen. Yrityksessään määrittää tarinoiden universaalia struktuuria Proppin teos *The Morphology of the Folktale* (1968) on jossain suhteessa samanlainen kuin uskrittikiä edustavan Joseph Campbellin työ *Hero with a Thousand Faces* (1949). Proppin jälkeen seuraavan suuren askeleen narratologiassa tutkimuksessa otti Tzvetan Todorov. Työssä *Grammaire du Décaméron* (1969) Todorov puhuu universaalista kieliopista, joka heijastelee todellisuuden rakennetta. Näin ollen myös narratiivia voidaan tarkastella näiden kielellisten perussääntöjen avulla. (Todorov 1969: 111.)⁴⁵ Myös ranskalaisessa strukturalismissa tehtiin narratiivin strukturaalista analyysia. Esimerkiksi Roland Barthes kehottaa teoksessaan *S/Z* (1974) huomaamaan, että narratiivin elementaarisia yksiköitä ei voida määrittää ennen kuin niiden interaktio muihin elementteihin on selvitetty (ks. esim. Barthes 1974: 9). Lisäksi Bruner esittää, että narratiivi on läsnä kaikkialla. Sitä on ollut kaikkina aikoina ja kaikissa yhteiskunnissa. Barthesin mielestä ei ole ollut koskaan ihmisiä ilman tarinoita. Strukturalistien mielestä narratiivi on vain seurausta kielellisistä säännöistä. Kirjallisuustieteen strukturalistisen analyysin yhtenä päätavoitteena voidaan nähdä yritys määrittää

⁴⁵ Yleisesti voidaan esittää kirjallisuusteoreetikkojen Victor Turnerin, Tzvetan Todorovin, Haydan Whiten ja Vladimir Proppin katsovan, että narratiivilla on olemassa jonkinlainen syvä strukturi ja hyvät tarinat ovat sen onnistuneita versioita. Toisaalta esimerkiksi kirjallisuustutkia Barbara Herrnstein-Smith pitää tätä virhetulkintana. Bruner sijoittuu nähdäkseni ensimmäiseen joukkoon, koska hän puhuu mm. tarinoiden yhdeksästä universaalista piirteestä, ks. luku 7.2.1.

struktuurallisen kielitieteen metodeilla ”narratiivin kielioppi”, joka voitaisiin yleistää tämän jälkeen kaikkiin narratiiveihin. Tämän tradition heijastuksia voidaan löytää myös Brunerin pyrkimyksessä määrittää ”narratiivin yhdeksän universaalia”.⁴⁶

Kirjallisuustieteessä narratiivia on tutkittu jo useita vuosia, mutta osaksi psykologiaa käsite on tullut vasta viime vuosina (Vitz 1990: 710).⁴⁷ Bruner ihmettelee tätä ja sanoo, että esimerkiksi Propp, Levi-Strauss, Ricoeur, Greimas, Burke, Jakobson ja monet muut ovat tutkineet narratiivia ilman psykologian mukanaan tuomia painotuksia (Bruner 1985: 102).⁴⁸ Bruner kysyy, mikä sitten on saanut psykologit kiinnostumaan viime aikoina narratiivista? Brunerin mielestä syytä ei ehkä tule yksin etsiä postmodernin suunnalta, vaan yhtenä syynä voidaan nähdä myös kritiikki Piaget’n rationalismia kohtaan. Piaget’n ideanahan on, että mentaalinen kehitys koostuu loogisista siirtymistä kohti kehittyneempiä muotoja (Bruner 1996: 131).⁴⁹ Voidaankin sanoa, että 1920- ja 1940-lukujen välillä psykologiassa kasvoi kiinnostus elämäntarinoihin. Murray ja Allportin lisäksi Charlotte Bühler ja John Dollard sovelsivat elämän historian (*life history*) teoriaa metodina psykologisessa tutkimuksessa. Tätä elämäntarinoiden tutkimusta voidaan pitää yhtenä narratiivitutkimuksen osa-alueena.

1960-luvulla alkoi sisäisiä mentaalisia prosesseja korostava kognitiivinen psykologia syrjäyttää watsonilaista behaviorismia.⁵⁰ Narratiivin kannalta tämä tarkoitti huomion suuntaamista ihmisen narratiivisen kompetenssin tutkimiseen.⁵¹ Yksi kognitiivisen psykologian keskeisiä tutkimuskohteita on kielen oppiminen ja ymmärtäminen. Merkittävän lähtökohdan tälle tarkastelulle on luonut Noam Chomsky. Chomsky ajatteli, että ihmisellä on eräänlainen kieliopillinen ohjelma valmiina mielessä jo syntyessään. Chomskyn näkemyksellä on ollut vaikutusta kognitivistiseen narratiivitutkimukseen: on pyritty vastaamaan esimerkiksi kysymyksiin siitä, mikä on narratiivin perusrakenne ja minkälaisen

⁴⁶ Ks. luku 7.2.1.

⁴⁷ On syytä huomata, että esimerkiksi Henry A. Murray esitti jo 1938 teoksessaan *Explorations in Personality*, että narratiiveja koskevat tapaustutkimukset ovat tärkeä osa psykologiaa. Myös osa Gordon Allportin teksteistä taipuu narratiiviseen luentaan. Doland Polkinghorn kirjoittaa, että kuitenkin vasta 1980-luvulla psykologia alkoi tosissaan tutkia narratiivia, ks. Polkinghorne 1988: 9, 123. Brunerin *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) teosta on usein pidetty yhtenä psykologisen narratiivitutkimuksen pioneerityönä.

⁴⁸ Brunerin katsoo, että keskeisiä teoksia, joissa narratiivia on kehitelty ilman psykologisia sävyjä, ovat: Vladimir Proppin *Morphology of the Folk Tale* (1968), Claude Levi-Straussin *Structural Anthropology* (1963), Paul Ricoeurin *Hermeneutics and Human Sciences* (1981), Tzvetan Todorovin *The Poetics of Prose* (1977), Kenneth Burken *A Grammar of Motives* (1945) ja Roman Jakobsonin *Linguistics and Poetics* teoksessa *Style in Language* (1960).

⁴⁹ Ks. esim. kirja *The Person in Psychology: Selected Essays* (1968).

⁵⁰ Kognitiivisen tieteen jonkinlaisena syntymisajankohtana on pidetty syyskuuta 1956, kun informaatioteorian symposium pidettiin Massachusettsen teknologiainstituutissa.

⁵¹ Ks. Howard 1985: 28.

prosessin kautta lapsi oppii kyvyn kertoa ja ymmärtää tarinoita.⁵² Hyvänä esimerkkinä psykologisesta tutkimuksesta, jossa on lähdetty ajatuksesta, että narratiivi on skeema, jolla ihminen organisoii kokemuksiaan, on esimerkiksi Stein ja Policastron työ *The Concept of Story: A Comparison between Children's and Teacher's Viewpoints* (1984).⁵³ Teoksen lähtökohtana on ajatus, että ihminen voi luoda koherentin ja uskottavan selityksen siitä, mitä ja miksi jotain tapahtui, käyttämällä tarinan skeemaa. Kyse on Stein ja Policastron mukaan siitä, että ihmisellä on tietty tarinan prototyyppi ja sille tiettyjä vaihtoehtoja. Tällä tarinan prototyypillä ihminen määrittää kertomansa tarinan päähenkilön, ahdistuksen, yrityksen ratkaista tämä ahdistus, tulokset näistä yrityksistä, päähenkilön reaktiot tilanteeseen ja näiden kaikkien elementtien väliset suhteet. (Stein & Palicastro 1984: 113–155.) Myös Mandler esittää teoksessa *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of a Schema Theory* (1984), että tarinoilla on tietty perusstrukturi, joka säilyy varsin muuttumattomana. Tämä rakenne koostuu järjestetyistä osista. Tarina alkaa sillä, että kertoja esittää hahmot, tapahtumapaikan ja tarinan ajankohdan. Tästä tarina etenee episodista toiseen. Episodissa tarinan henkilö asettaa päämääriä ja toimii saavuttaakseen ne. Kun päämäärä saavutetaan, episodi päättyy ja liittyy osaksi tarinaa. Narratiivissa yhdistetään koko episodien sarja yhdeksi tarinaksi. (Mandler 1984: 22.) Tutkimus, jossa tarkastellaan tarinan struktuurin toimintoja, on samantapainen kuin tutkimus, jota psykologit käyttävät tutkiessaan kielen struktuureita. Jos kutsutaan Bruner mukaan keskusteluun, voidaan todeta, että hänen näkökulmansa on samantapainen kuin Mandlerin, Stein ja Policastron: narratiivi on ihmisen tapa organisoida kokemuksia ja tehdä niistä ymmärrettäviä.⁵⁴ Yhteenvetona voimme todeta: Psykologisen tutkimuksen

⁵² Tutkimusmenetelmien näkökulmasta voidaan esittää, että kokeellinen psykologia on varsin paljon tutkinut narratiivisia taitoja pyrkiäkseen määrittämään ne mentaaliset rakenteet (esimerkiksi narratiivisen kieliopin ja sisäiset representaatiot), joita käytetään narratiivin ymmärtämiseen ja kertomiseen, ks. esim. Mancuso 1986: 91–110. Narratiivin perusrakennetta on pyritty määrittämään myös tutkimalla, miten ihmiset järjestävät episodeista tarinan, ks. esim. Stein & Policastro 1984: 150.

⁵³ Skeema on Bartlettin ajattelun ydinkäsite. Sillä tarkoitetaan aikaisempien kokemusten ja reaktioiden järjestämistä jonkinlaiseksi organisaatioksi, "kokemuksen organisoitunutta massaa" tai kokemuksen muodostamaa "aktiivista kehitystä". Bartlett kirjoittaa: "Skeema viittaa menneiden reaktioiden ja menneiden kokemusten aktiiviseen organisaatioon, jonka on oletettava olevan toiminnassa missä tahansa hyvää sopeutuvuutta osoittavassa organismin reaktiossa" (Bartlett 1967: 201). Skeemat sisältävät mielikuvia, joita voidaan poimia ja yhdistellä eri skeemoista otettuihin mielikuviin, jotta voitaisiin esimerkiksi ratkaista kohdattu ongelma. Kun koemme jotain, emme reagoi tähän behavioristien esittämällä suoralla tavalla, vaan rakennamme eri skeemoihin tukeutuen tulkinnan.

⁵⁴ Paul Ricoeur kirjoittaa narratiivista oivaltavasti: kyse ei ole narratiivista, jos ihminen vain raportoi kokemuksestaan esimerkiksi toteamalla, että "kuningas kuoli ja kuningatar kuoli". Sen sijaan, jos ihminen tekee kokemuksesta ymmärrettävän sanomalla, että "kuningas kuoli ja kuningatar kuoli suruun", on kyse narratiivista. Ricoeur väittää, että narratiivissa usein juuri motiivin avulla sidotaan kokemuksen elementtejä toisiinsa. Vrt. Ricoeur 1995: 186 ja Bruner 1986: 12.

pyrkimys löytää narratiivin perusrakenteet on samankaltainen kuin kirjallisuustieteen tavoite löytää narratiivin perusstrukturi. Lisäksi psykologisissa tutkimuksissa tarkastellaan mm. sitä, miten lapsi oppii ja käyttää narratiivia. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet myös kysymykset siitä, mitä vaikutuksia narratiivisella strukturilla on muistiin ja lukemistaitoihin.⁵⁵

⁵⁵ Jos tarkastellaan psykologian kenttää, voidaan havaita, että narratiivilla on keskeinen asema myös psykoanalyttisessä traditiossa. Brunerin mukaa ei olekaan ihme, että psykoanalyysi nykyisin samaistaa yksilöllisyyden narratiiviksi: neuroosit ovat heijastuksia joko riittämättömästä, keskeneräisestä tai sopimattomasta itseä koskevasta tarinasta (Bruner 1996: 40). Bruner toteaa myös psykoanalyysistä ja narratiivista, että psykoanalyysissa potilas kertoo terapeutille narratiivisen totuuden (*narrative truth*), joka antaa kuvan meille hänen nykyisistä vaikeuksistaan, suunnan ongelmien mahdollisesta alkupe-
räästä ja luo mahdollisuuden muutokselle, vrt. Bruner 1990b: 113 ja Spence 1982: 21. Narratiivin ja psykoanalyttisen tradition suhdetta voidaan valottaa myös ”sitomattoman energian sitomisen” kautta. Kyse on siitä, että siirrämme usein muodotonta pahaa oloa symbolien kannateltavaksi, jotta saisimme sen käsiteltävään muotoon. Traumaattisissa tiloissa, kuten myös arkielämän monien pienten sitomattomien uhkien yhteydessä, toistamme traumaattista tilannetta mielessämme kerta toisensa jälkeen, kunnes olemme saaneet sen sidotuksi sellaiseen muotoon, jossa se ei enää tunnu uhkaavan meitä. Tämä toistaminen tapahtuu nähdäkseni narratiivin avulla kertoessamme tilanteesta tarinaa joko itsellemme tai toisille. Toistaminen eli tarinan kertominen kokemuksesta lakkaa, kun traumaattisesta tilanteesta muotoa löytämätön energiatulva on löytänyt jälleen kiinteän muodon. Meillä on siis kuvitteellinen tai todellisuutta vastaava käsitys tilanteesta; mitä siinä tapahtui ja miten sen voisi välttää tai selvittää tulevaisuudessa. Sen jälkeen asia ei enää häiritse mielenrauhaamme. (Ikonen 2000: 110 ja Freud 1993: 118–119.) Psykoanalyysin lisäksi kulttuuripsykologia on ottanut narratiivin yhdeksi merkittäväksi käsitteeseen formuloida ihmisen psyykeä, ks. esim. Sarbin 1986.

4 Brunerin käsitys narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittämisestä hänen kieliteoriaansa kautta tulkittuna

4.1 Jerome Brunerin kielenoppimisteoria

Jotta voisimme ymmärtää Brunerin käsityksen narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittämisestä ja oivaltaa sen taustalla olevat käsitteelliset erot, meidän on tulkintani mukaan lähdettävä liikkeelle Brunerin lapsen kielen oppimista koskevista tutkimuksista. Meidän tulee tuntee Brunerin kielipsykologinen peruskäsitteistö, koska siinä luodaan pohjaa narratiivikirjoituksissa esitetyille ajatuksille. Keskeistä on mm. ymmärtää, mitä Bruner tarkoittaa LAS:lla (*Language Assistance System*), LAD:lla (*Language Acquisition Device*), formaatilla (*format*) ja ihmisen neljällä ei-kielillisellä kognitiivisella kyvyllä. Nojaan tarkastelussani erityisesti Brunerin teokseen *Child's Talk. Learning to Use Language* (1983). Apuna tulkinnassani olen lisäksi käyttänyt niitä Brunerin tieteellisiä artikkeleita, jotka keskittyvät kielen oppimiseen.

4.1.1 Kielen oppimisen lähtökohdat

Termin LAD merkitys Brunerilla

Kysymys kielen oppimisesta on ongelma, jonka ratkaisemiseen Brunerin käyttämä termi LAD kytkeytyy. Bruner sanoo, että ihmisellä on lajityypillinen synnynnäinen kyky muodostaa ja ymmärtää kielellisiä ilmauksia (Bruner 1983: 31, 1986: 77). Tästä geneettisestä systeemistä Bruner käyttää nimitystä LAD (*Language Acquisition Device*). Ilman LAD:ia lapsi kykenisi ainoastaan alkeelliseen kommunikatiiviseen käyttäytymiseen (Bruner 1983: 18).⁵⁶ Koska kyse on psykologisesta *a priori* periaatteesta, Bruner näyttää olevan taipuvainen nativistiseen tulkintaan ihmisen kielellisestä taidosta. Nähdäkseni Bruner kytkeytyy tässä Descartesin ja Leibnizin rationalistiseen traditioon, jossa tiedon omaksumisen lähtökohtana pidetään synnynnäisiä ideoita eli eräänlaisia

⁵⁶ Ks. Taylor 1984: 215.

misen lähtökohtana pidetään synnynnäisiä ideoita eli eräänlaisia taitoja.⁵⁷ Bruner ajattelee, että LAD:n luontainen skeemasto määrää tiedon muodon. Kokeuksen tehtävä on näin vain aiheuttaa sisäisen skeemaston aktivoituminen. Tätä tulkintaa tukee esimerkiksi se Brunerin ajatus, että pragmaattinen pohja on välttämätön ehto LAD:n toiminnalle (Bruner 1981b: 52, 1983: 19). Tällä pragmaattisella pohjalla Bruner viittaa erityisesti lapsen ja huoltajan väliseen interaktioon, jonka avulla LAD saadaan aktivoitua.

Yleisesti Brunerin ajatus LAD:sta jää hänen tutkimuksissaan varsin epämääräiseksi, eikä hän esitä siitä mitään yhtenäistä tulkintaa. *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksesta saamme kuitenkin vihjeen, mihin Bruner haluaa LAD:lla viitata: ihmisellä on synnynnäinen kyky hallita kieli symbolisena systeeminä, kuten Noam Chomsky esittää (Bruner 1983: 23, kursiivi minun). Tämän argumentin ymmärtämiseksi seuraan hetken Noam Chomskyn ajattelua.

Noam Chomskyn näkemyksen mukaan ihmisellä on synnynnäinen kielenoppimissysteemi, jota hän pystyy käyttämään ilman oppimista. Chomsky kritisoi näkemyksellään aikaisempaa behavioristista kielenoppimisteoriaa, jonka kysymyksenasettelun juuria voidaan etsiä esimerkiksi Augustinuksen kielen oppi-

⁵⁷ René Descartes selittää, että kun ensi kertaa lapsuudessa näemme kolmion formaattisen kuvion paperille piirrettynä, tämä kuvio ei kykene näyttämään, kuinka todellinen kolmio tulisi käsittää. Syy tähän on se, että todellinen kolmio sisältyy tähän kuvioon aivan kuten Merkuriuksen veistos sisältyy karkeaan puupalaseen. Mutta koska meillä jo on hallussamme todellisen kolmion idea ja koska se voidaan käsittää mielessämme helpommin kuin monimutkaisempi paperille piirretty kolmion kuva, niin nähdessämme yhdistetyn kuvion emme käsitä sitä itsessään vaan pikemminkin oikean kolmion. (Descartes 1911: 318–319.) Tässä mielessä kolmion idea on synnynnäinen. Leibnizille synnynnäisiä ovat tietyt periaatteet, yleensä tiedostamattomat, jotka "tulevat ajatuksiimme, joista ne muodostavat sielun ja yhteyden". Ideat ovat meille synnynnäisiä. Kokemus palvelee näiden synnynnäisten rakenteiden esiin houkuttamista, ei niiden muodostamista. (Chomsky 1997: 318–319.) Kartesiolaisuuden haastavasta subjektin aktiivisuutta korostavasta näkemyksestä synnynnäisten ideoiden aktualisoimiseksi ks. Hegel 1963: 21, 1976: 601–622.

misnäkemyksestä ja Skinnerin *Verbal Behavior* -teoksesta.⁵⁸ Chomskysta se, että normaalit lapset oppivat erittäin monimutkaiset kieliopit hyvin nopeasti, viittaa siihen, että ihmisillä täytyy olla synnynnäisiä kielellisiä kykyjä. Chomsky olettaa, että meidän informaationkäsittelyjärjestelmällämme on abstrakti rakenne, jonka avulla voimme ymmärtää kielen kieliopin käsillä olevasta materiaalista. Chomskyn idea toisin sanoen on, että kielenoppimissysteemimme muodostuu abstrakteista rakenteista ja säännöistä, jotka ovat yhdenmukaisia eri kielissä. Lisäksi nämä rakenteet ovat älykkyydestä ja erityisesti kokemuksesta riippumatta jokseenkin vakiot.⁵⁹ Ihminen kykenee käyttämään tätä kielioppia semanttisten tulkintojen liittämiseksi viesteihin – riippumatta siitä, onko hän koskaan altistunut näille viesteille – kunhan ne vain koostuvat hänen tuntemistaan perusyksiköistä ja muodostuvat hänen sisäistämiensä sääntöjen mukaisesti. Näin käy ilmeiseksi, että jokaisen kieltä oppivan on löydettävä tämä rakenne. Tämä mahdollistaa, että puhuja pystyy tuottamaan kaikki mahdolliset hyvin muodostetut lauseet kielessä.⁶⁰

Psykologisissa tutkimuksissa on usein tarkasteltu sitä geneettistä ohjelmaa, joka tekee kielen oppimisen mahdolliseksi. Paljon vähemmän on tutkittu niitä tapoja, joilla kulttuuri, vanhemmat ja toiset lapset aktualisoivat lapsen geneettisen ohjelman ja saavat sen *kehittymään* (Bruner 1983: 173, kurssiivi minun).

⁵⁸ Skinner katsoo, että ulkoiset tekijät, jotka koostuvat tämänhetkisestä ärsytyksestä sekä vahvistamishistoriasta, erityisesti vahvistavien ärsykkeiden esiintymistiheydestä, järjestyksestä ja pidättämisestä, ovat erittäin merkittäviä kielen oppimisen kannalta, ja että kielellisen käyttäytymisen monimutkaisen luonteen ymmärtäminen perustuu niille yleisille periaatteille, joita näiden ilmiöiden laboratoriotutkimus paljastaa. Artikkelissa *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior* (1959) Noam Chomsky kritisoi Skinnerin kielenoppimisen näkemystä ja esittää, että Skinnerin virheargumentti on oletus, että lapset oppisivat kielen ainoastaan vanhempiensa tarkkaavaisen huolenpidon alla siten, että heidän kielellistä varantoaan muokataan huolellisella differentiaalisella vahvistamisella. Ajatus että lauseet tai lauseformaatit opitaan assosiaation, ehdollistumisen tai harjoituksen kautta, kuten behavioristisissa spekulatioissa esitetään, on Chomskysta perspektiiviharha. Chomskyn mukaan usein havaitaan, että siirtolaisvanhempien nuori lapsi voi hämmästyttävän nopeasti oppia toisen kielen kadulla muilta lapsilta ja että hänen puheensa saattaa olla täysin sujuvaa ja puhdasta samalla kun hienoudet, joista on tullut lapselle täysin luontevia, jäävät korkeasta motivaatiosta ja jatkuvasta harjoittelusta huolimatta puuttumaan hänen vanhemmiltaan. Lapsi saattaa omaksua suuren osan sanavarastostaan ja saada "tuntumaa" lauserakenteisiin esimerkiksi television, lukemisen ja aikuisen kuulemisen kautta. Jopa hyvin nuori lapsi, joka ei vielä ole omaksunut edes minimaalista varantoa uusien ilmaisujen muotoilemiseksi, voi matkia sanan melko hyvin ensi yrittämällä ilman, että hänen vanhempansa yrittävät opettaa sen hänelle. Chomsky esittää, että ympäristön palautteesta riippumattomina toimivia perustavanlaatuisia prosesseja täytyy olla. Chomsky mukaan kielellisen käyttäytymisen hidas ja huolellinen muokkaaminen differentiaalisen vahvistamisen kautta, kuten Skinner ehdottaa, ei ole ehdottoman välttämätöntä. (Chomsky 1997: 294–295.)

⁵⁹ Vrt. Bruner 1983: 33.

⁶⁰ Ks. Bruner 1983: 31.

Child's talk. Learning to Use Language -teoksessa Brunerin päättely etenee seuraavasti:

”Ihmisen kompetenssi saa ilmenemismuotonsa sekä biologisesta perustasta että kulttuurin välineistä [...] vaikka intellektuaalisella toiminnalla on syvät biologiset juuret ja selvä evolutionaarinen historia tämän kapasiteetin käyttäminen riippuu ihmisen toiminnan ja ajattelun malleista, eivätkä nämä ole geneettisiä vaan kulttuurisia” (Bruner 1983: 23).

Yksi syy, miksi Bruner ei kovinkaan selvästi määritä käsitettään LAD, voi olla, että Brunerin kysymys ei kuulu, miten ihminen kehittyy Piaget’n kuvaami-*en kehitystasojen* kautta vaan Bruner rajaa tutkimuksensa koskemaan etupäässä sitä, miten biologiset kyvyt kehittyvät ja saavat muodon *kulttuurin* avulla. Bruner toteaa esimerkiksi, että simpansseilla on samoja luontaisia kielellisiä kykyjä kuin ihmisellä, mutta simpanssit eivät käytä niitä (Bruner 1983: 23). Pelkän biologisen ruumiin tutkiminen on näin ollen puutteellista. Bruner kirjoittaa: ”Ainoa tapa, jolla kielen käyttö voidaan oppia, on *käyttää* sitä *kommunikatiivisesti*” (Bruner 1983: 119, kursivoin minun). Tämä lause sisältää mielestäni kaksi tärkeää piirrettä: Ensinnäkin ihmisen kielelliset kyvyt kehittyvät ainoastaan käytön kautta. Toiseksi tämä käyttö tulee olla kommunikatiivista. Jälkimmäisellä ajatuksella Bruner nähdäkseni tarkoittaa, että vanhempien tulee ohjata lapsen luontaisesta kielellistä herkkyyttä nimenomaan kommunikatiiviseen suuntaan, jotta lapsi oppisi puhumaan. Brunerin argumentin rakenne on tässä sama kuin esimerkiksi Bergerilla ja Luckmanilla heidän käsitellessään seksuaalisuutta teoksessa *The Social Construction of Reality* (1966): ihmisen luontainen seksuaalisuus tarvitsee paljon kulttuurista ohjausta ja vahvistusta, että se suuntautuu juuri tiettyihin kohteisiin.⁶¹ Myös Bruner on todennut seksuaalisuudesta samankaltaisesti: seksuaalisuus synnynnäisenä ominaisuutena tarvitsee paljon kulttuurisia kokemuksia ennen kuin synnynnäiset seksuaaliset reaktiot voidaan herättää juuri tietyillä ympäristön tapahtumilla (Bruner 1983: 39).

Brunerin LAD-tulkinta sisältää kahdenlaisen väritteen: yhtäältä hän näyttää hyväksyvän chomskylaisen tulkinnan, jonka mukaan kyse on luontaisesta ihmismielen valmiista skeemasta. Toisaalta hän näyttää mielestäni suhtautuvan varovaisen myöntävästi lockelaiseen ajatukseen: *Nihil in intellectu quod non prius in sensu*.⁶² Toisin sanoen LAD olisi, Aristoteleen käsitteitä lainatakseni, eräänlainen mielen potentiaalisuus, joka aktualisoituu kulttuurin määräämin tavoin.⁶³ Tämä huojunta näiden kahden argumentaatorakenteen välillä jatkuu läpi koko Brunerin tuotannon: Bruner näyttää toisaalta pyrkivän emansipoitumaan ulos kognitiivisen psykologian platonismista kohti kulttuuripsykologian hegelismiä. Samanaikaisesti hän kuitenkin haluaa olla uskollinen hegemonisti-

⁶¹ Vrt. Berger & Luckmann 1994: 61–62 ja Bruner 1983: 38.

⁶² Ymmärryksessä ei ole mitään, mikä ei olisi ensin aisteissa.

⁶³ Aristoteleen erottelusta aktuaalisuuden ja potentiaalisuuden välillä ks. Aristoteles 1986.

selle amerikkalaiselle kognitiiviselle psykologialle – traditiolle, josta hän itsekin on lähtöisin.

Ihmisen neljä ei-kielellistä kognitiivista kykyä

Oppiakseen puhumaan ihminen tarvitsee LAD:n lisäksi joukon synnynnäisiä ei-kielellisiä kognitiivisia kykyjä (*original mental capabilities*). Brunerin pohdinat näistä kyvyistä muodostavat nähdäkseni keskeisen osan siitä käsitteellisestä verkosta, jolle hän rakentaa useita vuosia myöhemmin käsityksensä narratiivisen ajattelun kehittymisestä.

Tarkastelen seuraavaksi Brunerin käsitystä niistä synnynnäisistä ei-kielellisistä kognitiivisista kyvyistä, jotka mahdollistavat kielen oppimisen. Näitä ovat Brunerin mukaan välineet-päämäärä-valmius (*means-end-readiness*), herkkyyden interaktioon (*a sensitivity to transactional enterprises*), systemaattisuus kokemusten organisoinnissa (*systematicity in organizing experience*) ja abstraktisuus säännön muodostamisessa (*abstractness in rule formation*). Kyse on niistä vähimmäisrakenteista, joita lapsi tarvitsee oppiakseen käyttämään kieltä. Nämä rakenteet eivät kuitenkaan *synnytä* kieltä, vaan kieleen kietoutuu fonologiaa, syntaktisia ja semanttisia sääntöjä eli kielen oppiminen vaatii ainutlaatuisuutta herkkyyttä esimerkiksi äänisysteemeille, kieliopillisille rajoituksille, referentiaalisille vaatimuksille ja kommunikatiivisille intentioille. (Bruner 1983: 30, 119, 125.)

Välineet-päämäärä-valmius

Child's Talk. Learning to Use Language -teoksessa Bruner kirjoittaa ihmisellä luontaisesti olevasta välineet-päämäärä-valmiudesta:

"Lapsi ymmärtää luontaisesti toiminnan rakenteen ja erityisesti tavan, jolla välineet ja päämäärät yhdistetään, jotta saavutetaan haluttuja tuloksia" (Bruner 1983: 26).

Tarkastelen hetken lähemmin tätä Brunerin argumenttia. Selvitän aluksi, mitä Bruner tarkoittaa lapsen virittyneisyydellä toiminnan rakenteisiin. Bruner väittää, että ihmisellä on synnynnäisesti tiettyjä primitiivisiä toiminnan käsitteitä. Bruner käyttää näistä nimitystä "toiminnan argumentit". Näiden toiminnan argumenttien avulla muodostamme fyysikaalisesta liikkeestä toimintoja, kokemuksia. *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksessa Bruner esittää, että toiminnan argumentit muodostuvat toimijasta, toiminnasta, objektista, välineistä, sijainnista ja vastaanottajasta (Bruner 1983: 34, 114). Brunerin myöhemmän kauden töissä *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought* (1985), *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) ja *Monologue as Narrative Recreation of the World* (1989) näistä toiminnan argumenteista puhutaan hieman eri nimillä – toiminnan argumentit muodostuvat nyt toimijasta, intentioista, päämääristä, situaatiosta ja instrumenteista – väitteen perusrakenteen säilyessä kuitenkin samana (vrt. Bruner 1985: 99, 1986: 14, 1989: 78). Bruner pitää näitä toiminnan argumentteja eräänlaisina ihmisen mentaalisisina työkaluina, jolla hän voi jäsentää ja kehystää ympärillään

tää ja kehystää ympärillään tapahtuvaa fysikaalista liikettä. Tämän lisäksi Bruner haluaa liittää toiminnan argumentit osaksi teoriaansa lapsen kielen oppimisesta: Toiminnan argumentit – toimija, toiminta, objekti, välineet, sijainti ja vastaanottaja – tarjoavat esisemanttisen (*prosemantic*) pohjan lapsen kielelle (Bruner 1983: 114). Kun lapsi toimii, hän oppii aluksi "protokielellistä" tietoa toiminnan argumenteista. Lapsen kehittyessä tämä tieto abstraktoidaan ja muunnetaan kielioppi-rakenteeksi (*case grammar*), joka heijastelee toiminnan argumentteja (Bruner 1983: 169). Ihmisen kielen kielioppi saa toisin sanoen alkunsa toiminnan argumenttien aiemmasta ymmärtämisestä ja abstraktoimisesta. Bruner toteaa lisäksi, että eri kielet toteuttavat näitä toiminnan argumentteja eri tavoin (Bruner 1983: 35). Tässä suhteessa toiminnan argumentit ovat ihmisen synnynnäisiä ominaisuuksia, joille kulttuuri antaa muodon. Brunerin päätteily näyttää etenevän samalla tavoin kun LAD:n kohdalla: ihmisruumiin potentiaalisuudet aktualisoituvat ja saavat muodon kulttuurin kautta.

Entäpä lainauksessa esitetty ajatus ihmisen kyvystä ymmärtää toiminnan rakenteista erityisesti välineet ja päämäärät. Suuri osa ihmisen kognitiivista prosesseista suuntautuu päämäärä-orientoituneeseen toimintaan (*goal-directed activity*), ja lapsi organisoii tietoa pääosin sen mukaan, mitä hän voi tehdä asioilla. Lapsen kokemuksissa painottuu näin ollen aktiivisuus eli hän kiinnittää huomiota toiminnan dynaamisiin aspekteihin (Bruner 1983: 35). Lapsi muuttaa kokemukset lajityypilliseksi välineet-päämäärä-struktuureiksi (*means-end-structures*) (Bruner 1983: 25, 36). Ymmärrän Brunerin tarkoittavan, että kun ihminen muodostaa kokemuksen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, hän käyttää välineet-päämäärä-rakennetta. Ihminen toisin sanoen tulkitsee toimintaa pyrkien näkemään toiminnalle aina jonkin päämäärän, johon toimija pyrkii tiettyjen välineiden avulla. Onnistuessaan tätä koskevassa ennustuksessa lapsi tuntee mielihyvää (Bruner 1983: 26).⁶⁴

Luonnollinen sosiaalisuus

Selvitän seuraavaksi, mitä Bruner tarkoittaa lapsen luontaisella herkkyydellä interaktioon (*a sensitivity to transactional enterprises*), jonka hän esittää toiseksi ihmisen ei-kielelliseksi luonnolliseksi kyvyksi. *The Child's Construction of Language* -artikkelissa (1981) Bruner toteaa, että ihmisellä on yleinen motivaati-

⁶⁴ Roy D`Andrade antaa artikkelissaan *A Folk Model of the Mind* (1987) esimerkin välineet-päämäärä-rakenteesta: "John wants to see Susan because he wants to give her a present because he wants to impress her because he wants her to go with him to the dance because [...]" (D`Andrade 1987: 121). Brunerin välineet-päämäärä-rakenteen takaa voidaan mielestäni löytää esimerkiksi kulttuurihistorialliseen koulukuntaan kuuluvan Leontjevin argumentti, jonka mukaan ihmisen toiminta on aina tiettyyn kohteeseen suuntautuvaa. Leontjev katsoo, että toiminnan virittää ja suuntaa aina motiivi. Tämä usein tiedostamatonkin motiivi on toiminnan tosiasiallinen vaikutin. Max Weber puhuu Brunerin tavoin teoksessaan *The Theory of Social and Economic Organization* (1947), että toiminnalla on aina jokin päämäärä ja toiminta voidaan strukturoida välineet-päämäärä-rakenteella.

tio kommunikoida alusta asti (Bruner 1981b: 42). *Child's Talk. Learning to Use Language* -kirjassa (1983) toistuu sama ajatus Brunerin kirjoittaessa, että ihmisen genomissa on jotain, joka saa hänet hakeutumaan vuorovaikutukseen (Bruner 1983: 120). Ihminen on siis Brunerin projektissa luonnollisesti sosiaalinen: jo hyvin nuorella lapsella on kyky jäljitellä kasvon ilmeitä, ruumiin eleitä, toimintaa ja ihmisen ääntä (Bruner 1983: 27).⁶⁵ Bruner ei tarkoita lapsen luonnollisella sosiaalisuudella ainoastaan kielellistä kommunikaatiota vaan myös kielen oppimista edeltävää praktista eli toiminnallista vuorovaikutusta. Jo esikielellisellä toiminnan tasolla lapsi oppii esimerkiksi viittaamaan objektiin ja pyytämään (Bruner 1990b: 90). Ihmisen synnynnäinen kommunikaatiivinen motiivi ilmenee toisin sanoen jo ennen varsinaista kielen hallintaa.

Bruner on havainnut kaksi vaihetta tässä aikaisessa kommunikaatiivisessa motiivissa. Aluksi lapsella on synnynnäinen kyky etsiä kontaktia (*joint attention*) toisen, yleensä vanhemman, kanssa. Kontakti ilmenee ensimmäisen kerran, kun lapsi pyrkii ja onnistuu seuraamaan vanhemman katsetta, eli hän onnistuu ensimmäisessä katsekontaktissa. (Bruner 1983: 42.)⁶⁶ Kun katsekontakti on saavutettu, vanhempi ryhtyy usein varsin pian perehdyttämään lasta johonkin visuaaliseen kohteeseen, esimerkiksi nukkeen, joka on valittu yhteisen huomion kohteeksi. Aluksi lapsi on passiivinen näiden aktien suhteen, mutta jo noin puolen vuoden ikäisenä hän ryhtyy tavoittelemaan myös itse haluamiaan objekteja – täydentäen tätä usein ääntelyllä. (Bruner 1983: 75.) Lisäksi äiti usein kehittää rutinoituneen tavan kertoa lapselle, että ympäristössä on jotain, johon lapsen tulisi kiinnittää huomiota. Edellä kuvatun kaltainen kohteisiin suuntautuva toiminta kattaa suurimman osan Brunerin esittämästä lapsen kommunikaatiiviseen motiiviin liittyvästä yhteisen huomion etsimisestä. Myöhemmin lapsi pyrkii kommunikaatioon myös saavuttaakseen yhteistoimintaa (*joint action*) aikuisen kanssa (Bruner 1981b: 42). Esimerkkinä yhteistoiminnasta Bruner mainitsee tapaukset, joissa lapsi pyytää aikuiselta apua suorittaessaan tiettyä toimintaa. Ensimmäinen näistä avunpyynnöistä liittyy lapsen liikkumiseen (*translocational assistance*): lapsi pyytää esimerkiksi aikuiselta apua päästäkseen istumapaikasta seisomaan tai tullakseen alas tuolilta. Toinen on apu tarkkuutta edellyttävissä tehtävissä (*precision assistance*): esimerkiksi lelun kokoamisessa. Kolmas on apu voimaa vaativissa toimissa (*power assistance*): esimerkiksi kaapin oven aukaisemisessa. Se että lapsi yleensäkin kykenee pyytämään aikuiselta apua yhteistoimintaan tarkoittaa, että hänen tulee tuntea ainakin jotain niistä

⁶⁵ Samankaltaisista kokeista, joissa on osoitettu, että vauvan kontaktia etsivät kyvyt toimivat heti syntymästä lähtien ks. Stern 1985 ja Rechardt 2001: 51–52, 1992: 180.

⁶⁶ Ks. Taylor 1984: 221.

toiminnan argumenteista, jotka liittyvät tehtävään. (Bruner 1983: 107, 93.)⁶⁷ Yleisesti voidaan esittää, että lapsen ja aikuisen välisen kommunikaation kautta sekä ”yhteishuomio” että ”yhteistoiminta” kehittyvät merkittävästi (Bruner 1981b: 43).

Se että suurin osa lapsen aktiivisuudesta on sosiaalista ja kommunikatiivista, muodostaa perustan aikuisen ja vanhemman väliselle vuorovaikutukselle. Opimisen kannalta palaute, jota lapselle annetaan, on hyvin tärkeää: esimerkiksi ”vastaamattomat kasvot” saavat pienen lapsen nopeasti itkemään. Miten sitten tämä lapsen luonnolliseen sosiaalisuuteen liittyvä herkkyys aktivoituu ja kehittyy? Brunerin mukaan äiti kehittää sitä useilla tavoilla: esimerkiksi äidin sydämenlyönnit, visuaaliset ääriiviivat kasvoissa, äidin silmät, äidin tyypillinen tuoksu, äidin ääni ja äänen rytmi muutetaan hyvin nopeasti monimutkaiseksi lapsen ja aikuisen väliseksi systeemiksi, jossa alkuperäiselle äidin ja lapsen väliselle biologiselle kiintymykselle annetaan kulttuurinen muoto. (Bruner 1983: 27–28.)

Systemaattisuus kokemuksen organisoinnissa

Kolmas ei-kielellinen kyky, jonka Bruner esittää teoksessaan *Child's Talk. Learning to Use Language* on systemaattisuus kokemusten organisoinnissa (systematicity in organizing experience). Bruner kirjoittaa:

” [...] suuri osa pienen lapsen toiminnasta tapahtuu rajoitetuissa ja tutuissa tilanteissa ja hänen toimintansa on hämmästyttävän järjestynyttä ja systemaattista” (Bruner 1983: 28).

Tällä kyvyllä Bruner viittaa havaintoon, että suuri osa lapsen varhaisesta toiminnasta on systemaattista, järjestynyttä ja tapahtuu varsin rajatuissa tutuissa tilanteissa. Vaikka lapsi on virittynyt yhdistämään systemaattisesti rajoitettua määrää asioita, hän pystyy kuitenkin muodostamaan niistä paljon variaatioita. Kun lapsi siirtyy kielelliseen maailmaan, hän hallitsee jo systemaattisen ja säännöllisen tavan lähestyä kulttuurin vaatimuksia ja sen kielellisiä muotoja (Bruner 1983: 28).

Kolmannen ei-kielellisen kyvyn avulla voimme vastata myös Brunerin seuraavaan kysymykseen: Kuinka voimme opettaa lasta puhumaan, kun puhumme heidän kanssaan yleensä tasolla, jonka he *jo* ymmärtävät? Bruner vastaa: Aikuisten tulee kommunikoida lasten kanssa niin, että lapset voivat oppia, miten *laajentaa puhetta, jota heillä jo on, uusiin konteksteihin*, kuinka oppia, mikä on

⁶⁷ Bruner on tutkinut myös niitä tapoja, jolla lapsi pyytää aikuista kanssaan yhteistoimintaan. Ensinnäkin lapsi voi simuloida haluttavaa toimintaa: lapsi esimerkiksi hyppii aikuisen sylissä saadakseen aikuisen hyppyttämään itseään sylissä. Toisessa pyynnön muodossa lapsi haluaa aikuisen toimivan ”tekijänä” lapsen ollessa ”kokija”, kuten kuvakirjan katseleminen. Kolmannessa pyytämisen muodossa lapsi ja aikuinen jakavat kokemuksen tai toiminnan: lapsi esimerkiksi pyytää, että vanhempi auttaa häntä kantamaan jotakin. Neljännessä pyytämisen muodossa aikuinen ja lapsi jakavat roolit pelissä tai näytelmässä: aikuinen esimerkiksi rakentaa palikoista jotakin ja lapsi purkaa tämän rakennelman. Usein näihin yrityksiin liittyy myös ääntelyä. (Bruner 1983: 104–105.)

puhumisen arvoista ja yleisemmin, kuinka ohjata kielen käyttöä (Bruner 1983: 39).

Abstraktisuus säännön muodostamisessa

Neljäs mentaalinen kyky, jota lapsi tarvitsee pystyäkseen käyttämään kieltä, on abstraktisuus säännönmuodostamisessa (*abstractness in rule formation*). *Child's Talk. Learning to Use Language* -kirjassa Bruner esittää, että lapsella on jo ensimmäisen elinvuotensa aikana sääntöjä, joiden avulla hän pystyy hahmottamaan sellaisia abstrakteja käsitteitä kuin tila, aika ja kausaalisuus (Bruner 1983: 29). Lapsi organisoii ja hahmottaa jo alusta asti maailman abstrakteilla säännöillä: hänellä on siis kognitiivinen kyky seurata abstrakteja sääntöjä. Bruner antaa tästä esimerkin: Liikutettava objekti, joka viedään pois hetkeksi näkyvistä ja tuodaan uudessa muodossa esiin, ihmetyttää lasta (Bruner 1983: 29).⁶⁸ Myös objektia, jota kuljetetaan eteenpäin tavalla, jota pidetään kulttuurissamme epätavallisena, hämmästyttää esimerkiksi kolmen kuukauden ikäistä lasta.

Tuodakseni lisävalaistusta tähän neljänteen mentaaliseen kykyyn tarkastelen hetken Brunerin *Actual Minds, Possible Worlds* -teosta vuodelta 1986. Kirjassa esiintuotu ajatus lapsen luontaisesta tavasta havaita, että toiminnalla on tietty järjestys, kytkeytyy Brunerin *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksen (1983) ideaan, että lapsella on synnynnäisiä kykyjä abstrakteihin erotteluihin. *Actual Minds, Possible Worlds* -kirjassa Bruner nimittäin pohtii ajan ja kausaalisuuden käsitteitä. Bruner sanoo, että tila- ja aikasuhteiden näkeminen tapahtuu ”primitiivisten havaintojen” (*primitive perceptions*) avulla eli näemme tapahtumille aina jonkin syyn. Bruner pitää varsin todennäköisenä, että Kant oli oikeassa pitäessään kausaalisuutta yhtenä mielemme mentaalisenä kategoriana (*mental category*). (Bruner 1986: 18.) Kausaalisuudella tulkitsemme tapahtumia maailmasta, mutta eri kielet tekevät tämän hyvin eri tavoin: kausaalisuutta voidaan representoida eri tavoin eri kielten kieliopissa. Bruner haluaa mielestäni jälleen tuoda esiin tutkimuksilleen keskeisen kulttuuripsykologisen näkemyksen, jonka mukaan ihmisten tietyt biologiset herkkyydet saavat muodon ja kehittyvät kulttuurin avulla. Brunerin näkemyksen mukaan kausaalisuus ilmenee lapselle jo ennen kielen oppimista, joten praktisen kausaalisuuden tunteminen antaa meille tavan tutkia, miten sitä kielessä representoidaan. (Bruner 1983: 169.) Tämän kausaalisuuden rinnalle Bruner haluaa tuoda myös ajatuksen intentionaalisuudesta ja laajentaa näin ”primitiivistä havainnointia” koskevaa väitettään myös intentionaalisuuden suuntaan.⁶⁹ Hän kirjoittaa, että intentionaalisuus

⁶⁸ Taylor kysyy, miksi tämä hämmennys olisi merkki juuri lapsen hahmottaman maailman sisäisestä organisoinnista hyvin abstraktien sääntöjen avulla. Todistaako se, että lapsi kokee hämmennyksen hetkellisen tilallisen-ajallisen jatkuvuuden häviämisestä ajatuksen, että lapsella on abstrakteja sääntöjä (Taylor 1984: 216).

⁶⁹ Bruner on pyrkinyt varhaiskautellaan kehystämään käsitettä intentionaalisuus seuraavalla tavalla: intentionaalisuudella (*intentionality*) viitataan ajatukseen, että intentioilla ohjataan toimintaa ja merkityksen etsintää (Bruner 1971: 159, 1975a: 46).

on kausaalisuuden kaltainen mielen primitiivinen kokemusta organisoiva rakenne (Bruner 1986: 18).⁷⁰ Esimerkkinä tästä intentionaalisuudesta Bruner käyttää etsimistä: näemme etsimisen aina intention ohjaamaksi. Ainoa ero näiden kahden kokemusta organisoivan rakenteen välillä on, että intentionaalisuus on kausaalisuuttakin primitiivisempi kategoria.⁷¹ Nämä intentionaalisuuden ja kausaalisuuden käsitteet toimivat mielestäni esimerkkeinä käsittelemästäni Brunerin neljänestä kielellisestä kyvystä: kyvystä, joka perustuu ajatukselle, että ihmisellä on luonnollinen taipumus abstrakteihin erotteluihin jo ennen kieltä (Bruner 1983: 30).⁷²

Seuraavaksi tarkastelen kytkentää ensimmäisen ja neljännen mentaalisen kyvyn välillä: toiminnan argumenttien ja kausaalisuuden välille. Bruner ajattelee, että lapsi liittää kausaalisuuden ja temporaalisuuden avulla toiminnan rakentamiseen ajatuksen peräkkäisyydestä. Toiminta, objekti, toimija, kausaalisuus ja temporaalisuus muodostavat skeeman, jota käyttäen lapsi kykenee organisoimaan kokemuksia peräkkäisiin, lauseenkaltaisiin muotoihin: esimerkiksi toiminta-agentti, toiminta-objekti jne. (Bruner 1983: 36). Lapsella on siis tämä rakenne syntymästä asti, ja hän käyttää ja kehittää sitä jäsentääkseen kokemuksiaan. Kun kieli myöhemmin opitaan, se ei ole lapsen ensimmäinen tapa noudattaa abstrakteja sääntöjä. Lapsi tekee jo ennen kielen oppimista erottelut esimerkiksi toistuvan ja ei-toistuvan, kausaalisen ja ei-kausaalisen toiminnan välillä. Nämä abstraktit erottelut tosin vahvistuvat ja laajenevat, kun lapsi oppii kielen, mutta niillä on yhä analogia lapsen luonnollisessa tavassa organisoida kokemuksiaan. Jopa lauseiden subjekti-verbi-objekti-järjestys on peräisin lapsen luonnollisesta kyvystä havaita toiminnan järjestys elämässä (Bruner 1983: 169).

Tarkastelen seuraavaksi kootusti edellä esitettyjä ihmisen kielen oppimisen mahdollistavia luonnollisia ominaisuuksia. Bruner näyttää katsovan, että lapsella on varsin paljon kielen oppimisen mahdollistavia synnynnäisiä kykyjä – jopa enemmän kuin esimerkiksi Noam Chomsky arvelee niitä olevan.⁷³ Kun Chomsky puhuu etupäässä synnynnäisen LAD:n kaltaisesta systeemistä, Bruner lisää tähän vielä neljä ei-kielellistä kykyä (*original mental capacities*) sekä ihmisen

⁷⁰ Ks. Taylor 1984: 216.

⁷¹ Tämä tila- ja aikasuhteiden näkeminen kausaalisuuden ja intentionaalisuuden avulla tulee keskeiseksi myös Brunerin narratiivisia käsittelevissä teksteissä: näillä luonnollisilla kyvyillä tavoitetut objektit voidaan nimittäin kertoen konstruoida hyvin eri tavoin, jolloin objektien liikkeet toisiinsa nähden hahmottuvat erilaisiksi.

⁷² Mielenkiintoinen kysymys olisi teemmekö Brunerin mielestä nämä abstraktit erottelut myös aikuisena, jolloin toiminnan esiymmärrystä tapahtuisi ei-kielellisellä tasolla. Esimerkiksi Paul Ricoeurin filosofiassa tämä tapahtuu ainoastaan kielellisellä tasolla, ks. Ricoeur 1983: 108–117.

⁷³ Kysymykseen, kuinka ihminen voi siirtää omia mentaalisia tilojaan toisille ihmisille, Bruner ja Chomsky antavat samankaltaisen vastauksen. He molemmat ottavat nativistisen asenteen ja esittävät, että pystymme kommunikoimaan, koska - ainakin jossakin laajuudessa - meidän mielillämme on ollut sama yksilönkehityksellinen ja biogeneettinen perusta. (Taylor 1984: 223.)

synnynnäisen intention kommunikoida. Neljää ei-kielellistä mentaalista kykyä käsittelin edellä. Synnynnäisillä intentioilla Bruner puolestaan tarkoittaa, että ihmisellä on luonnollisia intentioita viitata, kieltää, pyytää, etsiä ja toisaalta myös tunnistaa toisen kommunikatiivisia intentioita. Lapsen ei toisin sanoen tarvitse oppia vaatimaan, kieltämään tai etsimään yhteistä huomiota kumppanin kanssa (Bruner 1983: 85, 92, 122–123). Edellä esitettyjen kykyjen luonteesta Bruner summaa, että jos nämä kyvyt ja intentiot eivät olisi synnynnäisiä, niin ihminen ei oppisi kommunikoidaan toisten kanssa, koska kommunikaatiolle välttämätöntä intersubjektivistista suhdetta ei saavutettaisi. Jos meillä ei olisi synnynnäisiä taipumuksia, ei olisi esimerkiksi loogisesti mahdollista, että kaksi ihmistä saavuttaisi yhteisen huomion kohteen (Bruner 1983: 122).⁷⁴

Esitettyään edellä kuvaamani synnynnäiset kyvyt Bruner toteaa, että ei ole epäilystäkään, ettei kielen puhuja tarvitsisi vielä paljon enemmän mentaalista koneistoa kuin edellä on esitetty. Tässä suhteessa seuraan Taylorin artikkelissa *Linguistic Origins: Bruner and Condillac on Learning How to Talk* (1984) esittämää ajatusta, että Bruner kallistuu enemmän nativismiin kuin empirismiin, vaikka itse vakuuttaakin pyrkivänsä rakentamaan kytköstä näiden välille. (Taylor 1984: 221, Bruner 1983: 39.)⁷⁵

4.1.2 Kielen oppimisen kehittyminen

Teoksessaan *The Child's Construction of Language* (1981) Bruner toteaa rajan-neensa omaksi tutkimusalueekseen kysymyksen siitä, miten vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus muovaa ja rajoittaa lapsen kielen oppimista (Bruner 1981b: 40). Bruneria kiinnostaa erityisesti, miten kulttuuri vaikuttaa lapsen kielen oppimiseen äiti–lapsi-interaktion kautta.

Child's Talk. Learning to Use Language -kirjan (1983) alussa Bruner kirjoittaa, että lapsen kielen oppiminen alkaa jo ennen kuin lapsi käyttää ensimmäisiä sanastollis-kieliopillisia ilmauksia (Bruner 1983: 18). Se alkaa heti, kun aikuinen ja lapsi onnistuvat ensimmäisessä interaktiossaan.⁷⁶ Yhteinen todellisuus rakentuu asteittain tämän kommunikaation kautta. Sen avulla lapsi oppii ilmaisemaan kommunikatiivisia intentioitaan, ja se luo myös pohjan kieliopin oppi-

⁷⁴ Ks. Taylor 1984: 217.

⁷⁵ Taylor esittää myös artikkelissa *Linguistic Origins: Bruner and Condillac on Learning How to Talk* (1984) toisen kriittisen puheenvuoron Brunerin teoriasta: Brunerin mukaan ihmisellä on määrittelemätön määrä luontaisia kykyjä, joita hän tarvitsee pystyäkseen käyttämään kieltä. Tämän vuoksi joudumme olettamaan jatkuvasti lisää kykyjä. Tämä puolestaan vie regressioon. Brunerin teoriasta seuraa, että ainoastaan "superlapsi" voi oppia puhumaan. (Taylor 1984: 223.) Taylor myös kysyy, että eikö Brunerin esittämä sosiaalisuuteen ja kokemusten organisoinnin systemaattisuuteen liittyvä taipumus voi yhtä hyvin olla väline–päämäärä-valmiuden seuraus, jolloin kyky abstrakteihin kokemusten organisoiteihin jäisi tarpeettomaksi. (Taylor 1984: 216.)

⁷⁶ Konventionalisoituneesta itkusta aikuisen ja lapsen ensimmäisenä interaktion muotona ks. esim. Bruner 1983: 132 ja Tähkä 1996: 60–62, 91.

miselle. Miten sitten Brunerin projektissa kulttuuri antaa, jo aivan ihmisen varhaislapsuudesta alkaen, synnynnäisille kyvyille muodon ja saa ne kehittymään? Vastaus löytyy käsitteestä LAS. Bruner käyttää aikuisen ja lapsen välisestä interaktiosta nimitystä LAS (*The language assistance -system*).⁷⁷ Kyse on lapselle tutuista ja arkipäiväisistä kielellisistä ja ei-kielellisistä käytännöistä. (Bruner 1983: 42, 120.) Bruner luonnehtii LAS:ia vuorovaikutukseksi, joka auttaa lasta saavuttamaan kielenkäytön täydellisen ja tietoisin hallinnan (Bruner 1986: 77, 1983: 133).⁷⁸ LAS:n avustuksella lapsi oppii tekemään kommuni-katiivisista intentioistaan ymmärrettäviä (Bruner 1983: 41).

Bruner puhuu LAS:n yhteydessä usein formaatista (*format*). Formaattilla Bruner tarkoittaa LAS:n yleisintä toimintatapaa. Ne ovat äidin ja lapsen välisiä toistuvia ja tuttuja vuorovaikutustapoja, joilla äiti auttaa lasta kielen oppimisessa.⁷⁹ Formaattit ovat yleensä äidin lapselle etukäteen valitsemia ja muodostamia (Bruner 1983: 130). Jokaisella jäsenellä on lisäksi tässä vuorovaikutuksessa päämäärä ja sarja välineitä, keinoja, näiden päämäärien saavuttamiseksi (Bruner 1983: 132, 1987a: 15).⁸⁰ Äiti toimii yhtenä lapsen ensimmäisistä välineistä saavuttaa päämääriä. Käsitteellä formaatti Bruner toisin sanoen kuvaa keinoa kehystää kommunikaatiota ja sijoittaa se tiettyyn sosiaaliseen todellisuuteen – todellisuuteen, johon myös intentiot ja konventiot liittyvät.

⁷⁷ Bruner tuo esiin tässä sukupuolikeskustelun kannalta tärkeän huomion. LAS argumentin toiminnan logiikan kannalta interaktion toisena osapuolena voi olla myös mies tai kuka tahansa kieltä osaava henkilö. Bruner puhuu teksteissään etupäässä kuitenkin äiti-lapsi interaktiosta ja seuraan omassa työssäni tätä erottelua.

⁷⁸ Nähdäkseni Brunerin käsitteelle LAS voidaan hakea historiallista taustaa Vygotskyn käsitteestä "lähikehityksen vyöhyke". Bruner itsekin tuo tämän kytköksen esiin epäsuorasti kirjoittaessaan, että Vygotskyn ideana on, että kieli ja sen käyttämisen muodot, narratiivista propositionaaliseen kalkyyliin, heijastavat omaa historiaamme. Vygotskyn mukaan nämä tavat institutionalisoituvat lähikehityksen vyöhykkeen kautta, esimerkiksi koulussa, työssä, filmeissä sekä kansantarinoiden, fiktioiden ja tieteen kautta, ks. Bruner 1986: 78. *Thought and Language* -teoksessa Vygotskyn päättely lähikehityksen vyöhykkeestä etenee seuraavasti: " [...] yritämme selvittää, miten lapset [kahdeksan vuotiaat] ratkaisevat seuraavalle ikäryhmälle tarkoitettuja tehtäviä, joita he eivät vielä itsenäisesti kykene ratkaisemaan. Autamme heitä esimerkiksi johdattelevilla kysymyksillä tai antamalla ratkaisujen alkuja. Kävi ilmi, että toinen lapsi pystyy tällaisessa yhteistyössä ratkaisemaan kaksitoistavuotiaiden, toinen yhdeksänvuotiaiden tehtäviä. Ero itsenäisesti ratkaistujen tehtävien avulla määritellyn älykkyyksiän eli tosiasiallisen kehitystason ja epäitsenäisesti yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Esimerkissämme tämä vyöhyke on edellisellä lapsella neljä ja jälkimmäisellä yksi vuotta [...] lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen dynamiikan ja koulutussuoritusten kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla." (Vygotsky 1982: 184.)

⁷⁹ Vrt. Taylor 1984: 217 ja Bruner 1983: 120.

⁸⁰ *The Child's Construction of Language* -artikkelissa Bruner kirjoittaa, että tyypillisiä formaatteja ovat esimerkiksi jaettavat formaatit (*sharing formats*), pyyntö formaatit (*request formats*), näyteltävät leikit (*pretend play*). Näillä strukturoimme ja konventionalisoimme kommunikatiivisia intentioitamme. (Bruner 1981b: 44.)

Kehittyessään lapsi ryhtyy kokoamaan systemaattisesti formaatteja järjestyneiksi kokonaisuuksiksi, eräänlaisiksi korkeamman järjestyksen rakenteiksi, josta monimutkaisempi sosiaalinen interaktio rakentuu. Tämän toiminnan tuloksena formaatit eivät ole enää sidottuja tiettyihin ympäristöihin, vaan niistä tulee abstrakteja ja siirrettäviä. Kun formaatit saavuttavat tämän kehittyneemmän asteen eli, kun lapsi on pystynyt sisäistämään ja yleistämään formaatit, niitä voidaan kutsua austinilaisiksi *puheakteiksi* (Bruner 1983: 121, 1981b: 45).⁸¹ Bruner katsookin, että tutut rutiinit lapsen interaktioissa ovat aikuisen puheaktien primitiivisiä muotoja. Formaattien kehittymisestä Bruner toteaa, että ”formaattien määrittäminen yhteisöllisesti on yksi perustavoista, joilla yhteisö tai kulttuuri kontrolloi sen jäseniensä interaktioita” (Bruner 1983: 133). Formaatin muodot kehittyvät yhtäältä kulttuurin muuttuessa ja toisaalta sen seurauksena, että äiti muuttaa niitä vastaamaan lapsen kulloistakin kehityksen tasoa.

Tarkastelen seuraavaksi Brunerin esittämää esimerkkiä formaatista, jossa äiti ja 13 kuukautta vanha lapsi katselevat yhdessä kuvakirjaa. Tarkoituksenani on esittää, miten lapsi ryhtyy tämän LAS:n avulla kommunikoimaan jo ennen kielen osaamista.

Äiti: Katso! (huomion herättävä puhuttelusana)

Lapsi: (lapsi koskettaa kuvaa)

Äiti: Mitä nuo ovat? (kysymys)

Lapsi: (lapsi joteltelee ja hymyilee)

Äiti: Kyllä, ne ovat jäniksiä. (palaute ja nimeäminen)

Lapsi: (lapsi joteltelee, hymyilee ja katsoo äitiä)

Äiti (nauraa): Kyllä, jänis. (palaute ja nimeäminen)

Lapsi: (lapsi joteltelee ja hymyilee)

Äiti: Kyllä. (nauraa) (palaute) (Bruner 1983: 79.)⁸²

Brunerin mukaan tässä lukemisen formaatissa on neljä äidin taholta tulevaa intentionaalista komponenttia: huomion herättävä puhuttelusana, kysymys, nimeäminen ja palaute. Lapsen osallistumista tähän peliin rohkaistaan ja vahvistetaan riippumatta siitä, kuinka paikkansapitävää se on. Erityisesti ylitulkitsemalla lapsen puhetta äiti saa lapsen yrittämään kommunikointia. Toisin sanoen äiti kohtelee lasta ikään kuin lapsi hallitsisi kielen käytön ennen kuin lapsi on edes ilmaissut ensimmäisiä omia sanoja. Tällaisen äiti-lapsi-interaktion muodostuminen esikielellisellä tasolla mahdollistaa sen, että lapsi voi osallistua kommunikaatioon ilman olemassa olevia kielellisiä taitoja. Kun lapsen taidot kehittyvät ja hän oppii vastaamaan äidin kysymyksiin, äiti nostaa kysymysten vaikeusas-

⁸¹ Ks. esim. Austin 1990.

⁸² Ks. myös Snown 1977: 12.

tetta (Bruner 1983: 124, 38, 1981b: 46). Jatkuvasti kasvavat vaatimukset ihmisen synnynnäisille kielellisille herkkyyksille saavat ne kehittymään. Brunerin idea siis on, että lapsesta tulee kommunikoija jo ennen kuin hänestä tulee kielen käyttäjä. Lapsi oppii kommunikoimaan interaktionaalisessa ympäristössä, jossa hyödynnetään hänen luonnollisia ei-kielellisiä taitojaan ja hänen synnynnäistä intentionaalisuuttaan, ennen kuin hänellä on kielellisiä keinoja kommunikaatioon.

Bruner esittää viisi LAS:n piirrettä, joilla on tärkeä asema lapsen kielen oppimisessa. Erottelu käsitteiden ”LAS” ja ”formaatti” välillä ei ole kovin selvä, ja Bruner tuntuukin käyttävän termejä lähes synonyymeinä. Bruner ajattelee, että lapsen kielen oppiminen tarvitsee ensinnäkin tutun ympäristön, jossa toiminnot ovat rutinoituneet. Tällainen ympäristö tarjoaa lapselle rajoitetun tilan, jossa käsiteltävän informaation määrä on rajattu ja jossa lapsi voi helposti ymmärtää, mitä ympärillä tapahtuu. Yleensä äidin ja lapsen välinen vakiintunut formaatti toimii tällaisena rakenteena: se tarjoaa äidille esimerkiksi mahdollisuuden osoittaa ne ympäristön piirteet, joita hän pitää tärkeinä. (Bruner 1983: 39, 40, 103.)

Toiseksi LAS:ssa aikuinen ohjaa, auttaa ja rohkaisee lasta tämän pyrkiessä antamaan sanallisen muodon varhaiselle eleelliselle ja äänteelliselle kommunikaatiolle. LAS on toisin sanoen luonnostaan interaktiivinen (Bruner 1983: 121). Äidin puhe ja toiminta tässä vuorovaikutuksessa ovat riippuvaisia lapsen toiminnan ja puheen tasosta: formaatin jäsenten vastaukset ovat riippuvaisia aina toisen osapuolen aikaisemmista vastauksista. Formaattit ovat näin ollen vasta-uuoroisia: se mitä toinen tekee, riippuu siitä, mitä toinen on jo tehnyt ja mitä toinen odottaa toisen tekemän (Bruner 1981b: 44).

Kolmas LAS:n piirre on, että niillä on usein pelien ja leikkien muoto. Bruner kirjoittaa: ”Koska leikki muodostaa lapsuuden kulttuurin, ei ole ihme, että formaateilla on usein leikkimielinen, pelinkaltainen luonne ja ne pitävät sisällään vaihdettavia rajattuja rooleja ja kielenkaltaisia ominaisuuksia” (Bruner 1983: 121). Esimerkkinä tällaisesta leikistä Bruner pitää vanhemman ja lapsen välistä interaktiota, jossa aikuinen kätkee ensin kasvot käsiinsä tai jonkin esineen taakse ja paljastaa ne sitten huutaen ”kukkuluuruu” (*peekaboo*). Toisena esimerkkinä Bruner käyttää piiloleikkiä (*hide-and-see*) ja kolmantena aikuisen ja lapsen yhdessä suorittamaa kuvakirjan katselua. Leikki muodostaa, ensimmäisessä LAS:n piirteessä mainitun, rajoitetun alueen lapselle: leikkien objektit ovat usein selvärajaisia ja niitä on rajoitettu määrä. Interaktiivisena ympäristönä pelit toimivat myös välineenä kehystää aikaista kommunikaatiota. Leikkimällä ja pelaamalla lapsi ei opi ainoastaan jotain osaa kielestä, esimerkiksi sanoja, vaan koko interaktion hallintaa (Bruner 1983: 47, 55, 127, 1981b: 51). Ne ovat hyvä perusta kielen oppimiselle, koska niillä itsellään on myös jotain tärkeitä kielenkaltaisia ominaisuuksia. Ensinnäkin peleissä muodostetaan peräkkäisiä rakenteita: esimerkiksi toiminnan merkitys pelissä riippuu siitä, missä järjestyksessä tilanteet tapahtuvat (Bruner 1983: 47). Koska formaateilla on peräkkäisiä raken-

teita, ne antavat myös lapselle mahdollisuuden kehittää primitiivistä käsitystä ajan olemuksesta. Kyseessä ei niinkään ole käsitys abstraktista ajasta vaan pikemminkin ymmärrys tulevaisuudesta ja toiminnan suunnasta (Bruner 1983: 134). Toinen peleihin liittyvä kielenkaltainen ominaisuus on, että niissä säännöt ohjaavat tapahtumia. Peli muodostuu peräkkäisistä sääntöjen ohjaamista tapahtumista. Äiti ei anna lapsen useinkaan rikkoa näitä pelien sääntöjä ja näin lapsi oppii kulttuurisia konventioita (Bruner 1983: 47). Kolmas piirre, mikä tekee peleistä kielen kaltaisia, on niiden syvä- ja pintastruktuurin olemassaolo. Peleillä on syvästrukturi, jolla pintarakennetta hallitaan: esimerkiksi kukkuluuruuleikin (*peekaboo*) syvästrukturi on objektin katoaminen ja uudelleen esiintulo. Pintastruktuurin muodostavat vaatteet, aika, toiminta jne. (Bruner 1983: 46, 121.)

Brunerin tarkastelussa formaatit ovat keskeisiä tapoja, joiden avulla lapsi oppii kielen (Bruner 1983: 42). Erityisesti pelien konventionaaliset muodot tarjoavat perustan lapsen sanaston laajenemiselle (Bruner 1983: 55). Lapsi oppii käyttämään aluksi ei-kielellistä toiminnallista kommunikaatiota ja myöhemmin kieltä saadakseen haluamiaan asioita, leikkiäkseen ja pitääkseen yhteyttä niihin, joista hän on riippuvainen. Tässä prosessissa lapset oppivat vanhempien tulkinnat kulttuurin konventioista ja rajoituksista. Kielen hankkimiseen ei lasta ohjaa niinkään kieli itse vaan tarve tulla toimeen kulttuurin (aluksi äidin) asettamien jatkuvasti kasvavien haasteiden ja vaatimusten kanssa (Bruner 1983: 103).⁸³ Lapsen ja aikuisen väliset pelit ja leikit ovat tyypillisiä esimerkkejä interaktios- ta, joissa äiti asettaa lapselle kumulatiivisesti kasvavia haasteita ja saa lapsen näin kehittymään. Lisäksi pelit ovat sidottu yhteen välineet-päämäärä- struktuurilla (Bruner 1983: 121). Näin ollen myös aikaisemmin esittämäni kie- len oppimisen mahdollistava synnynnäinen välineet-päämäärä-valmius kehittyä äidin ja lapsen välisissä peleissä ja leikeissä.

⁸³ Selvitän tulkintaani siitä, mitä Bruner tarkoittaa äidin asettamista kasvavista vaatimuk- sista. Artikkelissa *The Achievement and Antecedents of Labelling* (1978) Bruner ja Nino pohtivat, miten lapset oppivat nimeämään objekteja. Tyypillinen tapa oppia nimeämistä on lukemisen formaatti. Siinä äiti ja lapsi lukevat yhdessä kirjaa. Äiti pyrkii tässä for- maatissa kiinnittämään lapsen huomion johonkin objektiin. Tämän jälkeen hän voi esi- merkiksi kysyä: "Mikä tämä on?" Lapsella on synnynnäinen kyky tunnistaa kysymyksen intentio. Tämän jälkeen lapsi joko tuottaa jonkinlaisen ilmaisen, jonka äiti tulkitsee ni- meämisyrityksenä tai äiti lausuu itse objektin nimen. Seuraavaksi tässä primitiivisessä kielipelissä äiti antaa palautetta lapselle: sanomalla vaikkapa "juuri niin". Tässä pedago- gisessa prosessissa äiti lisää vähitellen uusia elementtejä keskusteluun. Esimerkiksi kun äiti haluaa osoittaa lapselle, että hän on varma lapsen tietävän kysytyt sanan, hän vaihtaa intonaationsa korkeutta sanoen esimerkiksi: "Mikä tämä on?" Kun lapsi onnistuu nimeämään yksittäisen objektin, äiti voi kysyä lapselta seuraavaksi nousevalla intonaatiolla esimerkiksi: "Ja mitä hauva tekee?" (Bruner ym. 1978: 1–15.) Bruner on sitä miel- tä, että nimeäminen voi kehittyä iän mukana, mutta lauseellinen nimeäminen ei kasva iän kasvaessa. (Bruner 1971: 46, 1983: 125.) Kielen oppiminen ei siis ole mahdollista Brunerin mukaan ilman LAS:ia.

Neljäs formaatin piirre, joka auttaa lasta siirtymään ei-kielellisestä kommunikaatiosta kielelliseen on, että formaatit sisältävät toiminnan argumentteja: esimerkiksi toimijan ja kokijan. Lisäksi näissä rooleissa usein vuorotellaan sekä pelin sisällä että pelistä toiseen. Toiminnan merkitys määräytyy esimerkiksi sen mukaan, kuka teon suorittaa ja missä se tapahtuu. Tässä mielessä formaatit ovat abstrakteja ja systemaattisia. (Bruner 1983: 121.) Nähdäkseni Brunerin painotus on nimenomaan siinä, että formaattien kautta ihmisen synnynnäiset toiminnan argumentit kehittyvät ja siirtyvät kohti abstraktimpeja muotoja.

Viides LAS-järjestelmän piirre on se, että niiden avulla erilaisia kielen kaltaisia ja psykologisia toimintoja yleistetään formaatista toiseen. Bruner tarkoittaa tällä sitä, että esimerkiksi nimeäminen esiintyy ensin viittaavissa formaateissa ja siirtyy sitten pyytäviin formaatteihin. (Bruner 1983: 42.) Toisena esimerkkinä Brunerilla on ajatus, että roolien vaihtamiset ja objektien korvaamiset tulevat aluksi esiin esimerkiksi ”kukkuluuruu” leikissä (*peekaboo*), jossa äiti peittää kasvonsa käsillään ja paljastaa ne hetken kuluttua sanoen samalla jotakin. Myöhemmin nämä muodot tulevat uudelleen näkyville formaalimpana (samanlaisin ilmauksin) leikeissä, joissa esineitä piilotetaan ja pyritään etsimään (*hide-and-seek*). (Bruner 1981b: 47.)

Bruner havaitsi toisin sanoen formaatteja tutkiessaan, että ne irtautuivat nopeasti alkuperäisistä tilanteista ja siirtyivät toimintoihin ja ympäristöihin, joissa ne eivät olleet koskaan aikaisemmin ilmenneet (Bruner 1983: 121). Tämä johtuu siitä, että formaatit käyvät jatkuvaa laajentumista ja uudelleen muodostumista lapsen vanhetessa: ne kehittyvät ja niistä voi tulla niin vaihtelevia ja kompleksisia kuin ympäristö vaatii (Bruner 1983: 132). Pienemmät formaatit, Bruner käyttää esimerkkinä tervehtimisen formaattia, yhdistetään usein laajempiin kokonaisuuksiin. Tässä mielessä jokaisella formaatilla on hierarkkinen struktuuri ja sen osat ovat tulkittavia niiden asemalla suuremmassa rakenteessa (Bruner 1983: 133). Bruner pitää tärkeänä myös ajatusta, että formaattien kehittymiseen voidaan vaikuttaa usealla tavalla: esimerkiksi liittämällä niihin symbolisia ja kielellisiä välineitä (Bruner 1983: 132). Näin ollen monet formaatit löytyvät sekä toiminnasta että puheesta (Bruner 1983: 42).

Yhteenvetona voimme todeta: Interaktionaaliset formaatit, LAS:n päävälineet, tarjoavat ensinnäkin lapselle kontrolloidun tavan oppia kommunikoimaan. Toiseksi ne muodostavat kytkennän esikielellisen eli toiminnallisen ja kielellisen interaktion välille. Kolmanneksi niiden avulla siirretään lapselle niin kulttuuria kuin sen kieliäkin: äiti–lapsi-interaktiolla kehystetään ja annetaan kulttuurinen muoto lapsen kommunikaatiolle.⁸⁴ Kielen oppimisprosessissa formaatti siis edustaa kulttuuria: vanhempi muovaa niissä lapsen biologista kehitystä. Se millaisia formaatteja kussakin kulttuurissa on, vaikuttaa siihen, millaisiksi biologiset kykymme kehittyvät. Lyhyesti: formaatit, erityisesti leikit, auttavat lasta

⁸⁴ Bruner ei näe lasten kielen oppimista prosessina, jossa he vain oppivat tai hankkivat kielen. Bruner ajattelee, että kyseessä on pikemminkin aktiivinen ongelmanratkaisuprosessi (Gopnik 1990: 335).

kehittämään käsitystään peräkkäisestä järjestyksestä, keskustelun suunnasta, päämäärä-orientoituneesta toiminnasta, kulttuurisesti kanonisista, pakollisista ja arvokkaista toiminnoista, roolien vaihtamisesta ja toiminnan argumenteista (Bruner 1981b: 45, 1983: 62, 120, 130).

Toiminnallisesta kommunikoinnista kielelliseen

Brunerin kieliteorian keskeisiä ajatuksia on, että lapsen varhainen kommunikointi on ensin toiminnallista ja sitten kielellistä.⁸⁵ Toiminnan rakenne on kielen rakennetta primaarimpi – kieli on eräänlainen toiminnan sivutuote. Bruner katsoo Piaget'n olleen oikeassa kirjoittaessaan, että ”kielellä ei pystytä yksin selittämään ajattelua, koska ajattelun rakenteilla on juuret toiminnassa ja sensomotorisissa mekanismeissa, jotka ovat syvempiä kuin kielelliset” (Piaget 1967: 98).

Bruner olettaa, että ihmisellä on synnynnäinen halu kommunikoida – esimerkiksi viitata, pyytää ja kieltää. Nämä kommunikatiiviset halut tulee ensin kehystää ennen kuin niille voidaan antaa kielellinen muoto. Tämä tapahtuu, kun lapsi oppii toiminnallisen tavan kommunikoida. (Bruner 1983: 31, 39.) Toiminnallista kommunikointia opitaan esimerkiksi LAS:lla: siinä luontaiset kommunikatiiviset taipumuksemme realisoituvat toiminnalla – liikkeillä, ääntelyillä ja katseilla. Ihmisen synnynnäisten ”toiminnan argumenttien” eli toimintojen, toimijoiden, objektien, paikkojen, välineiden jne. kohdalla tämä tarkoittaa, että ne abstraktoidaan ennen kuin lapsella on kielellisiä muotoja niiden ilmaisua varten.⁸⁶ Bruner ajattelee, että kulttuurin avulla opittava toiminnallinen kommunikatio saa aikaan luontaisten kommunikatiivisten kykyjemme *abstraktoitumisen*. Esimerkiksi päämäärä ja toiminta kohti päämäärää abstraktoidaan ja yleistetään varhaisilla syömisen ja kylpemisen formaateilla. (Bruner 1981b: 48.)

Miten sitten siirtyminen ruumiillisesta kommunikoinnista kielelliseen tapahtuu? Bruner antaa esimerkin:

”Lapsi usein itkee, kun hän kieltäytyy ruoasta tai objektista, jota hänelle tarjotaan. Kun tämä kieltävän ääntelyn muoto muuttuu kielelliseksi, sana "ei" ottaa usein itkemisen paikan.” (Bruner 1983: 132.)

Aluksi kielellinen puhe esiintyy ainoastaan toiminnan yhteydessä tukemassa sitä. Jos haluamme esimerkiksi ymmärtää, mitä lapsi sanoo, meidän tulee nähdä, mitä hän on tekemässä. Myöhemmin puheaktit irtautuvat toiminnasta ja näin kielen käyttäjän huomio vapautuu välittömästi ympäristöstä (Bruner 1991: 265). Tämän jälkeen kieli ei ole enää toiminnan lisä tai tapa representoida välit-

⁸⁵ Esiverbaalisesta kommunikoinnista ks. Snow 1977: 12.

⁸⁶ Bruner on todennut esikielellisyydestä myös seuraavasti: esikielellisellä tasolla käsite toimija-toiminta-objekti-vastaanottaja auttaa lasta myöhemmin ymmärtämään esimerkiksi toimijan, toiminnan, objektin jne. kielellisinä kategorioina. Lapsi tekee siis nämä erottelut jo esikielellisellä tasolla. Siirtyminen esikielellisyydestä kielellisyyteen tapahtuu aikuisen ja lapsen välisen interaktion avulla. Kyse ei lapsella ole jäljittelystä, vaan toiminnassa tapahtuvasta sääntöjen oppimisen laajentamista semioottiseen ympäristöön. (Bruner 1975b: 17.)

tömiä kokemuksia, vaan siitä tulee se väline, jolla representoimme ja tulkitsemme todellisuutta (Bruner 1983: 163). Opittuamme kielen pystymme myös tuottamaan puheakteja, joita voimme suorittaa ainoastaan kielen avulla (esimerkiksi lupauksen antaminen) ja pystymme suuntaamaan huomiomme niihin ympäristön seikkoihin, joihin voimme viitata ainoastaan kielellä (vrt. Bruner 1991: 267, 1986: 114, 1983: 127).⁸⁷ Brunerin ajatus tosin sanoen on, että lapsen kielen oppiminen on taidokkaan toiminnan hallinnan seuraus: toiminnallinen kommunikaatio herkistää ja ohjaa lapsen kielellistä kehittymistä. Kielen käyttämisessä on kyse toiminnallisen kommunikaation parantamisesta, laajentamisesta ja tehostamista. (Bruner 1991: 265, 1983: 39.)

Kun lapsi siirtyy ruumiillisesta kommunikoinnista kielelliseen, keskeiseksi kysymykseksi nousee käsitteiden LAS ja LAD välinen suhde. Bruner toteaa, että LAD ei voi toimia ilman aikuisten apua ja näin ollen interaktio LAD:n ja LAS:n välillä mahdollistaa lapsen siirtymisen kielelliseen yhteisöön (Bruner 1983: 19, 163, 1981b: 47). Keskeisenä ideana on, että synnynnäinen toiminnan struktuuri, toiminnan argumentit, abstrakoidaan ja siirretään LAS:n ja LAD:n interaktiossa semioottiseen ympäristöön. Eli ensin lapsen kommunikatiiviset kyvyt kehystetään ja niille annetaan muoto toiminnan kautta LAS:lla. LAS:n avulla myös synnynnäinen LAD saadaan aktivoitua ja kehitettyä niin, että sen avulla lapsen puhe muuttuu asteittain yhä kielellisemmäksi. Lapsi soveltaa kieltä ensin kommunikatiivisiin tehtäviin, jotka hän on jo aikaisemmin suorittanut ei-kielellisellä tasolla.

Bruner ajattelee toisin sanoen, että toiminnan ja kielen struktuurien välillä on samankaltaisuutta: Bruner suhtautuu varovaisen myönteisesti ajatukseen, että kielen struktuuri, sen kieliopin universaali rakenne, on toiminnan struktuurien laajentuma. Kielioppi ei ole näin ollen mielivaltainen, vaan se heijastelee toiminnan ja representoidun toiminnan vaatimuksia – esimerkiksi agenttia, toimintaa, objekteja ja sijaintia. (Bruner 1991: 264.)

Bruner katsoo, että lapsen siirtyminen ei-kielellisestä kommunikaatiosta kielelliseen tarvitsee aina vanhemman tukea (Bruner 1983: 31). Tämä kohottaa vanhemmat keskeiseen asemaan lapsen kielen oppimisessa. Pelkkä mallina oleminen ei riitä vaan vanhemman tulee aktiivisesti keskustella lapsen kanssa. Tämän keskustelun täytyy koskea kieliopin asemasta kielen semanttista alaa ja sen tulee auttaa lasta konventionalisoimaan hänen kommunikatiivisia intenttioita. (Bruner 1983: 38, 1981b: 47.) Äidin suorittama lapsen toiminnan ”ylitulkitsemisen” on yksi niistä tavoista, joilla äiti auttaa lapsen kielellistä kehittymistä.

Koska Bruner näyttää oletavan, että kielen oppimisen perusta on jo ihmisen geeneissä, voidaan kysyä, miksi ihminen ei puhu jo aikaisemmin? Bruner vastaa: Se, että lapset eivät puhu aikaisemmin, ei johdu siitä, että heiltä puuttuisi tarvittavat kyvyt. Kyse on siitä, että he eivät vielä tiedä tarpeeksi maailmasta, toisista ihmisistä ja itsestään, eivätkä ymmärrä kuinka kielen sääntöjä käytetään

⁸⁷ Lupauksen pitämisestä kielellisenä puheaktina ks. esim. Ricoeur 1990: 143.

(Bruner 1983: 164). Luontaisilta kyvyiltä puuttuu vielä niitä kantava ”ruumis”. Tämän muovaamme LAS:n avulla.

Yhteenvetona kieliteoriasta voimme todeta: Bruner ajattelee, että käytämme kieltä kommunikoidaksemme, laittaaksemme järjestystä tapahtumiin, rakentaaksemme todellisuuksia, parantaaksemme ja laajentaaksemme niitä erotteluja, joita olemme käytännöllisellä tasolla oppineet tekemään. Hankimme kielen pystyäksemme integroitumaan kulttuurin jäseneksi ja erityisesti tehostaaksemme kommunikaatiotamme. (Bruner 1983: 164, 1986: 114.)

Synnynnäiset kommunikatiiviset kyvyt ja oppiminen

Brunerin yksi merkittävimpiä ansioita kielen oppimisen tutkimukselle on mielestäni halkaista kahtia näkemys kielen oppimisesta: yhtäältä Bruner katsoo, että lapsella on synnynnäisiä universaaleja kykyjä, mutta toisaalta hän ajattelee, että lapsen tulee hankkia kyky kehittää ja käyttää näitä taitoja. Nämä kaksi tehtävää ovat kehityksellisesti toisistaan riippuvaisia.⁸⁸ Tällä luonnehdinnalla Bruner näyttää mielestäni hylkäävän oletuksen kausaaliketjusta, joka kulkisi yksisuuntaisesti geneettisistä eroista hormonaalisiin ja sitä kautta elimellisiin ja behavioraalisiin eroihin. Bruner ei halua kyseenalaistaa korrelaatiosuhdetta vaan syy-seuraus-suhteen. Evidenssi ei estä olettamasta myös päinvastoin, että ympäristötekijät tuottavat erilaisia kokemuksia ja nämä vaikuttavat puolestaan hormonitiloihin ja niiden kautta muihin fyysikaalisiin piirteisiin, esimerkiksi hermostollisiin eroihin.

Brunerin kielenoppimistulkinta lähtee ajatuksesta, että ihmisellä on luontaisia synnynnäisiä kykyjä. Hän ei kuitenkaan halua liittää teoriaansa Leibnizin ja Descartesin filosofiseen traditioon. Bruner ei ymmärtääkseni väittää, että ihmisellä olisi synnynnäisiä mekanismeja, jotka aktivoituisivat, kun niihin kohdistetaan asianmukainen ärsyke. Mieleemme ei toimi niin, että ärsyke antaa alkusysäyksen soveltaa tiettyjä ”ymmärryskyvystä” itsestään lähtöisin olevia tulkintaperiaatteita. Brunerin tulkinta pikemminkin liittyy mielestäni hegeliläiseen perinteeseen, jossa synnynnäiset herkkyydet tarjoavat ainoastaan materiaalia, jolle kulttuuri antaa muodon – realisoi ne. Tämä tulkintani saa tukea Brunerilta hänen kirjoittaessaan esimerkiksi, että ihmisen kyvyillä intellektuaaliseen toimintaan on biologiset juuret ja evolutionaarinen historia, mutta niiden käyttäminen riippuu kulttuurin tarjoamien toiminnan ja ajattelun mallien omaksumisesta (Bruner 1983: 23). Talbot J. Taylor esittää samansuuntaisen tulkinnan artikkelissaan *Linguistic Origins: Bruner and Condillac on Learning How to Talk* (1984). Taylor kirjoittaa Brunerin hyväksyvän nativismiin ja ajatuksen, että kielellinen taito on perustaltaan biologinen mutta katsoo, että tämä biologinen kapasiteetti vaatii aina kulttuurisen ilmaisuuden (Taylor 1984: 212).⁸⁹ Myös ne Brunerin pohdinnat, joita olen aiemmin käsitellyt, viittaavat hegeliläiseen kysymyksenasetteluun. Bruner

⁸⁸ Ks. Taylor 1984: 212.

⁸⁹ Bruner pyrkimyksestä yhdistää nativismi ja empirismi ks. Bruner 1983: 39.

sanoo esimerkiksi, että lapsen kielitaito on pääasiallisesti synnynnäisten kielennoppimiskykyjen (*set of language-learning capabilities*) tulos (Bruner 1983: 19). Kuitenkin kyky käyttää näitä taitoja on joiltakin osin opittu. Opetus tapahtuu pääosin vanhemman ja lapsen välisessä interaktiossa, joka suoritetaan tavallisesti tutussa ympäristössä ja jossa opimme käyttämään geneettisesti koodattua kielellistä herkkyyttämme kommunikatiivisesti.⁹⁰ Esimerkiksi syöte LAD:lle muodostetaan äidin opetusprosessin avulla: ilman tätä interaktiota LAD ei voi toimia eikä kehittyä (Bruner 1983: 39, 1986: 77).⁹¹

Esitän seuraavaksi kolme esimerkkiä synnynnäisten kykyjen kulttuurisesta kehitymisestä tukeakseni tulkintaani Brunerin hegeliläisestä kysymyksenasettelusta. Ensin käsitelen viittaamista, sitten pyytämistä ja lopuksi itkemistä. Viittaamisen on tarkoitus suunnata toisen huomio. Brunerin mielestä ihmisillä täytyy olla jokin biologinen kyky, joka auttaa häntä saavuttamaan esikielellisen referentin. Ensimmäiset todisteet lapsen viittaamisesta saavutetaan jo ennen yhden vuoden ikää. Tärkeää on kuitenkin huomata, että tämä on vain kielellisen viittaamisen pohja, jota kehitämme kulttuuristen kokemusten avulla (Bruner 1986: 63, 87).

Ajatus synnynnäisistä kyvyistä, joille kulttuuri antaa muodon, nousee esille myös Brunerin käsitellessä sitä prosessia, jossa ihmisen kommunikatiiviset intentiot konventionalisoituvat (Bruner 1983: 131). Esimerkkinä tästä Bruner tarkastelee lapsen pyytämisen kehittymistä. Pyytämisen intentio ilmenee ensin äännelemisenä ja eleinä, joilla lapsi osoittaa haluavansa. Hän ei kuitenkaan vielä esitä, mitä hän haluaa. Pyytämisen intentio ilmenee esimerkiksi kiukutteluna ja itkemisenä. Nämä tavat eivät kuitenkaan ole vielä konventionalisoituneita. Lapsen ensimmäinen tapa pyytää on usein käden ojennus haluttavaa objektia kohti. Lisäksi lapsi monesti täydentää tätä äännelemällä. (Bruner 1983: 93, 1986: 114.) Noin kahdeksan kuukauden ikäisenä lapsi näyttää ensimmäisiä merkkejä siitä, *mitä* hän pyytää eli hänen pyytämisensä on tällöin jo jossain määrin sosiaalistunut. Lapsen pyytämisen signaalointi etenee tästä tasaisesti kohti konventionaalisia muotoja. Vähitellen eleellistä pyytämistä täydentävä ääntely eriytyy toiminnasta. Lopulta lapsi oppii pyytämään kielellisesti ilman toiminnan rakennetta.

Tutkiessaan itkemisen varhaista sosiaalistumista Bruner kirjoittaa, että äiti kohtelee alusta asti lapsen itkua intentionaalisenä tekona eli äidin mukaan sillä on aina jokin yksittäinen merkitys. Bruner on havainnut, että äidin itkuun kohdistamien reaktioiden kautta itku sosiaalistuu ja konventionalisoituu. Ensimmäisiä muutoksia lapsen itkemisessä ovat lyhyet tauot lapsen tulkitessa vanhemman palautetta itkuun. Äidin itkuun kohdistamien reaktioiden kautta lapsi myös muuttaa akustisesti itkuaan vähentäen esimerkiksi asteittain itkemisen intensiteettiä ja kehittäen erilaisia itkemisen malleja eri tilanteisiin ja tarpeisiin (Bruner 1981b: 43). Äidin opittua tulkitsemaan lapsen itkua, opittuaan esimerkiksi

⁹⁰ Ks. Taylor 1984: 212.

⁹¹ Ks. tarkemmin LAS:ia käsittelevä luku 4.1.2.

erottamaan pyytävän, vaativan ja kieltävän itkemisen, hän on antanut synnynäisille kommunikatiivisille intentioille niiden ensimmäisiä muotoja. Kyse on siis äidin ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, jossa äiti kehittää oman kulttuurinsa tavoin lapsen kielellisiä valmiuksia.⁹²

4.2 Narratiivisen ajattelun lähtökohdat

Narratiivinen ajattelu on kognitiomme keskeinen tapa, jolla organisoimme kohtaamamme kokemuksen narratiiviseksi struktuuriksi (Bruner 1990b: 35).⁹³ Narratiivi liitetään tavallisesti kielellisiin ilmiöihin, mutta Brunerin puhuessa narratiivisesta ajattelusta hän katsoo, että se ilmenee lapsilla jo ei-kielellisellä toiminnallisella tasolla. Tämän luvun tarkoitus on vastata kysymykseen, millaiseksi Brunerin tekstit narratiivisen ajattelun lähtökohdista hahmottuvat, jos niitä tulkitaan edellä esittämäni kieliteorian avulla.⁹⁴ Käytän kieliteoriaa tulkintakehyksenä, koska nähdäkseni Bruner on rakentanut käsityksensä narratiivisen ajattelun lähtökohdista kieliteoriassa esitettyjä ajatuksia soveltaen. Tämän luvun teeman voi tiivistää lauseeseen: ihmisen narratiivinen ajattelu perustuu neljälle synnynäiselle kyvyille, jotka ohjaavat meitä etsimään tiettyjä erotteluja ympäristöstämme (Bruner 1990b: 78).

Inhimillinen interaktio ja toiminta lasten kiinnostuksen kohteena

Ensimmäinen neljästä narratiivisen ajattelun lähtökohdat muodostavasta kognition kyvystä ohjaa ihmisen tarkkaavaisuutta ja kiinnostusta *toimintaan* ja *interaktioon*. Brunerin päättely etenee seuraavasti:

Heti, kun lapsi oppii ymmärtämään kielellisen referentin perusidean [...] hänen pääasiallinen kielellinen kiinnostuksensa kohdistuu inhimilliseen *toimintaan*, sen seurauksiin ja etenkin inhimilliseen *interaktioon*. (Bruner 1990b: 78, kursivit minun.)

⁹² Ainsworth ja Bell selittävät artikkelissaan *Mother-infant Interaction and the Development of Competence* (1974), että äidit, joilla on suuri herkkyys vastata lapsilleen tämän ensimmäisen elinvuoden ensimmäisessä neljänneksessä, auttavat lastaan olemaan kielellisesti edistyneitä viimeisessä neljänneksessä. Cross toteaa puolestaan työssään *Mother-infant Interaction in the Study of Child's Language Development* (1978), että äidit, jotka pystyvät "virittymään" lapsensa puheelle, auttavat lastaan kehittymään nopeimmin kielellisesti.

⁹³ Richard Kearney määrittää narratiivin tavalla, miten se yleisesti ymmärretään: siinä joku kertoo jotakin jollekin jostakin. Näin ollen narratiivi sisältää puhujan, henkilön, jolle puhutaan (puhe voi toki olla suunnattu myös puhujalle itselleen) ja ilmauksen jostakin. (Kearney 1997: 183–184.)

⁹⁴ Jean Piaget'in esittäessä teorian tieteellisen ajattelun kehittymisestä pyrkii Bruner nyt mielestäni töissään käsitteellisesti avaamaan narratiivisen ajattelun kehittymisestä. Nämä kaksi elementtiä eli tieteellinen ja narratiivinen ajattelu muodostavat Brunerin näkemyksen mukaan, kuten luvussa 6.1 osoitan, ihmisen kognition perustan.

Heti alkuun voimme huomata, että Brunerin narratiivitarkasteluissa toistuu ensinnäkin kieliteoriassa esitetty ajatus, että ihminen on sekä luonnostaan sosiaalinen että kiinnostunut toiminnasta. Tarkastelen seuraavaksi erikseen näitä ajatuksia. Tutkin toisin sanoen, miten Bruner ymmärtää tässä keskustelussa käsitteet interaktio ja toiminta. Kun luodaan yleiskatsaus Brunerin narratiivia käsitteleviin teksteihin, näyttää siltä, että Bruner liittää narratiivisen ajattelun kehittymisen lähinnä siihen vaiheeseen, kun lapsi osaa (ainakin jollain tasolla) kielen. Tämä on kuitenkin mielestäni perspektiiviharha. Brunerin tekstien tarkempi tutkiminen osoittaa, että ihmisen synnynnäiset kyvyt saavat ensimmäisiä muotoja jo lapsen kehityksen ei-kielellisellä varhaistasolla. Tätä tulkintaani tukevat useat Brunerin tekstit: Artikkelissa *The Child's Construction of Language* (1981) Bruner kirjoittaa, että ihmisellä on yleinen motivaatio kommunikoida alusta asti (Bruner 1981b: 42). Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että lapsi ryhtyy seuraamaan aikuisen katseen suuntaa (*line of regard*) jo 5–6-kuukauden ikäisenä (Bruner 1981b: 49). Brunerin kieliteorian päätyössä eli kirjassa *Child's Talk. Learning to Use Language* (1983) Bruner esittää, miten ihmisen luontainen sosiaalisuus ilmenee jo aivan varhaisella tasolla – esimerkiksi haluna jäljitellä kasvon ilmeitä, ruumiin eleitä, toimintaa ja ihmisen ääntä (Bruner 1983: 27). Narratiivia käsittelevässä *Acts of Meaning* -työssä (1990) päättely etenee samalla tavoin Brunerin kirjoittaessa, että ”narratiivista struktuuria käytetään sosiaalisessa interaktiossa jo ennen kuin se saa kielellisen muodon” (Bruner 1990b: 77).⁹⁵

Edellisen perusteella vaikuttaa siltä, että narratiivisella taipumuksella, joka ohjaa ihmisen kiinnostusta toimintaan ja interaktioon, on muoto jo lapsen kehityksen esikielellisellä tasolla. Bruner tarkoittaa esikielellisellä (ei-kielellisellä) kommunikaatiolla toiminnallista kommunikointia. Esimerkiksi kirjassa *Child's Talk. Learning to Use Language* Bruner kirjoittaa, että kielen tehtävä on tehostaa sitä edeltävää *ei-kielellistä toiminnallista interaktiota* (Bruner 1983: 31, 39, kursivi minun). Jos nyt katsotaan narratiivitekstien näkökulmasta Brunerin kieliteoriaa, voidaan myös sanoa, että kieliteoriassa esitettyä lapsen varhaista toiminnallista kommunikaatiota ohjaa osaltaan lapsen narratiivinen ajattelu.

⁹⁵ Psykoanalytytikot Rechartd ja Ikonen määrittelevät käsitteen *libido* tavalla, mikä on mielestäni samansuuntainen kuin Brunerin näkemys ihmisen luonnollisesta sosiaalisuudesta. He nimittäin kirjoittavat, että ”libido on syntymähetkestä lähtien ja läpi elämän olemassa oleva tarve löytää vastavuoroisuutta. Vastavuoroisuuden etsiminen tapahtuu itsen ja ulkomaailman välillä pyrkimyksenä löytää vastavuoroinen toinen, erityisesti toinen ihminen, mutta myös vastavuoroisuus itsen eri osien välillä, pyrkimyksenä eheytyä ja laajentua.” (Ikonen & Rechartd 1994: 134.)

Kieliteoriassa Bruner toi esiin ajatuksen, että lapsella on pyrkimys saavuttaa yhteishuomio ja myöhemmin yhteistoimintaa aikuisen kanssa.⁹⁶ Lisäksi hän mainitsee, että LAS:n avulla näiden muodot kehittyvät ja muuttuvat. Tulkintani mukaan Brunerin narratiiviteksteissä esittämä ajatus lapsen pyrkimyksestä interaktioon pohjautuu näille ideoille. Narratiiviteksteissä esitetty ihmisen luontainen kiinnostus inhimilliseen toimintaan puolestaan pohjautuu näkemykseni mukaan Brunerin kieliteoriassa esittämään ajatukseen ”toiminnan argumenteista”. Bruner kirjoittaa: ”Synnynnäisten toiminnan argumenttien avulla muodostamme tapahtumia, jotka ympäröivät meitä” (Bruner 1983: 34). Bruner viittaa toiminnan argumenteilla agenttiin, objektiin, toimintaan, välineisiin ja ympäristöön. Narratiivitulkinnessa toistuu tämä kieliteorian ajatus Brunerin perustellessa näkemystään siitä, että lapsen kiinnostus keskittyy jo varhain inhimilliseen toimintaan:

”Agentti-toiminta, toiminta-objekti, agentti-objekti, toiminta ja paikka [...] muodostavat semanttisten suhteiden pääosan, joka tulee esiin puheen ensimmäisellä tasolla. Nämä muodot esiintyvät, eivät ainoastaan viittaavissa akteissa vaan myös esimerkiksi pyytämässä ja antamisessa.” (Bruner 1990b: 78.)

Kieliteorian ja narratiivikäsitelmän yhdistämisen kautta saamme seuraavan esityksen: Narratiivinen ajattelu perustuu ihmisen synnynnäisille toiminnan argumenteille. Kun äiti kehittää ja muovaa näitä toiminnan argumentteja LAS:ssa, hän kehittää lapsen narratiivista ajattelua. Kun Bruner tuo lisäksi kieliteoriassaan esiin ajatuksen, että toiminnan argumentit ovat ihmisen kielen esisemanttinen (*prosemantic*) pohja, niin narratiivitekstien valossa näyttää, että narratiivinen ajattelu, sen lisäksi että se järjestää kokemuksia, antaa myös rakenteen inhimillisen kielen kieliopille.⁹⁷ Tätä ensimmäistä narratiivista kykyä käytetään myös, kun lapsi on oppinut kielen ja kertoo tarinaa maailmasta ymmärtääkseen kokemuksiaan. Bruner nimittäin kirjoittaa, että lapsen ”ensimmäiset tarinat kertovat yksinkertaisista toiminnoista ja tapahtumista” (Bruner 1985: 185).

Bruner liittää kolmanneksi piirteeksi, interaktion ja toiminnan rinnalle, ensimmäiseen narratiiviseen ominaisuuteen ajatuksen, että jo varhain pieni lapsi jäsentää kokemuksiaan uskoen, että objektit toimivat aina tiettyjä päämääriä

⁹⁶ Kuten Bruner kieliteoriassaan esittää, yhteishuomion ja yhteistoiminnan kautta lapsi oppii kulttuurisesti jaettuun referenssiin. Bruner esittää kolme symbolisen referenssin tasoa. Ensimmäinen on osoittava (*ostensive*) malli: siinä ainoastaan osoitetaan referenssiobjektia. Toinen on nimeävä (*labeling*) malli, joka on verbaalinen. Tämä nimeävä malli täydentää osoittamisen operaatiota. Nimeävässä mallissa ilmauksessa ei käytetä verbiä: lapsi voi sanoa esimerkiksi ”punainen”. Kolmas on lauseellinen (*sentential*) malli: siinä nimilappu (*label*) integroidaan täydelliseen lauseeseen: lapsi voi käyttää esimerkiksi ilmaisua ”tämä on punainen”. (Bruner 1971: 45.)

⁹⁷ Charles Fillmore esittää artikkelissa *The Case for Case* (1968), että kielen organisoiva ”tapauskieloppi” (*case grammar*) (agentin, toiminnan, objektin, suunnan, sijainnin jne. luokat) on ”toiminnan argumenttien” varhainen kielellinen esitys.

tavoitellen (Bruner 1990b: 78).⁹⁸ Bruner ei narratiivia käsittelevissä teksteissä kuitenkaan tarkemmin selitä, mitä hän tällä tarkoittaa. *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksessa esitetyn kieliteorian kautta tarkasteltuna näyttää, että lapsen päämääräherkkyyttä koskevan narratiivisen kyvyn taustalla on Brunerin ajatus, että suuri osa ihmisen kognitiivista prosesseista suuntautuu tavoitteelliseen toimintaan (*goal-directed activity*) (Bruner 1983: 25, 36). Nähdäkseni Bruner tarkoittaa tällä sitä, että lapsi tulkitsee tapahtumia olettaen, että vuorovaikutuksessa jokaisella jäsenellä on jokin päämäärä ja tiettyjä välineitä näiden päämäärien saavuttamiseksi.⁹⁹ Lisäksi Bruner kirjoittaa, että lapsi etsii alusta asti aktiivisesti säännönmukaisuuksia maailmasta muuttaen kokemukset lajityypilliseksi väline-päämäärä-struktuureiksi (*means-end-structures*) (Bruner 1983: 24–25). Bruner on esittänyt samansuuntaisen argumentin aiemminkin todetessaan, että ihmisen merkitysten ja säännönmukaisuuksien etsintä alkaa syntymästä. Ihminen pyrkii jatkuvasti etsimään vihjeitä merkityksiä varten. (Bruner 1975a: 46.) Kieliteoriassaan Bruner esittää, miten LAS:n avulla kehitämme tätä lapsen herkkyyttä päämääriin: päämäärä ja toiminta kohti päämäärää abstraktoidaan ja yleistetään aikaisin esimerkiksi syömisen ja kylpemisen formaateilla (Bruner 1981b: 48).

Tapahtumien organisointi peräkkäiseksi rakenteeksi

Toisessa narratiivisen ajattelun lähtökohdat muodostavassa kyvyssä, ominaisuudessa, on kyse siitä, että ihminen muodostaa narratiivisen ajattelun avulla tapahtumista peräkkäisiä järjestyksiä (Bruner 1990b: 78). Brunerin päättely etenee seuraavasti:

”Peräkkäisyys rakennetaan kaikkien kielioppien struktuuriin. Luonnollisissa kielissä tämä tehdään käyttämällä järjestyksen säilyttävää SVO-rakennetta: subjekti-verbi-objekti-rakennetta (joku tekee jotakin). Lapsi hallitsee tämän SVO-muodon usein ensimmäisenä. Lapsi yhdistää jo varhain kertomiaan asioita käyttämällä esimerkiksi ilmauksia "sitten", "myöhemmin" ja lopulta kausaalisuhteita.” (Bruner 1990b: 79.)

Kun tarkastelemme tätä Brunerin esitystä rinnakkain hänen kieliteoriaansa kanssa, voimme ymmärtää, miten Bruner on päätenyt argumenttiinsa. Artikkelissa *Nature and Uses of Immature* (1990) Bruner kirjoittaa, että kaikissa kielissä nuori puhuja ymmärtää varsin nopeasti toimija-toiminta-objekti-rakenteen

⁹⁸ Spinoza vastustaa jyrkästi näkemystä, että substanssi eli luonto eli jumala toimisi päämääriä tavoitellen. Spinozan mielestä on pikemminkin niin, että ihminen tuo tämän teleologisen argumentin kuvittelun avulla virheellisesti osaksi luontoa. (Spinoza 1994: 77–83.) Näyttää siis siltä, että Brunerin päämäärähakuisuus-argumentin taustaa voidaan hakea jo 1600-luvun filosofiasta.

⁹⁹ Ks. Bruner 1983: 132, 1987a: 15.

(vrt. Bruner 1990c: 265, 1976: 50).¹⁰⁰ *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksessa (1983) Bruner puolestaan toteaa, että lauseissa oleva subjekti-verbi-objekti-järjestys on peräisin lapsen luonnollisesta tavasta havaita toiminnan järjestys (Bruner 1983: 169). Näyttää siis siltä, että Bruner siirtää narratiivisen ajattelun ominaisuuksiksi kieliteoriassa esitetyn idean ”luonnollisesta toiminnan järjestyksen havaitsemisesta” sekä ajatuksen lapsen kyvystä ymmärtää jo varhain SVO-rakenne.

Toisessa narratiivisen ajattelun ominaisuudessa keskeisin idea on siis ajatus peräkkäisestä rakenteesta. Aikaisemmin selitin, että Brunerin mielestä ”primitiivisillä havainnoilla” muodostamme toiminnan argumenteista peräkkäisiä rakenteita. Tämän perusteella näyttää, että kausaalisuus ja intentionaalisuus (”primitiivisinä havaintoina”) ovat ne käsitteet, jolle Bruner on osaksi rakentanut käsityksensä toisesta narratiivisesta kyvystä. Jos ajatusta viedään eteenpäin, kausaalisuuden ja intentionaalisuuden primitiivisiä havaintoja voidaan pitää yhtenä narratiivisena ajatteluprosessina. Tulkintani kautta Brunerin puhe saisi seuraavan muodon: ensimmäisen narratiivisen kyvyn (herkkyuden kiinnittää tarkkaavaisuus inhimilliseen toimintaan) avulla muodostetut ”toiminnan argumentit” saavat lauseenkaltaisen järjestyksen toisen narratiivisen kyvyn (pyrkimyksen muodostaa tapahtumista kausaalisuudella ja intentionaalisuudella peräkkäisiä rakenteita) avulla. Lapsella on tämä rakenne alusta asti, ja hän käyttää ja kehittää sitä representoidakseen kokemuksiaan.

Brunerin narratiiviteksteissä esittämä ajatus, että SVO-rakenne on ensimmäinen, jonka lapsi oppii hallitsemaan, viittaa siihen, että lapsella on tämä herkkyys jo esikielellisellä tasolla. Tätä tulkintaani tukee Brunerin *Acts of Meaning* -työssä esittämä ajatus, että narratiivinen struktuuri on käytössä sosiaalisessa interaktiossa jo ennen kuin se saa kielellisen muodon (Bruner 1990b: 77). Lisäksi kieliteoriassa Bruner toteaa, että kun kieli opitaan, se ei ole lapsen ensimmäinen tapa noudattaa abstrakteja sääntöjä. Kieli vain vahvistaa ja laajentaa niitä erotteluja, joita lapsella on jo maailmasta. (Bruner 1983: 169.)

Pyrkimys erottaa epätavallinen toiminta tavallisesta

Narrative from the Crib -työssä (1989) Bruner argumentoi, että suuri osa lapsen kognitiivisista prosesseista koostuu hänen pyrkimyksestä erotella representaatiot kanonisiin ja tavallisuudesta poikkeaviin. Heti kun lapsi ymmärtää ensimmäisiä kanonisuuden muotoja, hän ryhtyy huomioimaan, mitkä tapahtumat ovat ristiriidassa kanonisuuden kanssa ja mitkä eivät (Bruner 1989: 81). *Acts of Meaning* -kirjassa (1990) Bruner soveltaa edellistä ideaa: Narratiivisen ajattelun kolmas ominaisuus liittyy lapsen luonnolliseen herkkyYTEEN tehdä erottelut ka-

¹⁰⁰ Artikkelin ilmestyi ensimmäisen kerran *American Psychologist* -lehdessä (1972/27/8). Tämän jälkeen artikkeli on julkaistu ainakin Jerome Brunerin, Alison Jullyyn ja Kathy Sylvanin toimittamassa teoksessa *Play - Its Role in Development and Evaluation* (1976) ja Martin Woodheadin, Ronnie Carrin ja Paul Lightin toimittamassa kirjassa *Becoming a Person. Child's Development in Social Context 1* (1991).

nonisten ja ei-kanonisten toimintojen välillä (Bruner 1990b: 78).¹⁰¹ Lapsella on valmius keskittää huomio ja informaation prosessointi kaikkeen epätavalliseen. Esimerkiksi, kun pienet lapset havaitsevat jotakin heille epätavallista, he tarkkailevat sitä herkeämättä, lopettavat imemisen jne.¹⁰² Lapset eivät ainoastaan ”piristy” epätavallisesta vaan myös elehtivät, äänтелеvät ja lopulta puhuvat siitä. (Bruner 1990b: 78.) Narratiiviteksteissä Bruner ei toisin sanoen ainoastaan esitä, että lapsella on luonnollinen halu tehdä erottelu tavallisuuden ja epätavallisuuden välillä vaan myös väittää, että lapsen kognitiivinen aktiivisuus kohdistuu erityisesti kaikkeen epätavalliseen. Tämä on mielestäni hyvin ymmärrettävissä, jos hyväksytään se Brunerin *Child's Talk. Learning to Use Language* -teoksessa (1983) esittämä ajatus, että ihmisen synnynnäiset kyvyt ovat ihmisen evoluution seurausta (Bruner 1983: 119, 125). Yksi mahdollinen tulkinta tästä on, että yksilöt, jotka ovat keskittäneet huomionsa muita enemmän epätavalliseen, ovat darwinilaisen ”luonnonvalinnan” kautta parhaiten selvinneet. *Narrative from the Crib* -teoksessa Bruner esittää, että kulttuurissa vallitsevat konventiot ja rajoitukset opitaan aluksi äiti-lapsi-interaktion avulla. Näin ollen näyttää siltä, että tämäkin synnynnäinen ominaisuus tarvitsee kulttuurisen aineksen.

Acts of Meaning -kirjassa Bruner kuvaa Joan Lucariellon empiiristä koetta, jossa neljän ja viiden vuoden vanhoille lapsille kerrottiin kahdenlaisia tarinoita: kanonisia ja ei-kanonisia.¹⁰³ Kun tarinat oli kerrottu, lapsille esitettiin muutamia kysymyksiä siitä, mitä heidän mielestään tarinassa tapahtui. Kun vastauksia analysoitiin, havaittiin, että ei-kanoniset tarinat tuottivat huomattavasti enemmän narratiivisia ”keksintöjä” kuin kanoniset tarinat. (Bruner 1990b: 81.) Tulos vahvistaa Brunerin hypoteesia, että kaikki epätavallinen herättää ihmisen kiinnostuksen. Kiinnostuksen taustalla on narratiivisen ajattelun aikaansaama luonnollinen herkkyyks.

Tämäkin narratiivisen ajattelun ominaisuus näyttää olevan lapsella jo ennen kuin hän osaa kielen. Näkemystäni tukee esimerkiksi Brunerin ajatus, että aluksi lapsi äänтелеe, elehtii ja vasta lopuksi puhuu siitä, mikä on epätavallista. Kielen oppiminen näyttää vain laajentavan ja vahvistavan niitä erotteluja, joita lapsella jo on. Näin ollen tämä narratiivinen ominaisuus vaikuttaa myös kielen oppimiseen: kun lapsi opettelee kieltä, hän suuntaa ensin kielellisiä ponnisteluja siihen, mikä on epätavallista hänen maailmassaan (Bruner 1990b: 78).

¹⁰¹ Samansuuntainen argumentti on löydettävissä myös Brunerin universaaleita käsittelevästä artikkelista *Review and Prospectus* (1981). Siinä Bruner kehottaa meitä huomaamaan, että kaikissa kielissä on universaalina piirteenä erottelu tavallisen, odotetun, säännönmukaisen, odottamattoman, yksittäisen ja säännöttämän välillä (Bruner 1981a: 256). Näyttää siltä, että Brunerin psykologisessa hankkeessa kielistä löydettävä erottelu tavallisen ja epätavallisen välillä seuraa ihmisen luonnollisesta taipumuksesta jäsentää maailmaa. Tässä kohdin Brunerin projektissa kieli heijastelee kognitiomme rakennetta.

¹⁰² Ks. Bruner 1973: 45–51 ja Bruner & Kalnin 1973: 307–314.

¹⁰³ Tutkimuksen suoritti Joan Lucariello päiväkodissa. Tyypillisenä ei-kanonisena tarinana kokeessa käytettiin esimerkiksi kertomusta, jossa syntymäpäiviään viettävä lapsi oli huonosti pukeutunut ja onneton.

Perspektiivisyys

Ensimmäiset lapsen kertomat tarinat kertovat yksinkertaisista toiminnoista ja tapahtumista. Varsin nopeasti lapset kuitenkin ryhtyvät lisäämään mentaalisia, psykologisia, tiloja narratiiveihinsa. Tämä tapahtuu noin 4–5-vuoden iässä. (Bruner 1985: 185.)

Ymmärtääksemme tätä Brunerin argumenttia meidän on tunnettava neljäs narratiivisen ajattelun ominaisuus. Ensimmäisessä narratiivisessa kyvyssä Bruner toi esiin ajatuksen toiminnan argumenteista, joita narratiivinen ajattelu käyttää jäsentäessään ja tiivistäessään kokemuksia ymmärrettävään muotoon. Bruner viittaa tähän käsitteellä ”toiminnan maisema” (*landscape of action*). Nyt Bruner haluaa tuoda keskusteluun mukaan idean ”tietoisuuden maisemasta” (*landscape of conciousness*). Tällä hän tarkoittaa sitä, että kertoessamme kokemuksistamme jäsenämme niitä aina jostakin perspektiivistä: ”narratiivi tarvitsee jonkinlaisen kertojan perspektiivin eli se ei voi olla äänetön” (Bruner 1990b: 78). Kertomukset ovat luonnostaan perspektiivisiä siinä suhteessa, että eri ihmiset voivat kertoa saman tapahtuman hyvin eri tavoin (Bruner 1985: 185). Tämän lisäksi kertojan perspektiivi tulee tarinaan nähdäkseen Brunerin esittämän ”tietoisuuden maiseman” kautta. Ennen kielen oppimista tämä narratiivinen ominaisuus ilmenee pääasiallisesti itkemällä ja muilla affektiivisilla ilmauksilla (Bruner 1990b: 79). Bruner näyttää toisin sanoen ajattelevan, että tämä narratiivinen ominaisuus on ihmisellä jo esikielellisellä tasolla. Toisaalta hän myös esittää vastakkaisesti, että varhaislapsuudessa ajattelu, toiminta ja tunteet ovat suhteellisen erottamattomia. Näin ollen yksi lapsen ensimmäisistä kehitystehtävistä (*developmental tasks*) on tuoda järjestystä tähän kaaokseen. Brunerin mielestä teemme tämän järjestystä luovan erottelun kielen avulla: sen syntaktisten, semanttisten ja fonologisten piirteiden sekä erityisesti narratiivisen diskurssin avulla. Puhuminen on täten tapa tehdä järjestelmällinen erottelu toimintojen, ajattelun ja tunteiden välille. (Bruner 1989: 75.) Bruner kirjoittaa myös samansuuntaisesti: ”Kuinka lapset oppivat ymmärtämään, erityisesti narratiivisesti ymmärtämään, heitä ympäröivää maailmaa. Vastasyntynyt ei voi ymmärtää merkityksiä mutta *opittuaan käyttämään kieltä*, hän kykenee sen tekemään” (Bruner 1990b: 68, kursiivi minun). Brunerin tulkinta huojuu: yhtäältä hän näyttää väittävän, että neljäs narratiivisen ajattelun ominaisuus toimii jo esikielellisellä tasolla, mutta toisaalta hän katsoo, että vasta kun lapsi on oppinut kielen, hän pystyy tekemään erottelun toiminnan ja tunteiden välille. Vaikka Brunerin tekstit antavat aineksia molemmille tulkinnoille, ymmärrän Brunerin tarkoittavan, että vaikka narratiivinen ajattelu on käytössä jo esikielellisellä tasolla, kielellä on merkittävä asema sen kehittyneimmissä muodoissa. Tiivistetysti voidaan sanoa, että ihmiset käyttävät narratiivisia yhdistämään teot, tunteet ja ajatukset (Bruner 1985: 184). Toisin sanoen ymmärtääksemme kokemuksia teemme niistä synteesin narratiivisen ajattelun ”toiminnan ja tietoisuuden maisemien” avulla.

4.3 Narratiivisen ajattelun kehittyminen

Kun edellisessä luvussa hahmottelin Brunerin käsityksen narratiivisen ajattelun neljästä lähtökohdasta, tässä luvussa esitän, miten nuo neljä narratiivista ominaisuutta kehittyvät kulttuurin avulla. Bruner ei juuri rohkaise yritystäni todetessaan, että tiedämme hyvin vähän siitä, kuinka narratiivinen ajattelu kehittyi lapsuudessa. Se mitä voimme varmasti sanoa on, että tämä kyky kehittyi jo hyvin varhain. (Bruner 1985: 100.) Ymmärtääkseni Brunerin narratiivisen ajattelun kehittymistä koskevia, varsin hajanaisia, huomautuksia pyrin tulkitsemaan niitä seuraavaksi hänen kieliteoriaansa avulla. Bruner katsoo, että narratiivinen struktuuri tarvitsee aina konkreettisia *välineitä* toteutuakseen (Bruner 1990b: 79, kurssiivi minun). Nähdäkseni ensimmäisiä tällaisia välineitä ovat toiminnat. Myöhemmin lapsi laajentaa ja vahvistaa toimintansa kautta tekemiään erotteluja maailmasta kielen tarjoamin keinoin. Tämän vuoksi tarkastelen narratiivisen ajattelun kehittymistä ensin toiminnan ja sitten kielen kautta. Uskon, että tällä tavoin tulkittuna paljastuu, miten Bruner on päättänyt esittämiinsä narratiivisen ajattelun kehittymistä koskeviin väitteisiin.

Kuten olen edellä esittänyt, Bruner katsoo, että ihmisellä on biologinen taipumus organisoida kokemuksia narratiiviseen muotoon (Bruner 1990b: 45). Biologisten kykyjen kautta tarkasteltuna narratiiviset ajatteluprosessit vaikuttavat puhtaasti individualistiselta ilmiöltä. Tämä on kuitenkin virhetulkinta, sillä Bruner haluaa painottaa narratiivisen ajattelun kulttuurista alkuperää (Bruner 1990b: 45, 56). Saadakseen muodon ja kehittyäkseen kognitiiviset työkalumme tarvitsevat kulttuuria (Bruner 1990b: 45, 1983: xii, 1975a: 46, 1967d: 2).¹⁰⁴ Kuten edellisen lauseen viittauksen vuosiluvuista käy ilmi, tämä ajatus on ollut Brunerin keskeinen teema koko hänen tuotantonsa ajan. Toisin sanoen Brunerin ideana on, että narratiiviset ajatteluprosessit ja niiden kehitys eivät pääsääntöisesti edellä ihmisen vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa vaan seuraavat sitä:

¹⁰⁴ Tässä suhteessa Bruner seuraa varsin vahvasti, ehkä merkittävimmän innoittajansa, Vygotskyn tulkintaa: "Sosiaalisesta ympäristöstä riippuu itse yksilön ajattelun rakenne [...] Kun yksilö on tietyn sosiaalisen yhteisön järjestelmällisen vaikutuksena alaisena (kuten esimerkiksi lapsi on aikuisten auktoriteetin alaisena) silloin hänen ajattelunsa kehittyi tiettyjen ulkoisten sääntöjen mukaan. Siinä määrin kuin yksilöt tekevät työtä yhteisvoimin kehittyvät myös tämän yhteistyön säännöt: ne luovat ajattelun kurinalaisuutta, joka muovaa myös älyä sen molemmilta puolilta eli teoreettiselta ja käytännölliseltä." (Vygotsky 1982: 57.) Missä ympäristö ei luo sopivia tehtäviä, ei aseta uusia vaatimuksia, eikä uusien tavoitteiden kannusta ja stimuloi älyn kehitystä, siellä murrosikäisen ajattelu ei kehitä kaikkia piileviä mahdollisuuksiaan eikä yllä korkeimpiin muotoihinsa tai saavuttaa ne huomattavan myöhään (Vygotsky 1982: 119).

ihmisen luontaiset ominaisuudet realisoituvat aina kulttuurin avulla ja kulttuurin määräämin tavoin.¹⁰⁵

4.3.1 Narratiivin kehittyminen esikielellisellä tasolla

Bruner kirjoittaa *Acts of Meaning* -teoksessa: ”Vaikka meillä on helposti ja nopeasti ymmärrettävä ja käytettävä synnynnäinen, primitiivinen, taipumus narratiiviseen rakenteeseen, kehittää kulttuuri tätä narratiivista taipumustamme hyvin nopeasti työkaluillaan, kertomisen ja tulkitsemisen traditioilla” (Bruner 1990b: 80).¹⁰⁶ Lisäksi Brunerin käsityksen mukaan ”narratiivinen struktuuri on käytössä sosiaalisessa interaktiossa jo ennen kuin se saa kielellisen muodon” (Bruner 1990b: 77).¹⁰⁷

Kysymykseni kuuluu: jos narratiivinen ajattelu kehittyi, kuten Bruner esittää, kulttuurin avulla ja sillä on muoto jo esikielellisellä tasolla, niin minkälaiseksi hahmottuu kulttuurin ja synnynnäisten narratiivisten kykyjen kehityksen välinen suhde lapsen varhaisella esikielellisellä tasolla. Otan tarkasteluni lähtökohdaksi edellisessä luvussa esittämäni narratiivisen ajattelun neljä synnynnäistä ominaisuutta (kiinnostuksen inhimilliseen toimintaan ja epätavallisiin asioihin, taipumuksen muodostaa kokemuksista peräkkäisiä rakenteita ja kyvyn luoda kokemuksiin mm. tunteiden avulla tiettyä perspektiivisyyttä) ja puran näiden kykyjen kehittymisen ja kulttuurin välistä käsitteellistä kytköstä.¹⁰⁸

Brunerin käsityksen mukaan narratiivista struktuuria käytetään siis sosiaalisessa interaktiossa jo ennen kuin lapsi osaa kielen. Se mitä Bruner tarkoittaa

¹⁰⁵ Narratiivisen ajattelun oppimisen prosessi on kiinnostanut Brunerin ohella myös muita tutkijoita. Mandlerin tulkinta on kulttuurinen. Lapsi hankkii tarinan struktuurin jo hyvin nuorena. Lapset kuulevat nuoresta alkaen tarinoita, joilla on hyvin samanlaisia rakenteita. Niitä lapsi ryhtyy asteittain muuttamaan abstrakteiksi representaatioiksi: kyse on siis toistuvien kokemusten abstraktoinnista. (Mandler 1983: 6.) Fullerin näkökulma on toinen. Hän ottaa lähtökohdakseen Levi-Straussin ja Chomskyn ja esittää, että narratiiviset struktuurit kehittyvät sisäisistä synnynnäisistä organisaatiomalleista, jotka ovat osa aivojen rakennetta. Fuller ajattelee, että tarinan kieliopin toiminta seuraa suoraan aivojen organisoitumisesta ja kehityksestä. (Fuller 1982: 134.) Brunerin tulkinta on mielestäni näiden kahden tulkinnan välillä: siihen sisältyy biologinen ja kulttuurinen komponentti. Kyse ei kuitenkaan ole näiden kahden elementin vuorovaikutuksesta vaan siitä, että kulttuurinen ruumis käyttää materiaanaan biologista ruumista muovaten ja kehittäen sitä jatkuvasti. Tässä prosessissa molemmat elementit ovat jatkuvassa muutoksen tilassa.

¹⁰⁶ Seymour Chatman antaa mielestäni epäsuoraa tukea Brunerin ajatukselle, että narratiivista voidaan puhua jo esikielellisellä tasolla. Hän nimittäin toteaa, että sanojen asemasta tapahtumat ovat narratiivin keskeisin komponentti (Chatman 1981b: 262).

¹⁰⁷ Myös Vilma Hänninen ajattelee, että jo lapsen kehityksen ei-kielellisellä varhaistasolla hänellä on ”protonarratiivinen valmius”, jonka avulla lapsi jäsentää maailmaa (Hänninen 1999: 45–46).

¹⁰⁸ Brunerin hajanaiset huomautukset narratiivisen ajattelun esikielellisestä kehittymisestä eivät muodosta selväpiirteistä näkemystä. Sen tutkiminen vaatii monesti yksittäisten väitteiden ja niiden tekstiyhteyksien tutkimista.

tällä esikielellisellä kommunikaatiolla, käy ymmärrettäväksi hänen kieliteorian-
sa avulla. *Learning How to do Things with Worlds* -artikkelissa (1978) päättely
etenee seuraavasti: ”Lapsen esikielellinen kommunikaatio liittyy toiminnan ja
interaktion maailmaan” (Bruner 1978: 83). Narratiivi-ilmiötä käsittelevässä *Acts
of Meaning* -teoksessa (1990) Bruner kirjoittaa, kuten aikaisemmin olen jo to-
dennut, kolmannesta narratiivisesta kyvystä: havaitessaan jotakin epätavallista
lapset aluksi *elehtivät*, äänтелеvät ja vasta myöhemmin puhuvat tästä epätavalli-
suudesta (Bruner 1990b: 78, kurssiivi minun). *Nature and Uses of Immaturity* -
artikkelissa (1991) Bruner esittää, että kielen oppiminen on seurausta taidok-
kaasta toiminnasta ja sen hallinnasta (Bruner 1991: 265). Bruner suhtautuu *Nar-
rative from the Crib* -kirjassa (1989) varovaisen myöntävästi jopa ajatukseen,
että narratiivi on ”toiminnan argumenttien” kehittelyn ja laajentamisen seuraus.
Tämä ”toiminnan argumenttien” kehittyminen muodostaa, kuten Brunerin mie-
lestä myös moni kielitieteilijä uskoo, inhimillisen kieliopin semanttisen pohjan.
(Bruner 1989: 76.) Näyttää siltä, että Bruner pyrkii toiminnan avulla ratkaise-
maan kysymyksen ihmisen esikielellisestä kehityksestä. Hahmotan seuraavaksi,
miten narratiivinen ajattelu kehittyy lapsen varhaisen toiminnallisen kommuni-
kaation kautta kohti kielellistä muotoa.

Sosiaalisuus ja toiminnallisuus

Ensimmäinen narratiivisen ajattelun ominaisuus ohjaa ihmisen tarkkaavaisuutta
ja kiinnostusta toimintaan ja interaktioon. Miten tämä kyky kehittyy kulttuurin
avulla, kun lapsi on vasta esikielellisellä toiminnallisella tasolla? Esitin aikai-
semmin tulkinnan, että Brunerin luonnehtiman ensimmäisen narratiivisen kyvyn
takana ovat ensinnäkin hänen kieliteoriassaan esiin tuomat ”toiminnan argu-
mentit”. Näiden kehittyminen ja kehittäminen perustuu pitkälti lapsen ja aiku-
isen väliseen vastavuoroisuuteen: se, mitä toinen tekee, on riippuvainen siitä,
mitä toinen on tehnyt ja mitä toisen odotetaan tekevän (Bruner 1981b: 44). Esi-
merkiksi pelit ja leikit tarjoavat lapselle tavan kehittää toiminnan argumentteja
(Bruner 1983: 47, 62). Edellisen perusteella näyttää siltä, että narratiivisen ajat-
telun ensimmäinen ominaisuus kehittyy lapsen ja aikuisen välisessä arkipäiväi-
sessä vuorovaikutuksessa. Sitä ei näin ollen tarvitse mitenkään erityistoimin
opettaa. Bruner toi kieliteoriassaan esiin myös ajatuksen, että synnynnäisen
LAD:n avulla lapsi abstraktoi toiminnan argumentteja. Tämä toiminnan struk-
tuurin siirtäminen semioottisen ympäristöön on tärkeä vaihe, jotta lapsi pystyy
myöhemmin luomaan narratiivisella ajattelulla kielellisiä representaatioita, esi-
merkiksi tarinoita. Kieliteoriassa esitin, että kielioppimme rakenne heijastelee
näitä ”toiminnan argumentteja”. Nyt voimme antaa tälle lauseelle myös muo-
don: kielioppimme rakenne heijastelee laajemmin narratiivisen ajattelun raken-
teita.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ks. narratiivisen kieliopin kehittymisestä Mancuso 1986: xii.

Bruner puhuu ensimmäisessä narratiivisessa kyvyssä myös ihmisen luonnollisesta sosiaalisuudesta. Tulkintani mukaan Brunerin ajatus narratiivisen ajattelun interaktionaalisuudesta perustuu kieliteoriassa esitetylle näkemykselle lapsen luontaisesta pyrkimyksestä saavuttaa aikuisen kanssa sekä yhteisiä huomion kohteita että yhteistä toimintaa. Bruner myös esittää, että nimenomaan LAS:n avulla nämä kyvyt kehittyvät. Näin ollen narratiivisen ajattelun sosiaalinenkin ulottuvuus kehittyi vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta.¹¹⁰

Peräkkäinen rakenne

Bruner pitää peräkkäisen rakenteen muodostamista toisena synnynnäisenä narratiivisen ajattelun ominaisuutena. Kieliteorian kautta tarkasteltuna näyttää siltä, että tämäkin ominaisuus kehittyi äiti–lapsi-interaktion avulla. Brunerin ideana on, että äidin ja lapsen vakiintunut vuorovaikutus auttaa lasta ymmärtämään ajatuksen peräkkäisestä struktuurista (Bruner 1981b: 45, 1983: 62). Ensinnäkin kyky muodostaa peräkkäisiä rakenteita kehittyi, kun äidin ja lapsen väliset pelit ja leikit muodostuvat peräkkäisistä rakenteista: esimerkiksi toiminnan merkitys pelissä riippuu siitä, missä järjestyksessä tilanteet tapahtuvat (Bruner 1983: 47). Toiseksi peleissä säännöt ohjaavat tapahtumia eli peli muodostuu peräkkäisistä sääntöjen ohjaamista tapahtumista. Vaikuttaa siltä, että narratiivisen ajattelun kyky muodostaa peräkkäisiä rakenteita kehittyi, kun lapsi toimii pelien ja leikkien sääntöjä noudattaen. Pelien ja leikkien peräkkäisten ominaisuuksien kautta myös narratiivisen ajattelun ajallinen ulottuvuus kehittyi. Kyseessä ei niinkään ole käsitys abstraktista ajasta vaan pikemminkin ymmärrys termistä tulevaisuus ja näkemys toiminnan suunnasta (Bruner 1983: 134).

Kiinnostus epätavalliseen

Kolmas narratiivisen ajattelun kyky herkistää lasta tekemään erottelun tavallisten ja epätavallisten tapahtumien välille. Bruner ajattelee, että heti kun lapsi ymmärtää ensimmäisiä kanonisuuden muotoja, hän huomioi, mitkä tapahtumat ovat ristiriidassa tämän kanssa (Bruner 1989: 81). Ehto tämän kyvyn kehittymiselle on, että lapsella on jokin käsitys kulttuurinsa tavallisista muodoista. Nämä tavalliset tapahtumat opitaan aikuisen ja lapsen välisessä interaktiossa, joka tarjoaa aikuiselle mahdollisuuden osoittaa lapselle kulttuurin konventiot, rajoitukset ja arvokkaana pidettävät asiat (Bruner 1983: 40, 103, 120, 130, 1981b:

¹¹⁰ Näkemyksen, että lapsen ja aikuisen väliset ei-kielelliset interaktiot luovat pohjan narratiivisen ajattelun kehittymiselle ja myöhemmälle tarinan kertomiselle, jakaa Brunerin ohella myös esimerkiksi Brian Sutton-Smith. Hän kirjoittaa, että inhimillisessä diskurssissa melodia edeltää merkitystä. Pieni lapsi elää maailmassa, jossa diskurssi on heille ensin rytmiä ja melodiaa ja vasta tämän jälkeen referentiaalista tai loogista. Sutton-Smith mukaan jopa ensimmäisinä päivinään lapsi liikuttaa ruumistaan aikuisen puheen rytmin melodiassa. Aikuisen ja lapsen tarinan kertomiset eivät ole samanlaisia: lasten tarinoille on ominaista melodisuus. (Sutton-Smith 1986: 70, 75, 88.)

45). Myös pelit ja leikit ovat tärkeitä lapsen sosiaaliselle kehitykselle: niissä on sääntöjä, joita huoltaja ei anna lapsen tavallisesti rikkoa (Bruner 1983: 47).

Perspektiivisyys tunteiden avulla

Neljäs narratiivisen ajattelun ominaisuus eli kyky osoittaa tunteita *kerrottua* asiaa kohtaan kehittyy Brunerin projektissa käsittääkseni varsinaisesti vasta, kun lapsi on oppinut kielen. Tätä tulkintaani tukevat seuraavat Brunerin ajatukset: varhaislapsuudessa ajattelua, toimintaa ja tunteita ei ole juurikaan erotettu toisistaan. Lapsi pyrkii kuitenkin jo varsin pian erottamaan nämä alueet. Kieli ja erityisesti narratiivinen diskurssi on lapsen väline tämän erottelun tekemiseen: puhuminen on siis tapa tehdä *järjestelmällinen* erottelu toimintojen, kognition ja tunteiden välille (Bruner 1989: 75).¹¹¹ Edellä tein tulkinnan siitä, miten narratiivinen ajattelu kehittyy äiti–lapsi-interaktion avulla esikielellisellä tasolla. Seuraavassa luvussa tarkoitukseni on tutkia narratiivisen ajattelun muuttumista sen jälkeen, kun lapsi on oppinut kielen.

4.3.2 *Narratiivin kehittyminen kielellisellä tasolla*

Seuraavaksi tutkin Brunerin käsitystä narratiivisen ajattelun kielellisestä kehittymisestä hänen kieliteoriaansa avulla. Kun aikaisemmassa luvussa painotin käsitteen LAS esikielellistä puolta, nyt kiinnostus on kielellisessä äiti–lapsi-interaktiossa. Toisin sanoen esitän tulkinnan siitä, miten lapsen narratiivinen ajattelu kehittyy äiti–lapsi-interaktion avulla, kun lapsi on oppinut, ainakin jollain tasolla, puhumaan. Toiseksi pyrin sitomaan yhteen edellä esittämiäni Brunerin ajatuksia luomalla kieli- ja narratiivitekstien yhtäaikaisella valottamisella brunerilaisen käsityksen lapsen varhaisesta kognitiivisesta kehityksestä. Kolmanneksi tarkastelen niitä Brunerin empiirisiä tutkimuksia, joissa hän on selvittänyt narratiivisen ajattelun kehittymistä. Kyseiset tutkimukset on tehty ihmisille, jotka osaavat jo kieltä.

Miksi lapsi ylipäätään haluaa siirtää ajattelunsa narratiivisen struktuurin toiminnallisesta kielelliseksi?¹¹² Yksi syy Brunerin käsityksen mukaan voi olla se, että lasten kulttuurin ympäristö miltei ”pakottaa” lasta olemaan kertoja. Narratiivinen malli on levittäytynyt kaikkialle lapsen ympäristöön. Lapset ymmär-

¹¹¹ Kognitio on psykologiassa yleiskäsite, joka viittaa kaikkiin niihin prosesseihin, jotka liittyvät tietämiseen, tiedon saamiseen, käsittelyyn ja käyttöön ulkopuolisesta maailmasta. Näitä toimintoja ovat esimerkiksi aistiminen, havainnointi, muistaminen, ajattelu ja päättely. Termi kognitio esiintyy myös jo psykologiaa edeltäneessä filosofisessa pohdinnassa kuvaten ihmisen potentiaalisia kykyjä ja ihmiselle ominaisia synnynnäisiä voimia.

¹¹² Kieliteoriassaan Bruner kirjoittaa, että jo ennen kuin lapsi oppii kunnolla kielen, hänellä on luonnollisia tapoja upottaa eleitä ja *ääntelyä* toiminnan ja interaktion konteksteihin. Kun esimerkiksi nuori lapsi, joka ei vielä osaa kieltä, valitsee tai koskee uutta objektia, hän usein täydentää tekoaan esimerkiksi ilmauksella ”da”. (Bruner 1983: 131.) Bruner näyttää siis katsovat, että siirtyminen toiminnallisesta ympäristöstä kielelliseen perustuu jonkinlaiseen ihmisen luonnolliseen taipumukseen.

tävät jo varhain, että heidän toimintojaan ei tulkita ainoastaan toiminnalla itsellään vaan myös sillä, kuinka he kertovat siitä: logos ja praksis ovat erottamatomat. (Bruner 1990b: 81.) Toisena syynä pidän Brunerin ajatusta siitä, että ihminen kykenee narratiivisesti ymmärtämään maailmaa *opittuaan kielen* (Bruner 1990b: 68, kursiivi minun). Bruner katsoo vygotskylaisena, että kieli on tärkein kulttuurin tarjoama mielen instrumentti (Bruner 1983: 157, 1967d: 3). Brunerin mielestä kieli on vasta se väline, joka mahdollistaa narratiivisen ajattelun täydellisen kehittymisen ja käyttämisen.¹¹³ Kolmas syy on nähdäkseni Brunerin idea LAD:sta. Tämä ihmiselle tyypillinen synnynnäinen kyky kielen ymmärtämiseen aktivoituu, Brunerin kieliteorian mukaan, kun lapsi oppii toiminnallisen tavan kommunikoida. Narratiivia käsittelevien tekstien kautta tulkittuna tämä tarkoittaa sitä, että tällöin lapsen narratiivinen ajattelu on jo kehittynyt toiminnan kautta ja se ohjaa esikielellistä vuorovaikutusta. Nyt LAD:n avulla tälle narratiivisen ajattelun ohjaamalle vuorovaikutukselle ryhdytään antamaan kielellisiä muotoja, jolloin LAD abstraktoi ensin narratiivisen ajattelun ominaisuuksia. Tämän päättelyn kautta käy ymmärrettäväksi Brunerin *Acts of Meaning*-teoksen ajatus, jonka mukaan lapsen kieliopillisten muotojen oppimisjärjestys heijastelee neljää narratiivista kykyä. Ensinnäkin, kun lapsi oppii kieltä, ”toiminnan argumentit” tulevat puheessa esiin ensimmäisenä. Toiseksi lapset puhuvat ensin yleensä siitä, mikä asioissa tai tapahtumissa on epätavallista. Kolmanneksi lapsen kielellinen kiinnostus suuntautuu inhimilliseen toimintaan, jonka tapahtumista rakennetaan peräkkäinen rakenne tavallisesti juuri subjekti-verbi-objekti-rakennetta hyödyntäen. (Bruner 1990b: 78.) Näyttää siis siltä, että narratiivinen ajattelu määrää, missä järjestyksessä lapsi oppii kielen eli millaisille struktuureille lapsi antaa LAD:lla ensin kielellisen muodon. Neljäs syy, miksi lapsi ilmaisee narratiivisen ajattelun kielellisesti, kytkeytyy haluun. Bruner ajattelee, että lapsella on luontainen halu suunnitella ja ilmaista narratiivinen struktuuri kielellisesti (Bruner 1990b: 90). Tämä halu johtuu tarpeesta järjestää kokemus siten, että se jäsentyy ymmärrettävänä kokonaisuutena: saada esimerkiksi tapahtumat järjestymään lineaarisesti.

Kuten edellisissä kappaleissa olen pyrkinyt osoittamaan, Brunerin keskeinen ajatus on, että toiminnallinen kommunikointi edeltää lapsen kielen oppimista. Siirtyminen ei-kielellisestä kommunikaatiosta kielelliseen kommunikaatioon edellyttää vanhempien tarjoamaa tukea. (Bruner 1983: 31, 39.) Aluksi kielellinen puhe esiintyy ainoastaan toiminnan yhteydessä tukemassa sitä. Eli jos haluamme ymmärtää, mitä lapsi sanoo, meidän tulee nähdä, mitä hän tekee. Myöhemmin puheaktit irtoavat tästä toiminnan rakenteesta. Kieli ei siis enää ole toiminnan lisä tai tapa representoida välittömiä kokemuksia. Siitä tulee toiminnan kontekstista vapaa eli se vapauttaa käyttäjän huomion välittömästi ympäris-

¹¹³ Narratiivin ja kielen suhdetta on tutkittu myös lukemisilmion näkökulmasta. Narratiivisen struktuurin oppimisesta lukemisen oppimisen ehtona ks. Fitzgerald 1984: 21–41, Fredericksen 1979: 155–186, Fuller 1979: 220–226 ja McClure ym. 1983: 131–143.

töstä. Kun lapsi oppii kielen, kyse on siis toiminnallisen kommunikaation parantamisesta ja laajentamisesta (Bruner 1991: 265).

Miten narratiivinen ajattelu kehittyy kielellisen äiti–lapsi-interaktion kautta? Kuten olen esittänyt, yksi LAS:n tyypillisimmistä muodoista on äidin ja lapsen väliset leikit ja pelit. Erityisesti näiden avulla kehitämme kielellisesti lapsen narratiivista ajattelua. Kieliteoriassaan Bruner esittää, että oppiessamme kielen parannamme ja laajennamme sitä maailman hahmottamisen tapaa, jonka olemme käytännössä jo oppineet tekemään (Bruner 1983: 30, 1986: 114). Narratiivin kannalta tämä tarkoittaa, että kieli muovaa ja tehostaa narratiivista ajattelua, koska praktinen kommunikaatio virittyy, kuten olen pyrkinyt osoittamaan, juuri narratiivisen ajattelun varaan. Kieliteoriassaan Bruner lisäksi toteaa, että formaatit eli arkipäiväiset vanhemman ja lapsen väliset vuorovaikutusmuodot ovat ensinnäkin tärkeitä kielen oppimisen ja käyttämisen tapoja. Toiseksi ne opettavat lapselle ymmärrystä peräkkäisestä järjestyksestä ja toiminnan argumenteista. (Bruner 1983: 42, 62.) Näyttää siltä, että narratiivisen ajattelun ominaisuuksista peräkkäisen rakenteen muodostaminen ja lapsen kiinnostus toimintaa kohtaan, kehittyvät kielellisten formaattien kautta. Esimerkiksi muodostaakseen kokemuksista peräkkäisiä rakenteita narratiivinen ajattelu käyttää kehittyneimmässä muodossaan kausaalisia suhteita.¹¹⁴ Kun toiminnan argumentit puolestaan esitetään kielellisesti, pystymme puheakteihin, jotka ovat mahdollisia ainoastaan kieltä käyttämällä. Bruner kirjoittaa: ”Lopulta lapsi oppii suorittamaan tiettyjä puheakteja, joita voidaan suorittaa ainoastaan kielellisesti – tyypillinen esimerkki tästä on lupaaminen” (Bruner 1983: 132, 1986: 114). Lisäksi opittuamme puhumaan voimme Brunerin näkemyksen mukaan suunnata huomion niitä ympäristön seikkoja kohtaan, joihin voidaan viitata ainoastaan kielellä.

Brunerin ajatusten kehittäminen

Seuraavaksi tutkin, minkälaiseksi lapsen varhainen kognitiivinen kehitys hahmottuu, kun ristikkäisvalotetaan Brunerin kieltä että narratiivia koskevia tekstejä. Esitykseni huojuu tulkinnan ja mukaelman välillä, koska lähdän yhdistelemään Brunerin käsityksiä uuden näkökulman tuottamiseksi.

Narratiivinen ajattelu herkistää lapsen kiinnittämään huomion tiettyihin asioihin ympäristössä. Kun äiti ryhtyy LAS:lla hyödyntämään lapsen synnynnäisiä kielellisiä kykyjä ja konventionaalisuuttaan lapsen kommunikaatiota, narratiivinen struktuuri ohjaa tätä kehitystä. Esimerkiksi kun lapsella Brunerin kieliteorian mukaan katsotaan olevan synnynnäinen kyky viitata ympäristöönsä, niin tämä viittaaminen suuntautuu, narratiivitekstien mukaan, ensin erityisesti johonkin epätavalliseen ja sosiaaliseen toimintaan. Lapsi käyttää narratiivista struktuuria sosiaalisessa interaktiossa: narratiivisen ajattelu antaa kommunikatiivisille akteille muodon. LAS:n ja narratiivisten kykyjen suhteessa on kyse itse

¹¹⁴ Ks. kausaalisuudesta Bruner 1989: 81, 83, 1990b: 90.

asiassa vuorovaikutuksesta: ensinnäkin narratiivinen ajattelu ohjaa lasta luonnostaan kiinnittämään huomion tiettyihin asioihin ympäristössä. Toisaalta myös äiti ohjaa lasta suuntaamalla häntä tärkeinä pitämiinsä kohteisiin. Narratiivinen ajattelu ei siis ole mikään valmis struktuuri, joka ohjaa ihmistä vaan pikemminkin kyseessä on jonkinlainen herkkyys. Näin ollen se saa myös itse muodon ja kehittyä LAS:n avulla. LAS:n ja narratiivisen ajattelun vuorovaikutuksen seurauksena narratiivinen ajattelu saa ensin instrumenteikseen toiminnan rakenteet. Kun toiminnallisen kommunikoinnin avulla äiti onnistuu laukaisemaan lapsen LAD:n, alkaa lapsen kielen kehitys. Narratiivinen ajattelu puolestaan ohjaa myös tämän kommunikaatiomuodon kehitystä: esimerkiksi lapsen puhe liittyy aluksi toimintaan, erityisesti sosiaaliseen interaktioon, ja hän keskittyy kielelliset ponnistelunsa siihen, mikä on epätavallista hänen maailmassaan. Kielellisellä tasolla narratiivinen ajattelu kehittyä LAS:n ja LAD:n interaktiossa. Tämän seurauksena se saa nyt instrumenteikseen kielen eli realisoituu ja kehittyä kielen kautta. Kun narratiivinen ajattelu käyttää välineinään kielen symboleita, lapsen on mahdollista ryhtyä kehittämään ja käyttämään neljättä narratiivisen ajattelun ominaisuutta. Tämä neljäs ominaisuus liittyy siihen, että lapsi oppii ilmaisemaan tunteita kertomalla tarinoita kohtaan. Toinen piirre, jonka kielen oppiminen mahdollistaa on, että lapsi oppii kulttuurin konventionaalisia tapoja kertoa tarinaa kokemuksistaan: hän oppii käyttämään metaforia ja kulttuuristen tarinoiden rakenteita kokemustensa järjestämiseen.

4.3.3 Brunerin narratiivista ajattelua koskevat empiiriset tutkimukset

Seuraavaksi siirrytään tutkimaan Brunerin narratiivisen ajattelun kehittymistä koskevia empiirisiä tutkimuksia. Bruner on julkaissut niitä kaksi. Varhaisemmassa, jonka tuloksia tarkastellaan ensin artikkelissa *Monologue as Narrative Recreation of the World* (1989) ja myöhemmin myös kirjassa *Acts of Meaning* (1990), Bruner pohtii narratiivisen ajattelun kehittymistä keskittyen erityisesti narratiivisen diskurssin käyttämiseen narratiivisena ajatteluna. Lähtökohdakseen Bruner mainitsee Vygotskyn. Tällä Bruner viittaa erityisesti Vygotskyn yleiseen ajatukseen, jonka mukaan kielen luonne määrää ihmisen ajattelun muotoja. Vygotsky esittää, että puhe ja ajattelu ovat aluksi toisistaan erillisiä. Lapsen mentaalinen kasvu perustuu puheen ja ajattelun yhdistämiseen siten, että ajatteluamme ei voi erottaa sanastostamme, kieliopistamme tai kielemme historiasta. Kun lapsi oppii käyttämään kieltä ajattelunsa instrumenttina, hän oppii hyödyntämään kulttuuriin varastoitunutta tietoa ja menettelytapoja. Millaisen prosessin kautta Vygotsky sitten katsoo ajattelun ja kielen yhdistyvän? Aluksi lapsi oppii jäsentämään kokemuksiaan ulkoisen puheen avulla dialogissa aikuisen kanssa. Lapsen kehittyessä tämä ulkoinen puhe sisäistetään (*internalization*) sisäiseksi puheeksi: kielestä tulee tässä kehityksessä sisäinen, ajatuksista erotamaton. Lyhyesti ilmaistuna kielen rakenteista tulee ajattelun ilmaisun rakenteita. Tämä ulkoisen puheen sisäistämisprosessi saavutetaan kuitenkin ainoas-

taan pitkän harjoittelun tuloksena. Yksinpuhelua, egosentristä puhetta eli monologia voidaan pitää tämän prosessin keskivaiheena: se on eräänlainen välitila lapsen siirtyessä kokemusten järjestämisestä ulkoisen puheen avulla kokemusten jäsentämiseen sisäisellä puheella. Yksinpuhelun vähyys aikuisilla johtuu näin ollen ulkoisen puheen asteittaisesta sisäistämisprosessista. (vrt. Bruner 1989: 74–75, Vygotsky 1982: 50, 79, 92.)

Yksi *Monologue as Narrative Recreation of the World* -artikkelin ydinkohtia on mielestäni ajatus, jonka mukaan lapsen oppiessa kielen, narratiiviset ajatteluprosessit tapahtuvat pääosin puheaktien avulla. Nämä puheaktit voivat ensinäkkin olla ulkoista puhetta: kerromme kokemuksistamme tarinan eli muodostamme kielellisen representaation toisille. Toiseksi ne voivat olla egosentrisiä. Kolmanneksi narratiivisen ajattelun puheaktit voivat olla sisäistä puhetta. Näin ollen näyttää siltä, että narratiiviset ajatteluprosessit tapahtuvat kielellisesti kolmella tavalla.

Aikaisemmin esitin tulkinnan, että narratiivisen ajattelun neljäs ominaisuus kehittyy varsinaisesti vasta, kun lapsi jo osaa kielen. Bruner nimittäin katsoo, että varhaislapsuudessa ajattelu, toiminta ja tunteet ovat suhteellisen erottamattomia. Lapsella on tällöin harhaluulo ajattelusta: uskomus, että asioiden ajattelu ja tunteminen on samaa kuin niiden tekeminen. Nuoren lapsen puheesta on mahdoton tulkita, mitä hän on sanomassa ilman sen huomioimista, mitä lapsi on samanaikaisesti tekemässä ja mitkä ovat hänen tuntemuksensa. Yksi kielen käytön tarkoitus on auttaa lasta kehittämään kontekstivapaita akteja niin, että puhe voidaan erottaa toiminnasta ja tunteista. Asteittain lapsi oppii käyttämään puhetta tavalla, joka tekee siitä käsitettävää riippumatta siitä, mitä puhehetkellä tapahtuu. Toisin sanoen yksi lapsen merkittäviä kognitiivisia kehitystehtäviä (*developmental tasks*) on oppia tekemään erottelut tunteiden, toiminnan ja kognition välille. Kieli, erityisesti narratiivinen diskurssi, on pääasiallinen tapamme tehdä tällaisia erotteluja. (Bruner 1989: 75.) Bruner haluaa painottaa, että tämä erottelun tekemisen taito ei tule kuitenkaan koskaan täysin valmiiksi. (Bruner 1989: 75.) Bruner on päätenyt edelliseen esitykseen pitkälti Vygotskyn pohjalta. Vygotskyn projektissa korostuu kuitenkin Brunerin mielestä ihmisen kehityksen kognitiivinen puoli: havaintojen, muistojen ja ajatusten organisointi. Bruner pyrkii lisäämään tähän Vygotskyn lähestymistapaan käsitteen narratiivi. Narratiivilla Bruner pyrkii tarkastelemaan saman kehyksen sisällä tunteita, toimintaa ja kognitiota.¹¹⁵ Brunerin tekstien lähempi tarkastelu osoittaa, että kielen avulla emme ainoastaan *erota* tunteita, kognitiota ja toimintoja toisistaan vaan myös integroimme ne uudelleen. Tarkemmin sanoen sijoitamme narratiivisella ajattelulla toiminnan päähenkilön (yleensä tarinan kertojan) ajatuksiin ja tunteisiin (Bruner 1989: 78).

¹¹⁵ Bruner on kuitenkin tietoinen, että jo Vygotskyn (1987) töistä löytyy ajatus, että tunteet ovat aina yhdistyneitä korkeimpiin mentaalisiin prosesseihin, eivätkä ne näin toimi eristettyinä. Ks. Bruner 1989: 74.

Brunerin Emily-tutkimus

Monologue as Narrative Recreation of the World (1989) ja *Acts of Meaning* (1990) töissä Bruner esittelee empiiristä tutkimusta, jossa tarkasteltiin Emily nimisen lapsen puheen narratiivisten piirteiden kehittymistä kuukausien 22 ja 33 välillä. Bruner valitsi tarkkailtaviksi puheen narratiivisiksi piirteiksi peräkkäisyyden, kanonisuuden, intentionaalisuuden, perspektiivisyyden, meta-kommentaarisuuden ja ajattomuuden. Jo näiden termien valinnasta voimme huomata, että Brunerin yhtenä tavoitteena on empiirisesti koetella väitteitään ihmisen synnynnäisistä narratiivisista kyvyistä. Tarkoitukseni on seuraavaksi esittää tämän Emily-tutkimuksen kautta ensinnäkin, miten ihmisen neljä narratiivista ominaisuutta kehittyvät *kielen* avulla. Toiseksi osoitan, miten Brunerin esittämä, kielellisellä narratiivisella ajattelulla suoritettava tunteiden, kognition ja toiminnan erottaminen ja uudelleen integraatio empiirisesti tapahtuu.

Emily-tutkimuksessa Brunerin lähtökohtana on ajatus, että ihminen ei puhu itsekseen ainoastaan selittääkseen asioita vaan myös ymmärtääkseen elämäänsä. Hän pyrkii muodostamaan rakenteen, joka sulkee sisäänsä sekä hänen toimintansa että tunteet tätä toimintaa kohtaan. Aikaisemmin esitin, että puheen kehittymistä kiihdyttää halu rakentaa narratiivinen merkitys. Emily-tutkimuksessa tämä väite ilmenee esimerkiksi siinä, että Emilyä kannusti parempiin kieliopillisiin konstruktioihin ja laajempaan sanastoon tarve saada asiat organisoitua tarkoituksenmukaiseksi sarjalliseksi järjestykseksi. Sarjallisten järjestysten hallinta mahdollistaa, että lapsi huomaa tapahtumien erikoisuudet ja pystyy luomaan tietyn asenteen niitä kohtaan. Bruner haluaa kuitenkin muistuttaa, että ei ole epäilystäkään ettei lapsi kiinnostuisi myöhemmin kielestä myös sen itsensä vuoksi. (Bruner 1990b: 89.) Miten sitten Emilyn tapa järjestää tapahtumista peräkkäisiä rakenteita muuttui seurattuna ajanjaksona? Esiin tuli huomattava muutos siirryttäessä ensimmäisestä periodista (22–23 kuukautta) toiseen (28–33 kuukautta). Suurin ero oli kausaalisten konnektiivien käytössä. Ensimmäisen periodin aikana Emily muodosti peräkkäisiä rakenteita käyttämällä konjunktiota ”ja” (*and*) ja sidossanoina termejä ”sitten” (*then*), ”ja sitten” (*and then*) ja ”kun...sitten” (*when...then*). Toinen tapa, jolla Emily muodosti peräkkäisiä rakenteita ensimmäisen periodin aikana, olivat temporaaliset adverbit. Näitä olivat ”ennen” (*before*), ”jälkeen” (*after*), ”eilen” (*yesterday*), ”huomenna” (*tomorrow*) tai ”hyvin pian” (*pretty soon*). Toisen periodin aikana Emily taas käytti pääosin kausaalisia ilmauksia muodostaen peräkkäisiä rakenteita sanojen ”koska” (*because*) ja ”niin” (*so*) avulla. (Bruner 1989: 81, 83, 1990b: 90.)¹¹⁶

Bruner puhuu myös ihmisen luonnollisesta ominaisuudesta pyrkii erottamaan epätavalliset tapahtumat tavallisista. Miten tämä narratiivinen kyky kehittyy lapsella, kun hän on oppinut kielen? Emily teki Brunerin mukaan seuraavan neljän mallin avulla erottelun tavallisuuden ja epätavallisuuden välillä. Ensimmä-

¹¹⁶ Bruner antaa tästä seuraavan esimerkin: “Daddy moved Emmy in this room cause the baby the baby sleeping in own room” (Bruner 1989: 81).

mäisessä mallissa Emily pyrki erottamaan narratiiveissaan tavalliset ja yleiset tapahtumat niistä, jotka ovat epätavallisia, harvinaisia ja ennustamattomia käyttämällä käsitteitä ”taas” (*again*), ”kerran” (*once*), ”joskus” (*sometimes*) ja ”aina” (*always*). Nämä sanat tulivat hänen narratiiveihinsa erityisesti toisen ikävuo-
den aikana. (Bruner 1990b: 91.) Toisessa mallissa Emily erotti tavallisuuden ja epätavallisuuden tarkkailemalla tapahtumien esiintymisessä ilmenevää vaihtelevuutta. Viitatakseen näihin hän käytti ilmauksia ”tai” (*or*) ja ”mutta” (*but*). Kolmannessa mallissa Emily viittasi kanonisuuteen sanoilla ”tavallisesti” (*usually*), ”säännöllisesti” (*regular*) ja ”ei oletettavasti” (*not supposed to*). Neljäs tapa ilmaista kanonisuutta oli osoittaa, että jokin asia ilmeni välttämättömästi aina jonkin toisen asian kanssa (*have to*). (Bruner 1989: 81.)¹¹⁷ Emily-tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että kuukausien 22–23 aikana kanonisuus oli yksinkertaista ja sitä oli vähän. Lapsi kehittyi, samoin kun peräkkäisten ilmausten kohdalla, hitaasti kohti toiminnan rikkaampaa ja vaihtelevampaa huomiointia. Kolmas ja neljäs malli näyttäytyivät kehittyneimpinä muotoina ilmaista sitä, mikä oli tavallista: samalla tavoin kuin kausaalisuus ilmeni kehittyneimpänä muotona ilmaista tapahtumien peräkkäinen järjestys. Toisin sanoen kausaalisuudesta ja edellä esittämästäni Emilyn kolmannesta ja neljännestä mallista erottaa epätavallinen tavallisesta tulee lapsen kehittyessä hänen narratiivisen puheensa vallitsevia muotoja. Ne korvaavat aikaisemman periodin (22–23 kuukautta) aikana lapsen narratiivisessa kerronnassa käyttämän peräkkäisyyden konjunktio-mallin ja epätavallisuuden ja tavallisuuden ilmaisussa käyttämät yleisyyden (*frequency*) ja satunnaisuuden (*contingency*) mallit (Emilyn ensimmäisen ja toisen mallin). (Bruner 1989: 87–88.)

Neljättä narratiivin aspektia Bruner kutsuu perspektiiviksi. Kyse on siitä, että lapsi ilmaisee tarinassaan myös tunteensa toimintaa kohtaan. Lapsella on Brunerin mukaan monia kielellisiä välineitä, joiden avulla tämä perspektiivi voidaan ilmaista. Lapsi voi esimerkiksi käyttää affektiivisia ilmauksia (*affectivity marking*) tai ilmaista epävarmuutta (*uncertainty marking*). Lopuksi kertomukseen tuodaan sekä puhujan eli kertojan ja kertomuksen päähenkilön näkökulmat (*narrator-protagonist metacommentary*) (Bruner 1989: 81).¹¹⁸ Tässä metakommentaarisuudessa Bruner havaitsi vain vähäistä kasvua seuratus ajanjakson (22–33 kk) aikana (Bruner 1989: 91).

¹¹⁷ Brunerin esimerkki toisesta mallista: Hänen isä ja äiti jäävät koko ajaksi, mutta minun äiti ja isä eivät." Brunerin esimerkki kolmannesta mallista on seuraava: "Me menemme syömään aamiaisen kuten tavallisesti." Brunerin esimerkki neljännestä mallista: "Jos menemme lentokentälle, meidän täytyy hakea matkatavarat." (Bruner 1989: 81.)

¹¹⁸ Brunerin esimerkki affektiivisesta ilmauksesta: "Danny ei ollut kauhuissaan, kun pelle tuli alas". Brunerin esimerkki epävarmuudesta toiminnan tuloksista: "Sitten isä - ehkä - varmaan pitää Emmyn" Bruner antaa esimerkin myös kehittyneimmästä muodosta (metakommentaarisuudesta): "Ja äiti sanoi: Nyt ylös. On aika lähteä kotiin." (Bruner 1989: 82.)

Bruner näyttää tuovan toiminnan maisemaan uuden komponentin: perspektiivin tätä toimintaa kohtaan. Bruner kirjoittaa, että Emilyn narratiivisiin selityksiin tulivat tavat liittää ”tietoisuuden maisema” ”toiminnan maisemaan” (Bruner 1990b: 91). Emily toisin sanoen halusi ilmaista tunteensa siitä, mitä hän kertoi. Toimija-kertojan mielentilan kuvaus nousee siis keskeiseksi tekijäksi, kun kertomuksia muodostetaan narratiivisella ajattelulla.

Bruner haluaa tuoda yhteen ideat lapsen luontaisesta kyvystä tarkkailla ympäristössä ilmenevää epätavallisuutta ja hänen halunsa liittää tunteet kertomaansa tarinaan. Brunerin narratiivikäsitteiden yksi keskeinen näkemys on, että narratiiviset ajatteluprosessit ovat sellaisia, että havaittaessa toiminnassa jotain tavallisuudesta poikkeavaa, se selitetään toimijan ajatuksilla ja tunteilla.¹¹⁹ Kertoja siis ikään kuin lisää uuden komponentin tarinaansa tehdäkseen siitä uskottavan. Eli kun lapsi esimerkiksi huomaa, että jostakin syystä toimija ja hänen toimintansa eivät ole yhteensopivia, hän ryhtyy selittämään tätä epätasapainoa toimijan tunteilla. Narratiivin tehtävä on toisin sanoen yhdistää samaan struktuuriin tapahtumat, toiminnot ja tunteet. Emilyn myöhemmän periodin narratiiveissa ei korostunut ainoastaan ”mikä aiheutti mitä” tai ”mikä on sopivaa ja välttämätöntä” vaan myös se, miten Emily ajatteli ja *tunsi* siitä mitä tapahtui. (Bruner 1989: 90, kursiivi minun.) Bruner painottaa, että tämän oppiminen ei ole pelkästään mentaalinen saavutus vaan se on myös seurausta sosiaalisista toiminnoista (Bruner 1990b: 68).

Bruner tarkasteli peräkkäisyyden, kanonisuuden ja perspektiivisyyden lisäksi Emilyn puheen narratiivisten piirteiden kehittymistä myös ajallisuuden ja intentionaalisuuden näkökulmista. Koska narratiivi on integroiva diskursiivinen strategia, Bruner sanoo, että myös temporaalisuutta tulee tarkastella. Bruner havaitsi, että Emilyn myöhemmän jakson narratiivit (28–33 kk) olivat ajattomampia kuin aikaisemmat (22–23 kk). Myöhemmällä jaksolla Emily pyrki esimerkiksi narratiiveissaan osoittamaan ajattomia arvioita siitä, miten maailma voisi tai sen tulisi olla. Aikaisemmin Emily oli lähinnä pyrkinyt ennustamaan yksittäisiä tulevaisuuden tapahtumia. (Bruner 1989: 93.)¹²⁰ Bruner tutki myös intentionaalisuuden hallintaa Emilyn puheesta. Tällä hän viittasi siihen, kuinka paljon kertoja, tässä tapauksessa Emily, selitti tapahtumia tarinan henkilön intentioiden

¹¹⁹ *Acts of Meaning* -kirjassa Bruner esittää, että epätavalliset tapahtumat laukaisevat narratiivin jopa varsin nuorilla lapsilla (Bruner 1990b: 81). Tällä hän viittaa ajatukseen, että ”toiseuden”, vierauden, kohtaaminen on keskeisin tekijä, joka aktivoi ihmisen käyttämään juuri narratiivista ajattelua. Toisin sanoen ihmisen kohdatessa jotain tavallisuudesta poikkeavaa, hän muodostaa tästä kokemuksesta narratiivisen tarinan ymmärtääkseen sitä: tämän tarinan hän voi muodostaa, kuten olen osoittanut, joko ulkoisena puheena, egosentrisenä puheena tai sisäisenä ajatteluna eli sisäisenä puheena.

¹²⁰ Bruner antaa esimerkit näistä molemmista malleista. Emilyn ajallinen selitys oli esimerkiksi seuraavanlainen: ”Hyvin pian Emmy nousee ylös ja menee isoäidin luo (*go Mormor*)”. Ajallinen selitys oli myös, että” [...] ehkä iltapäivällä, kun minä herään [...] ”. Esimerkki Emilyn ajattomasta narratiivista oli seuraava: ” [...] johonkin aikaan me heräämme aamulla [...] ” (Bruner 1989: 92.)

avulla. Tämä selitystapa oli harvinainen Emilyn puheessa ja tuleekin yleensä esiin lapsen puheessa varsin myöhään.¹²¹

Emily oppi noin kolmen vanhana muodostamaan kokemuksistaan narratiivisella ajattelulla kielellisesti peräkkäisiä sarjoja sekä ilmaisemaan niissä kausaalisuutta ja perspektiivisyyttä (Bruner 1990b: 93). Emily loi kokemuksistaan tarinoita seuraavia kysymyksiä apuna käyttäen: kuka teki, mitä teki, kenelle teki, missä teki, oliko tapahtuma ”todellinen” ja pysyvä vai poikkeava ja mitä ”minä” (Emily) tunnen tapahtumia kohtaan. Kieli auttoi mutta ei pakottanut Emilyä ajattelemaan ja puhumaan tällä tavoin. (Bruner 1990b: 92.) Asia voidaan ilmaista myös siten, että Emily oppi seurattavan ajanjakson aikana, kuinka hänen tuli yksinpuheessaan kertoa kokemuksista. Tämä tapahtui siten, että hän pystyi antamaan kokemuksilleen merkityksen riippumatta siitä, kuinka tavallisia tai epätavallisia kokemukset olivat. Lisäksi hän pystyi määrittämään perspektiivinsä tapahtumiin ja järjestämään kokemukset peräkkäiseksi ajattomaksi struktuuriksi. Kausaalisuus, kanonisuus, perspektiivisyys, metakommentaarisuus ja ajattomuus lisääntyivät kaikki Emilyn kasvun myötä. Täydellisessä muodossaan ne ilmenevät vasta lapsen kolmannen ikävuoden lopussa (Bruner

¹²¹ Myös kirjallisuuden historiaan toiminnan kertominen intentioiden avulla tuli varsin myöhään. Tämä mielenkiintoista siinä suhteessa, että Brunerin mukaan ihminen lainaa *kulttuurista tapoja* kertoa tarinaa omista kokemuksistaan, vrt. Bruner 1986 ja Propp 1968.

1989: 94).¹²² Emily-tutkimus osoitti myös, että lapset käyttävät narratiivista ajattelua aivan jokapäiväisessä elämässään: selittääkseen esimerkiksi, kuinka tulla toimeen uusien ystävien kanssa päiväkodissa tai kertoakseen, koska koulusta hakeminen tapahtuu. (Bruner 1989: 96.) Toinen Brunerin tekemä huomio oli, että kun lapsi järjestää kokemuksensa kielen avulla narratiiviseksi rakenteeksi, hän tekee sen aina omilla termeillään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei lapsi lainaisi kielellisiä muotoja ja kirjallisuuden apuvälineitä vanhempiensa puheesta – hän tekee kuitenkin niistä aina oman tulkinnan.¹²³ Tähän lainaamiseen, tulkitsemiseen, perustuu Brunerin mukaan jatkuvan kehittymisen ajatus. (Bruner

¹²² Eri tutkijat ovat pyrkiineet Brunerin tavoin määrittämään tiettyjä narratiivin kehittymiseen liittyviä ikävuosia. Brian Sutton-Smith ajattelee, että lapset oppivat kertomaan tarinoita kolmen ja neljän vuoden iässä, kunhan vanhemmat tai opettajat tukevat sitä. Lisäksi hän toteaa Brunerin tavoin, että tarinan kertomisen tyyli vaihtelee iän mukana. Viiden ja yhdentoista vuoden iässä lapset ryhtyvät käyttämään juonta narratiiveissaan. (Sutton-Smith 1986: 68–69, 74.) Mancuso puolestaan väittää, että lapsen tarinan struktuurin muodostamisen kyky vaatii, että hänen on opittava hallitsemaan ajan ja kausaalisuuden käsitteet ja ymmärrettävä objektien itsenäinen olemassaolo. Nämä muodostavan perustan tarinan struktuurin kehittymiselle. Kaksi vuotta vanha voi jo ymmärtää Mancuson mielestä tarinan idean. (Mancuso 1986: 100–101.) Brown ja Hurtig puolestaan toteavat, että neljävuotiaat käyttävät implisiittisesti narratiivista kielioppia (Brown & Hurtig 1983: 353–375). Donald Polkinghorne kirjoittaa, että narratiivinen kompetenssi ilmenee jo varhaisella iällä ja suurimmassa osassa kulttuureita. Kyky ymmärtää tapahtumien narratiivinen järjestys opitaan asteittain ikävuosien kaksi ja kymmenen välillä. Tänä aikana lapsi oppii tuottamaan ja ymmärtämään kausaalisesti ja temporaalisesti strukturoituneita juonia, jotka ovat organisoituneet erilaisten teemojen ympärille ja jotka sisältävät suunnattoman määrän erilaisia hahmoja. Samalla kehittyä lapsen kapasiteetti tunnistaa, onko juoni koherentti ja järkevä. (Polkinghorne 1988: 20.) Myöhemmin Polkinghorne hieman tarkentaa ikämääritystään ja toteaa, että narratiivinen kompetenssi ilmenee noin kolmen vuoden iässä, kun kykenemme tunnistamaan narratiivit (Polkinghorne 1988: 160). Mandler puolestaan kehittää teemaa, että suurin osa ihmisistä osaa käyttää tarinan struktuurien alkeita ennen kuin he ovat neljä vuotta vanhoja (Mandler 1984: 50–53). Susan Kemper argumentoi, että tarinan kertominen on yksi ensimmäisiä kielen käyttämisen muotoja. Se on asteittain opittava taito, joka on kehittynyt kolmen vuoden iässä ja jatkaa kehittymistä asteittain monimutkaisemmaksi yhteentoista ikävuoteen asti. (Kemper 1984: 99.)

¹²³ Aikuisen roolista lapsen mallina ks. Bruner 1991: 260–264.

1989: 97.)¹²⁴ Tavallani tulkita edellä Emily-tutkimusta, paljastui ensinnäkin taustatutkimuksen kautta, miten Brunerin narratiiviteksteissä esitetty teoreettinen ajatus toiminnan, tunteiden ja kognition erottamisesta ja uudelleen yhdistämisestä empiirisesti tapahtuu. Toiseksi Emily-tutkimuksen kautta Bruner pyrkii saamaan myös empiirisistä evidenssiä neljää narratiivista kykyä koskevalle näkemykselleen.¹²⁵

Brunerin ikäsidonnaisia tarinan tulkintamalleja koskevat tutkimus

Kulttuuripsykologiaa, jonka yhtenä sovelluksena Brunerin narratiivitutkimukset näen, on kritisoitu usein sen vuoksi, että sen teorioita pidetään yhteensopimattomina empiirisen psykologian kanssa. Tähän haasteeseen on mielestäni pyritty vastaamaan tutkimuksessa, jonka tuloksia esitellään artikkelissa *Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages* (1993). Tutkimuksen yleisenä lähtökohtana on ajatus, että ihmisillä on mielessä narratiivisen ajattelun malli (Bruner ym. 1993: 334, 335). Tutkimuksessa kolme eri-ikäistä ryhmää (10–12, 15–19, 26–49) lukivat saman postmodernin tarinan. Tarinan jälkeen heille esitettiin tulkinnallisia kysymyksiä. Kun vastauksia analysoitiin, havaittiin kolmeen mukaan määräytynyttä tarinan tulkintamallia: juonellisuus (*plot*), ahdinko (*plight*) ja dramatismi (*dramatism*).

Lapset tulkitsivat tarinaa eli rakensivat siitä narratiivin painottaen juonta: motiivien ja sitä seuraavaa toimintaa. Tarinassa henkilön *rooli* juonessa määräsi ja rajoitti hänen persoonallisuuttaan. Juonessa oli yleensä vain yksi tai korkein-

¹²⁴ Susan Kemper on tehnyt Brunerin Emily-tutkimuksen kaltaisen analyysin ja saanut Brunerin kanssa samansuuntaisia tutkimustuloksia. Hän analysoi narratiivisen kompetenssin kehittymistä kolmen dimension avulla: tarinoiden sisällön, juonirakennemallien ja kausaalisten struktuurien käytön avulla. Ensinnäkin juonirakenteet kehittyvät kahden vaiheen kautta. Ensimmäinen ilmenee täydellisenä noin kuuden vanhana. Lapsen käyttämä juonirakenne voidaan tiivistää seuraavasti: juonessa tapahtuu jotain, johon päähenkilö vastaa. Toisessa vaiheessa, joka ajoittuu kymmenenteen ikävuoteen, hallitaan aika ja perusjuonirakenteet. Tällöin tapahtumat on upotettu teemaan, ja kertoja tarjoaa esimerkiksi taustatietoa, joka mahdollistaa tarinan paremman ymmärtämisen. Kausaalisten suhteiden hallinta alkaa aluksi vain tarinan agenttien toimintojen listana ilman syitä tai seurauksia. Kahden ja kahdeksan vuoden välisenä aikana lapsi oppii asteittain kertomaan tarinoita tapahtumien kausaalisiin peräkkäisyyksiin vedoten. Kemper havaitsi, että kymmenen vuoden iässä lapsi osaa kertoa sujuvasti kausaalisesti muodostettuja tarinoita. Lopulta he lisäävät tarinoihin kertomuksen henkilöiden mentaalisten tilojen. Mentaaliset tilat nähdään kertomuksissa usein syynä johonkin aloitettuun toimintaan. Lisäksi tarinaan upotetaan myös fysikaalisia tiloja, jotka aloittavat ajatuksia, emootioita ja kognitioita. Tarinoissa selitetään siis agenttien motiiveja, niissä esitetään ympäristö, joka tekee toiminnat mahdolliseksi ja niissä pohditaan toimintojen seurauksia. (Kemper 1984: 113–124.)

¹²⁵ Kuhnilaisittain voisi tietenkin väittää, että Bruner havaitsi ja löysi sen, mikä oli hänen paradigmansa mukaan keskeistä ja mikä näin ollen vahvisti kyseisen tutkimusperinteen lähtökohtia ja käsitteellisiä erotteluita. Tämä väite ei kuitenkaan pidä sisällään ajatusta, että tuloksia tulkittaisiin tahallisesti yksipuolisesti.

taan kaksi päähenkilöä ja muut ihmiset olivat vain tarinan ”taustaa” (Bruner ym. 1993: 331). Tarinan henkilön mentaalinen elämä nähtiin vain toiminnan motiivina. Juoni koostui siitä, mitä päähenkilö halutessaan tekee tai ei tee: psykologinen tila, esimerkiksi halu, johti suoraan toimintaan. Kun lapsilta kysyttiin, mitä tarinassa seuraavaksi tapahtuu, he viittasivat *toimintaan*, joka juonen kautta olisi tälle henkilölle ominaista. Kun aikuisille esitettiin sama kysymys, he painottivat päähenkilön *tunteita*. Lisäksi lapsi käytti ”koska”-lausetta usein suorana linkkinä haluamisen ja toiminnan välillä. Lapsen tarinan formalisoitu muoto on seuraava: Tarinassa on päähenkilönä, mies tai nainen, jossakin roolissa, esimerkiksi jonkin ammatin harjoittajana. Halutessaan päähenkilö toimii tai ei toimi tietyllä tavalla. Näyttää toisin sanoen siltä, että 10–12-vuotiailla lapsilla narratiivi toimii rakenteena, jolla lapsi yhdistää juonen sisällä halu ja toiminnot: tarina muodostetaan toimintakeskeisen juonen ympärille. (Bruner ym. 1993: 332, 343.)

Toisin kuin lapset, jotka katsoivat, että päähenkilön nykyinen tila johtui suoraan edellisestä tilasta, murrosikäiset eivät pitäneet tätä kausaalisuhdetta enää suorana. He eivät esimerkiksi nähneet suoraa yhteyttä toimintojen ja psykologisten tilojen välillä: päähenkilön halu ei enää suoraan johtanut toimintaan. Suhde nähtiin monimutkaisempänä ja tulkinnallisena (Bruner ym. 1993: 329). Murrosikäiset tulkitsivat tapahtumia enemmän psykologisesti. He rakensivat tarinan päähenkilön ahdistuksen ympärille: ahdistuksen, joka johtui jostakin kohtalokkaasta tilasta, jota päähenkilö ei voinut paeta tai ratkaista. Tarinoissa pohdittiin usein valittuja ja valitsematta jätettyjä vaihtoehtoja käyttäen esimerkiksi ilmauksia ”jos” ja ”jos ei”. Näihin ilmauksiin liitettiin temporaalinen ulottuvuus ilmauksilla ”nyt”, ”ennen” ja ”jälkeen”. (Bruner ym. 1993: 333.) Tyypillisiksi piirteiksi murrosikäisten tarinoissa muodostuivat täten aika ja valinnat (Bruner ym. 1993: 343). Nähdäkseni näille tarinoille tyypillistä kertomuksen päähenkilön ahdistusta voidaan pitää aikuisten tarinoiden keskeisen elementin eli epätasapainon, ongelman, varhaisena muotona.

Aikuiset rakensivat tulkinnan tarinasta käyttäen elementteinä agenttia, toimintaa, päämääriä, tapahtumapaikkaa ja välineitä. Aikuiset pyrkivät myös virittämään näiden elementtien välille epätasapainon, jonka avulla tarinalle annetaan sen keskeisin ydin. Tätä epätasapainoa voidaan kutsua myös ongelmaksi. Peräkkäisiksi rakenteiksi muodostetuista tarinoista pyrittiin myös tekemään usein viihdyttäviä tai koskettavia. (Bruner 1993: 334.) Tätä mallia käyttävät eivät kuitenkaan ainoastaan hajottaneet tarinaa sen draamallisiin (*dramatic*) osiin vaan sijoittivat tarinaan myös henkilöiden sisäisen tunteiden maailman (Bruner ym. 1993: 339). Aikuisten tulkinnoissa henkilöillä oli toisin sanoen rikkaampi sisäinen maailma. Aikuisten tarinassa ei myöskään oletettu suoraa kytkentää sen välillä, mitä ihminen haluaa tehdä (hänen mentaalinen tilansa) ja mitä hän seuraavaksi tekee (Bruner ym. 1993: 332).¹²⁶ Edellä esitetty

raavaksi tekee (Bruner ym. 1993: 332).¹²⁶ Edellä esitetty antaa myös tukea aikaisemmin esittämälleni tulkinnalle, joka mukaan neljäs narratiivisen ajattelun lähtökohdat muodostavista ominaisuuksista (perspektiivisyys tunteiden avulla) ei ilmene vielä aivan varhaislapsuudessa.

Brunerin tutkimuksessa tuli siis esiin kolme erilaista narratiivisen tulkinnan mallia. Lasten narratiivinen tulkinta perustui juoneen. Murrosikäisten tulkinta pohjautui tarinan kehittymiseen ajallisessa ulottuvuudessa ja tarinan päähenkilön ahdistusten luomiseen (*creation of knotty plights*). Aikuiset puolestaan painottivat draamallisia elementtejä (*dramatistic pattern*). (Bruner ym. 1993: 335.) Miksi sitten nämä mallit kehittyvät tähän suuntaan: juonesta (*plot*) ahdinkoon (*plight-like*) ja siitä draamallisiin elementteihin (*dramatistically composable*)? Bruner vastaa: Narratiivisessa tulkinnallisessa kognition aktissa ovat erottamattomasti mukana kulttuurinen ja kognitiivinen kehitys (Bruner ym. 1993: 336). Toisin sanoen syy, miksi narratiiviset mallit kehittyvät juonesta draamallisiin muotoihin, löytyy lapsen kognitiivisesta kehitystasosta sekä niistä tulkinnallisista malleista, joita kulttuurit tarjoavat tietyn ikäisille ihmisille.

Jokainen edellä esiin tuodusta kolmesta narratiivisesta mallista sisälsi useita genrejä. Näillä narratiivisilla genreillä viitataan esimerkiksi kirjallisuuden genreihin, jotka toimivat tulkinnassa käytettävänä mentaalisisinä malleina. Näyttää siltä, että jo hyvin nuoret lapset hallitsevat useita erilaisia genrejä. (Bruner ym. 1993: 336.) Eri iässä hyvin erilaiset narratiiviset genret toimivat tulkitsevina mentaalisisinä malleina.¹²⁷ Yleisesti tutkijat katsoivat, että edellä esitetyt kolme narratiivista mallia ilmenivät sekä tulkitsijoiden mielessä että heidän tarinoidensa rakenteissa (Bruner ym. 1993: 335).

4.3.4 Kulttuurit, sosiaaliryhmät ja narratiivi

Edellisissä kappaleissa olen pyrkinyt osoittamaan, miten narratiivinen ajattelu kehittyi eri-ikäisillä ihmisillä. Ajatuksenani on ollut, että narratiivisella ajattelulla tapahtuva tarinan rakentaminen, kuten monet muutkin kulttuurisesti merkittävät semioottiset tapahtumat, riippuvat sekä synnynnäisistä kognitiivisista operaatioista että kulttuurista. Toisin sanoen se, miten lapset tulkitsivat kokemuksia ei riipu ainoastaan heidän ikäsidonnaisesta kognitiivisesta kapasiteetistaan vaan myös kulttuurin jaetusta lapsuudesta – siitä miten kulttuurissa lapsuutta tuotetaan (Bruner 1993: 328). Täten merkityksen muodostaminen muuttuu kehityksen eri vaiheissa. Narratiivisten ajatteluprosessien ja sen kehitystasojen välillä on siis tietty suhde (Bruner 1985: 101). Brunerin ideana näyttää olevan sekä kieli- että narratiivikäsitteissä, että kognitiivinen kehitys vaatii aina sekä biologisen että kulttuurisen komponentin: ihminen kehittyy näiden välises-

¹²⁶ Kun siirryttiin murrosikäisten tulkinnoista aikuisten narratiivisiin selityksiin, havaittiin esimerkiksi, että murrosikäisten paljon käyttämästä "täytyy" (*have to*) muodosta siirryttiin aikuisten ilmaukseen "mahdollisesti" (*possible*) (Bruner ym. 1993: 335).

¹²⁷ Genrestä tarkemmin ks. luku 6.3.

sä vuorovaikutuksessa. Kieliteoriassaan Bruner kirjoitti, että vaikka kielellinen taito on perustaltaan biologinen, se vaatii aina kulttuurisen ilmaisun eli tämän kapasiteetin käyttäminen riippuu kulttuurin omaksumisesta (Bruner 1983: 23). Narratiiviteksteissä toistuu tämä ajatus Brunerin esittäessä, että vaikka ihmisellä on biologinen valmius järjestää kokemukset narratiiviseen strukturiin, niin kulttuuri vaikuttaa tähän rakenteeseen (Bruner 1990b: 80).¹²⁸ Sekä kieli- että narratiivitekstien taustalla näyttää siis olevan Brunerin koko tuotannolle keskeinen idea, jonka mukaan ajattelun kehittyminen alkaa jo hyvin varhain ja se kulkee pääosin yhteisöllisesti ”ulkoa sisään” (Bruner 1971: 19). Näin ollen ihmisen kehittyminen on aina riippuvainen häntä ympäröivästä kulttuurista.¹²⁹ Niiden monien mahdollisuuksien joukosta, jonka geneettinen perimämme meille tarjoaa, kulttuuri tarjoaa tavat kehittyä (*ways of development*). (Bruner 1986: 135.) Mieli kehittyy, kun käytämme hyväksemme kulttuurin tarjoamia välineitä (Bruner 1996: 3).¹³⁰ Näitä välineitä, joiden avustuksella voimme mennä hermojärjestelmien luonnollisten rajojen taakse, ovat esimerkiksi teoriat ja myytit (Bruner 1971: 126, 1990b: 45). Sosiaalistuessamme tietyn kulttuurin jäseneksi alamme käyttää ajattelun malleja, jotka ovat tyypillisiä kyseiselle kulttuurille: reflektioimme kokemuksiamme tämän kulttuurin opettamin tavoin (Bruner 1986: 131). Koska narratiivi on nimenomaan kokemuksia refleктоiva akti, tarkoittaa tämä sitä, että jatkuvan oppimisen kautta voimme kehittää ja rikastuttaa kulttuurin tarjoamia tarinoiden hahmojen, ympäristöjen ja toimintojen joukkoa sekä juonien ja genrejen rakenteita. Bruner toteaaakin suoraan, että kulttuurin historia tarjoaa meille standardit myytit ja genret (Bruner 1985: 100). Bruner on muotoillut tämän ajatuksen myös kirjoittamalla, että tietyn kulttuurin jäseniä sitoo tietty sarja yhdistäviä tarinoita (Bruner 1990b: 96). On kuitenkin tärkeää huomata, että kulttuurisia tarinamalleja ei omaksuta mekaanisesti ja mielivaltaisesti vaan yksilö seuloo (tietoisesti tai tiedostamattomasti) tarjolla olevista ne, jotka hän kokee omakseen, ja muokkaa niitä itselleen sopiviksi. Omaksumis- ja muokkaamisprosessissa kulttuuriset ainekset kutoutuvat yksilön omaan henkilöhistorialliseen kokemukseen. Narratiivisella ajattelulla tapahtuva tarinan muodostaminen on siten aina sekä yksilöllisesti luovaa että kulttuurisesti sidottua.

Karl Scheiben tulkinta artikkelissa *Self-Narratives and Adventure* (1986) sisältää samanlaisia painotuksia kuin Brunerilla. Scheibe kirjoittaa, että narratiivin rakentamiseen käytetään tiettyä kieltä ja tietyn kulttuurin uskomuksia ja arvoja. Fundamentaalisimmat narratiiviset rakenteet ovat Scheiben mukaan universaaleja mutta tapa, jolla nämä universaalit muotoillaan, riippuu tietyistä his-

¹²⁸ Kulttuuri tarjoaa kulttuurisia genrejä ja myyttejä, joita lapsi käyttää tulkitukseen kokemuksia (Bruner 1985: 100). Sen lisäksi se tarjoaa esimerkiksi mallin aikuisen ja lapsen kaltaisesta tavasta jäsentää todellisuutta (Bruner ym. 1993: 340).

¹²⁹ Vrt. Shore 1966: 371 ja Scweder 1991: 98.

¹³⁰ Bruner menee tässä lähelle sellaista tulkintaa, jonka mukaan ihmisen mieltä muokataan muuttamalla ulkoisia olosuhteista, joissa ihmiset elävät, ks. Bruner 1996: 120.

toriallisista ajan ja paikan konventioista. (Scheibe 1986: 131.) Myös Hawpen ja Robinsonin näkemykset artikkelissa *Narrative Thinking as a Heuristic Process* (1986) kulttuurin ja narratiivin suhteesta ovat samankaltaisia kuin Brunerilla. He katsovat, että kulttuurin kautta opittavia uusia tarinoita yhdistetään jatkuvasti narratiivisen ajattelun kognitiivisiin rakenteisiin. Jokainen uusi tarina rikastuttaa narratiivisen ajattelun resursseja. Näin ollen narratiivinen ajattelu vaihtelee kertojan tietojen ja uskomusten sisällön ja organisaation mukaan. (Hawpe & Robinson 1986: 116.) Ernest Keen näkemys artikkelissa *Paranoia and Cataclysmic Narratives* (1986) on myös valaiseva: kulttuuri antaa meille tapoja muodostaa tarinoita ja omat tarinamme ovat versioita kulttuurin tarjoamista yleisistä tarinoista (Keen 1986: 175). Bradd Shore on päätenyt teoksessa *Culture in Mind, Cognition, Culture, and the Problem of Meaning* (1996) Ernest Keenin kaltaiseen tulkintaan. Hän kirjoittaa, että Brunerin mukaan teemme kokemuksista ymmärrettäviä narratiivien avulla ja nuo narratiivit heijastelevat kulttuuriin varastoituneita tarinoita vaihdellen mielikuvituksellisesti kulloisenkin tilanteen ja tarpeen mukaan (Shore 1966: xvi).

Bruner ajattelee edellä esitetyn kaltaisesti myös älykkyyden ja kulttuurin suhteesta. Hän väittää, että ihmisen älykkyys on suurimmaksi osaksi kulttuurin tarjoamien työkalujen sisäistämistä (Bruner 1971: 22). Lisäksi hän toteaa, että älykkyyden päätehtävä on sellaisten selittävien mallien rakentaminen, joiden avulla voidaan järjestää kokemuksia (Bruner 1971: 18). Narratiivi voidaan nähdä juuri tällaiseksi kokemusta selittäväksi malliksi. Näin ollen narratiivista ajattelua pystytään kehittämään kulttuurin tarjoamien mentaalisten työkalujen, kuten tarinoiden, avulla.

Bruner hyväksyy myös, monen muun psykologin tavoin, idean ylemmistä ja alemmista ajattelun tasoista.¹³¹ Ylemmän tason taitoja ei opita automaattisesti, vaikka niitä tukisivatkin vahvat biologiset taipumukset – esimerkkinä tästä on seksuaalinen käytös. Ne muodostuvat *käytön* kautta ja niiden täydelliseen kehittymiseen tarvitaan aina harjoitusta. (Bruner 1990b: 72.) Koska kielen ja narratiivisen ajattelun kehittyminen eivät voi tapahtua yksin biologiselta pohjalta, kasvattajan rooli nousee keskeiseksi – pelkkä mallina oleminen ei riitä. Lapset eivät opi vanhemmiltaan vain kielellisiä sääntöjä vaan myös ajattelemisen sääntöjä. Aikuiset opettavat lapsille esimerkiksi, kuinka heidän tulee kertoa tarinaa kokemuksistaan eli kuinka heidän tulee representoida kohtaamaansa todellisuutta (Bruner 1990a: 352). Tätä kautta myös vanhempien sosiaalinen asema yhteiskunnassa vaikuttaa lapsen tapoihin ajatella (*ways of thinking*). (Bruner 1975a: 42.) Näin ollen narratiivinen ajattelu saa eri kulttuureissa ja eri sosiaaliryhmissä vaihtelevia muotoja.

Poverty and Childhood -artikkelissa (1975) Bruner pohtii työläis- ja keski-luokan eroja kielen käytössä.¹³² Keski-luokan lapsille on yleistä, että he käyttävät

¹³¹ Ks. Vygotsky 1982: 204.

¹³² Bruner ei selvästi kerro tässä artikkelissa, miten hän on jakanut ihmiset näihin kahteen luokkaan.

kieltä ongelmanratkaisun analyttisena ja synteettisenä instrumenttina. Kielen analyttistä ominaisuutta käytetään kohteen piirteiden erottelemiseen ja synteettistä ominaisuutta kohteen piirteiden uudelleenjärjestämiseen. Toiseksi keskiluokan lapsille on tyypillistä, että he opettelevat käyttämään kieltä kontekstivaapaasti eli tietyn tapahtumapaikan ja toiminnan rajoituksista riippumatta. Työväenluokkalaisten tapa käyttää kieltä taas on konkreettisempaa ja paikkasidonnaista. Se ei ole kovin formaalia tai analyttistä vaan pikemminkin tunnepitoista ja metaforista. Siinä käytetään enemmän narratiivista kuin kausaalista tai geneeristä muotoa. Lisäksi kielenkäyttö tähtää enemmän asioiden ”löytämiseen” kuin ”etsimiseen”. (Bruner 1975a: 41.) Tutkimus antaa mielestäni aineksia tulkinnalle, että työväenluokan ihmiset elävät ympäristössä, joka suosii erityisesti narratiivisen ajattelun käyttämistä, ja näin siitä on tullut heidän ajattelunsa päämuoto. Keskiluokan ihmiset taas toimivat tilanteissa, joissa painottuu, Brunerin näemyksen mukaan, ihmisen toisen ajattelumallin eli loogis-matemaattisen ajattelun käyttäminen.¹³³ *The Culture of Education* -kirjassa (1996) Bruner toteaa, että narratiivisella ja loogis-matemaattisella ajattelumallilla on erilaisia muotoja eri kulttuureiden suosiessa niitä eri tavoin ja näin ollen muovatessa ne erilaisiksi. Ei ole olemassa kuitenkaan kulttuuria, jossa ei olisi näitä molempia ajattelumalleja. (Bruner 1996: 39–40.)¹³⁴ Ajatus kulttuurista tulee tässä mielestäni ymmärtää laajasti: se sulkee piiriinsä myös eri sosiaaliryhmien toimintaympäristöjä.

Yhteenveto: Keskustelin tässä luvussa Jerome Brunerin kanssa hänen käsityksestään narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehitymisestä. Bruner väittää, että ihmisellä on neljä synnynnäistä kykyä, jotka mahdollistavat narratiivisen ajattelun kehittymisen. Kun lähdin Brunerin aikaisemman kieliteorian avulla hahmottamaan Brunerin keskustelua synnynnäisistä narratiivisista kyvyistä, kävi ilmi, että hän soveltaa ja kehittää niiden kohdalla varhaisemmassa kieliteoriassaan esittämiään argumentteja: Bruner esimerkiksi tulkitsee narratiivikäsityksessään kieliteoriassaan esittämänsä näkemystä neljästä biologisesta kyvystä, jotka mahdollistavat kielen oppimisen. Toiseksi havaitsin, että Brunerin

¹³³ Brunerin näkemyksestä analyttisestä ja synteettisestä loogisesta ajattelusta ks. Bruner 1983: 159.

¹³⁴ Susan Kempler ajattelee Brunerin tavoin, että narratiivin rakentamista on kaikissa kulttuureissa ja se ilmenee jo varsin nuorilla lapsilla (Kempler 1984: 99–124). George Howardin esittää puolestaan teoksessa *Culture Tales: A Narrative Approach to Thinking: Cross-Cultural Psychology, and Psychotherapy* (1991) tulkintansa narratiivisen ajattelun kulttuurisesta muodostumisesta. Hänen mukaansa me elämme tarinoissa ja niiden läpi. Ne luovat maailmoita. Me emme tunne muuta maailmaa kuin sen, minkä kohtaamme tarinoiden kautta: me emme tunne maailmaa muuta kuin kerrottuna maailmana. Tarinat ilmiantavat elämän. Ne pitävät meitä yhdessä ja erillään. Me asutamme kulttuurimme suuret tarinat. Me elämme tarinoiden kautta. Me elämme rotumme ja asuinpaikkamme tarinoiden mukaan. (Howard 1991: 192.) Mancuso ja Sarbin kirjoittavat, että esimerkiksi amerikkalainen ihminen käyttää kertomisen strategioita, jotka ovat peräisin Länsi-Euroopan kirjallisesta traditiosta, kun taas esimerkiksi kreikkalaisen kulttuurin kertomista ohjaa voimakas oraalinen traditio (Mancuso & Sarbin 1983: 245).

kieliteoriassa esittämät käsitteet *LAS* ja *format* avaavat hänen tekstejään narratiivisen ajattelun varhaisesta kehittymisestä. Tulkintani tuloksena syntyneen Brunerin käsityksen narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja kehittymisestä voisi kiteyttää seuraavasti: Narratiivisen ajattelun lähtökohtana olevat synnynnäiset kyvyt, joita Brunerin käsityksen mukaan on neljä, suuntaavat alustavasti huomiomme lapsesta asti tiettyihin asioihin ympäristössämme. Toisaalta vasta vanhemman ja lapsen välisen kulttuurisen vuorovaikutuksen kautta narratiiviset kyvyt saavat todella konkreettisia muotoja ja kehittyvät. Aluksi lapsen narratiivinen ajattelu kehittyy toiminnallisen kommunikaation kautta ja myöhemmin, kun lapsen LAD aktivoituu, vanhemman ja lapsen välisen kielellisen vuorovaikutuksen avulla. Tarkastelin tässä luvussa myös niitä empiirisiä tutkimuksia, joissa Bruner on pyrkinyt hahmottamaan narratiivisen ajattelun kehittymistä. Syy siihen, miksi Bruner on ryhtynyt näihin kokeellisiin tutkimuksiin, on mielestäni ilmeinen, sillä erilaisia psykologiaan liitettyjä narratiivinäkemyksiä on usein pidetty yhteensopimattomana kokeellisen psykologian kanssa. Ensimmäisessä empiirisessä tutkimuksessa Bruner lähestyi kysymystä lapsen puheen narratiivisten piirteiden kehittymisestä. Tutkimus osoitti, miten narratiivisen ajattelun lähtökohdat muodostavat neljä mielen kykyä kehittyvät kielen avulla ja miten tunteet, kognitio ja toiminta erotetaan ja uudelleen yhdistetään narratiivisen ajattelun avulla. Toinen empiirinen tutkimus paljasti kolme iän mukaan määräytynyttä narratiivisen tulkinnan mallia: lapsen, murrosikäisen ja aikuisen mallin. Viimeiseksi tässä luvussa osoitin, miten narratiivinen ajattelu saa erilaisia muotoja eri kulttuureissa ja sosiaaliryhmissä, koska biologinen ruumiimme antaa Brunerin mielestä vain lähtökohdat ja kasvualustan kulttuuriselle ruumiin muovaustyölle. Brunerin tekemänä uutena avauksena nykyiselle narratiivitutkimukselle pidän erityisesti hänen pyrkimystään laajentaa termiä narratiivi koskemaan myös ei-kielellisiä eli tässä tapauksessa toiminnallisia ilmiöitä.

5 Narratiivisen ajattelun kehittyminen Brunerin varhaisemman representaatioteorian valossa

Tarinat symbolisina representaatioina

Seuraavaksi tutkin, millaiseksi Brunerin käsitys narratiivisen ajattelun kehittymisestä hahmottuu, jos sitä luetaan Brunerin representaatioteoriaa vasten.¹³⁵ Yritystäni kytkeä Brunerin narratiivi- ja representaatiokäsitykset toisiinsa tukee mm. Brunerin representaatioteoriassa esittämä ajatus, että enaktiivinen (*enactive*), ikoninen (*iconic*) ja symbolinen (*symbolic*) ajattelumalli kehittyvät jo varhain ja sisältävät kaikki ihmisen perusymmärtämisprosessit (Bruner 1980: 127).¹³⁶ Narratiivisessa ajattelussahan on nimenomaan kyse ihmisen ymmärtämisprosessista: tapahtumasta, jossa ihminen ymmärtääkseen ajatuksen rakentaa sen uudelleen esimerkiksi kielessä. Selvitän tulkintaani: Nähdäkseni Bruner soveltaa ja kehittää narratiivikäsitettä konseptualisoidakseen uudella tavalla sitä Vygotskyn pohtimaa monimutkaista prosessia, jonka avulla ihminen siirtää *ajatuksen puheeksi* ymmärtääkseen sitä. Narratiivisen ajattelun kohdalla tämä puheeksi siirrettävä ajatus koskee usein jotain kertojalle epätavallista kokemusta, joka pyritään ymmärtämään rakentamalla siitä narratiivisten työkalujen avulla sanallinen tarina. Voidaksemme ymmärtää ideaa, jonka mukaan ajatus siirretään puheeksi, tarkastelen hetken Vygotskyn *Thought and Language* -teoksen argumentteja.

Vygotsky torjuu käsityksen, jonka mukaa ajatus on vain ketju mielikuvia tai sana-assosiaatioita. Hän ei myöskään hyväksy teoriaa platonisiin ideoihin noussevasta puhtaasta ajatuksesta, joka vain *ilmenee sanassa*. Puhe ei ole Vygotskyn mukaan siis valmiin ajatuksen ilmaisin. Samalla kun ajatus muuttuu puheeksi, se rakentuu uudelleen ja muuttaa muotoaan. Ajatus aina siis pikemminkin toteutuu ja *muodostuu sanassa*.¹³⁷ Ajattelun yksiköt ja puheen yksiköt eivät ole yhteneviä. Prosessit muodostavat ykseyden mutta eivät ole sama prosessi. Tämä on helpoimmin ymmärrettävissä silloin, kun ajatustyö päättyy epäonnistumiseen: kun osoittautuu, että ajatus ei käy sanoiksi. Ajattelulla on oma rakenteensa ja

¹³⁵ Brunerin representaatio määritelmistä ks. esim. Bruner 1971: 13, 160, 1975a: 46. Yhteinen piirre näille kaikille määritelmille on ajatus, että kulttuurin avulla ihminen kehittää representaatioita vähentääkseen maailman pintapuolista entropisuutta. Tarkoitus on siis kehystää representaatioilla kokemus johonkin hallittavaan muotoon. Brunerin representaatioteoria on mielestäni mahdollista nähdä myös hänen oppimisen teoriaan: Albert Bandura ymmärtää oppimisen juuri informaation käsittelyprosessiksi, jossa toiminnasta ja ympäristön tapahtumista tehdään symbolisia representaatioita, jotka ohjaavat toimintaamme, ks. Bandura 1986: 51, 55–63.

¹³⁶ Vrt. Bruner 1967d: 6, 1967b: 319, 1971: 13 ja Greenfield 1990: 329. Enaktiivisesta, ikonisesta ja symbolisesta mallista ks. luku 5.

¹³⁷ Ks. samansuuntainen tulkinta Merleau-Pontilla 1993: 224–225.

kulkunsa, ja sen siirtäminen puheen rakenteeseen ja kulkuun on usein vaikeaa. Lainaan tähän Vygotskyilta hieman pidemmän jakson, jotta idean erityislaatu tulisi esille:

Ajatus ja puheilmaisuus eivät ole yhtenäisiä. Ajatus ei koostu erillisistä sanoista kuten puhe. Jos haluan ilmaista ajatuksen, että näin tänään sinipuseroisen pojan juoksevan paljain jaloin kadulla, en näe erikseen poikaa, erikseen paitaa, erikseen sitä, että se on sininen, erikseen sitä että hänellä ei ole kenkiä, erikseen sitä, että hän juoksee. Näen kaiken tämän yhdessä yhtenä ajattelutoimituksena. Mutta jäsennä sen puheeksi erillisinä sanoina. Ajatus on eräänlainen kokonaisuus, joka on kestoltaan ja kooltaan laajempi kuin yksittäinen sana. Puhuja joutuu usein kehittämään yhtä ajatusta monta minuuttia. Ajatus on hänen mielessään yhtenä kokonaisuutena eikä suinkaan synny vähitellen erillisinä yksikköinä kuten hänen puheensa. Se mikä sisältyy ajatukseen samanaikaisena, esiintyy puheessa peräkkäisenä. Ajatusta voisi verrata pilveen, joka vuodattaa sadekuuton. Siksi siirtyminen ajatuksesta puheeseen on äärimmäisen mutkikas tapahtuma, jossa ajatus jäsennetään ja luodaan uudelleen sanoiksi. Ajatus ei ole yhteneväinen sanan eikä myöskään niiden merkitysten kanssa, joissa se ilmenee ja sen vuoksi tie ajatuksesta sanaan kulkee merkityksen kautta. Puheessamme on aina taka-ajatus, kätkeyty alateksti. Koska suora siirtyminen ajatuksesta sanaan on mahdotonta, syntyvät valitukset sanan vajavaisuudesta ja ajatuksen ilmaisemattomuudesta. (Vygotsky 1982: 244.)

Tulkintani mukaan Brunerin narratiivisen ajattelun työkalut ovat välineitä, joilla suoritamme edellä kuvatun ajatuksen konstruktivisen siirtämisen. Kun Brunerin käsitys kolmesta representaatiosta kytketään tähän teoreettiseen kehikkoon, havaitaan, että representaatioteoriassa esitetyt enaktiiviset, ikoniset ja symboliset representaatiot voidaan nähdä tämän siirtoprosessin tuloksina. Toisin sanoen ihminen käyttää narratiivisen ajattelun kulttuurisia työkaluja muuttaakseen ajatukset representaatioteorian mukaisiksi kokemuksen kuvauksiksi.¹³⁸ Tämän tulkinnan mukaan toiminnalliset, kuvalliset ja kielelliset representaatiot eivät heijasta peilin tavoin ajatusta, koska sanat, kuvat ja toiminnat eivät ole *valmiin* ajatuksen ilmaisimia. Pikemminkin tässä narratiivisten työkalujen avulla tehtävässä siirtoprosessissa ajatus *rakentuu* uudelleen: se jäsennetään ja luodaan uudelleen joko kielelliseksi, kuvalliseksi tai toiminnalliseksi representaatioksi. Bruner ei siis viittaa termillä representaatio todellisuuden peilikuvaan mielessämme vaan kyse on aina konstruktioista. Bruner kirjoittaakin: ”todellisuus (*reality*), jonka luemme elämiemme maailmojen (*worlds*) syyksi, on konstruoitu – ei löydetty. Todellisuuden konstruktio on merkityksen muodostuksen seuraus

¹³⁸ Tulkinassani kokemuksen ja ajatuksen käsitteitä käytetään osittain päällekkäin viittaamaan samaan asiaan. Kyse ei mielestäni kuitenkaan ole kategoriavirheestä. Tavalla, miten lähestyn tutkimuksessani Brunerin narratiivitulkitta, pidän sitä koherenttina apu-oletuksena: jotta pelkkä kosminen fyysikaalinen liike hahmotetaan toiminnaksi tai kokemukseksi se tulee olla esiyymmärretty ajattelun avulla eli ajatus on tässä yhteydessä aina samalla jokin kokemus. Bruner ei itse eksplisiittisesti määritä näiden käsitteiden välisestä rajaa. Yllä tekstissä oleva Vygotsky sitaatti antaa nähdäkseni tukea tulkinnalleni samasta tässä tekstiyhteydessä kokemuksen ja ajattelun käsitteet.

eli muodostamme sen ajattelun kulttuurisilla työkaluilla.” (Bruner 1996: 19.)¹³⁹ Jos tarkastelemme asiaa lapsen kehityksen näkökulmasta, näyttää siltä, että lapsi tekee narratiivisella ajattelulla representaatioita kokemuksistaan ensin toiminnan sitten kuvien ja lopuksi kielen avulla.¹⁴⁰

Pohdin seuraavaksi tarkemmin Brunerin teoriaa kolmesta representaatiosta, koska katson, että sen avulla pystymme luomaan tulkinnan narratiivisen ajattelun tuloksiin. Brunerin *The Relevance of Education* -teos (1971) antaa meille näkökulman representaatioteorian taustalla olevasta ajatuksesta: ajattelumme ollessa välillistä käsittelemme suurimman osan ajastamme representaatioita, emmekä näin ollen toimi suoraan itse maailman kanssa (Bruner 1971: 7). In *Search of Mind* kirjassa (1983) tämä ajatus ilmaistaan toteamalla, että olemme Platonin kuvaamia luolan vankeja, koska emme kykene koskaan tietämään suoraan ”ulkoista” todellisuutta ja ”sisäinen” todellisuus konstruoidaan representoimaan ulkoista (Bruner 1983: 134).¹⁴¹ Työssä *On Knowing. Essays for the Left Hand* (1962) päättely etenee siten, että ihminen ei toimi koskaan suoraan luonnon kanssa. Luonto on ihmisen kokemuksista abstraktioiden kautta konstruoitu symbolinen representaatio. Ihminen elää omassa kollektiivisesti luodussa symbolisessa maailmassaan. Muutos tällaisessa maailmassa tarvitsee konkreettisten

¹³⁹ Brunerin käsite representaatio ei siis tarkoita, nimensä ”re”-alkuisuudesta huolimatta, todellisuuden reproduktiota vaan produktiota. Tätä tulkintaani tukee esimerkiksi Brunerin seuraava lause: ”Kun joku kertoo sinulle elämästään, se on aina kognitiivinen teko pikemmin kuin kristallinkirkas kertomus jostain annetusta [...] ei ole olemassa sellaista asiaa psykologisesti kuin ”elämä itsessään” (*life itself*) [...] on vaikea olla naiivi realisti, kun pohditaan ”elämää itsessään” (*life itself*) [...] kun ihminen esimerkiksi kertoo tarinaa itsestään, hän selittää usein tekojaan intentioillaan, vaikka tapahtumat ovat monesti aivan jollakin muulla tavoin määräytyneitä” (Bruner 1987a: 13). Tällaiselle tulkinnalle Brunerin käsitteestä representaatio voidaan löytää aatehistoriallista taustaa esimerkiksi Aristoteleen ja Paul Ricoeurin ”mimesiksen” (*mimesis*) ja Piercen ”interpretantin” (*interpretant*) termeistä. Näihin käsitteisiin myös Bruner itse viittaa usein narratiiviteksteissään. Aristoteles käytti käsitettä *mimesis* teoksessaan *Poetic* kuvatakseen sitä tapaa, jolla draama jäljittelee elämää: draama esittää aina hahmoa (*ethos*) toiminnassa. Se oli eräänlaista toiminnallisen elämän (*life in action*) vangitsemista: sen mitä tapahtui kehittyä ja parannusta. Ricoeur puolestaan puhuu *mimesiksestä* jopa ”todellisuuden metaforana”. Se viittaa todellisuuteen, ei kopioidakseen sitä vaan antaa sille uuden tulkinnan. Käsitteen *mimesis* perusmerkitys, jäljittely, tulee kreikan kielen *mimesthai*-verbistä, joka tarkoittaa jäljittelyä, matkimista, toistamista ja esittämistä. Alun perin antiikin näyttämöelämään liittynyt termi laajeni kuitenkin koskemaan mitä erilaisimpia jäljittelyn muotoja ja *mimesiksen* merkityskenttä kasvoi niin, ettei latinankielinen *imitatio* suoraan vastaa sitä. Tässä yhteydessä pidän löyhänä käännökseenä *mimesikselle* todellisuuden kuvausta: pitäen kuitenkin mielessä ongelman koko esittämisen ja representaation mahdollisuudesta. Mimeettistä funktiota voidaan pitää myös yhtenä Piercen interpretantin muotona: se toimii Brunerin mielestä symbolisena skeemana, joka toimii välittäjänä merkin (*sign*) ja maailman (*world*) välillä (Bruner 1990b: 46).

¹⁴⁰ Kun Vygotskyn tulkinnassa ajatus ruumiillistuu sanaksi, niin Brunerin katsoo, että ajatus ruumiillistuu jo ennen kieltä toiminnoiksi ja kuviksi.

¹⁴¹ Luola-vertauksesta ks. Platon Valtio 7. kirja 514a–b.

fysikaalisten muutosten lisäksi muutosta siinä tavassa, jolla ihminen tulkitsee kokemuksen. (Bruner 1962: 159.)¹⁴² Brunerin näkemys ihmisen representaatioiden välittämästä suhteesta todellisuuteen tulee esiin myös hänen kirjassaan *The Culture of Education* (1996). Bruner kirjoittaa, että ”ulkoinen tai objektiivinen todellisuus voidaan tiedostaa ainoastaan mielen ominaisuuksien ja niiden symbolisten järjestelmien avulla, joista mieli on riippuvainen” (Bruner 1996: 12).¹⁴³

Ihmisellä on Brunerin teoriassa kolme erilaista tapaa representoida todellisuutta: toiminnallinen (*enactive*), kuvallinen (*ikonik*) ja kielellinen (*symbolic*). Nämä representaatiotavat muodostavat ihmisen kognition kolme keskeistä piirrettä (Bruner 1971: 18). Ihminen voi representoida kokemuksia ensinnäkin toiminnan avulla: tiedämme asioita, koska tiedämme, kuinka niitä tehdään. Bruner kutsuu näitä representaatioita enaktiivisiksi representaatioiksi (*enactive*).¹⁴⁴ Esimerkkinä näistä Bruner käyttää polkupyörällä ajamista ja uimista sekä prosessia, jossa lapsi osaa yhden tai useamman kriteerin, esimerkiksi värin, koon tai muodon, avulla muodostaa homogeenisen joukon sarjasta objekteja. Brunerin näkemystä enaktiivisesta representaatiosta on verrattu myös Piaget’n esittämään käytännölliseen älykkyyteen (*practical intelligence*). Tähän toiminnalliseen representaatioon liittyy vahvasti motorinen elementti. Jotta lapsi pystyy käyttämään tätä visuaalista ja tilallista representaatiota, hänen tulee mukauttaa sitä toiminnan sarjalliseen järjestykseen. Aluksi tämä representaatiotapa esiintyy aina sarjallisen toiminnan yhteydessä mutta hitaan kehityksen kautta se vapautuu tästä rajoituksesta: lapsen toiminta ei tämän jälkeen ole enää suoria reaktioita ärsykkeisiin, vaan hän pystyy tekemään myös aktuaalisesta tilanteesta riippumattomia toimintoja (Bruner 1967d: 21). Tämän representaatiotavan ollessa kaikkein varhaisin lapsella on usein vielä sitä käyttäessään tietynlainen hämmennys kohteesta, koska hän ei pysty riittävän selvästi tekemään eroa itsensä ja ympäröivän maailman välillä (Bruner 1967d: 29). Aikaisemmin osoitin, että esikielellisellä tasolla narratiivinen ajattelu käyttää ”toiminnan argumentteja” siirtääkseen ajatuksen toimintaan: konstruoidakseen ajatuksen uudelleen toiminnan rakenteisiin. Representaatioteorian kautta näyttää siltä, että kyse on tällöin nimenomaan enaktiivisten representaatioiden muodostamisesta. Toisin sanoen, kun käytämme narratiivisia työkalujamme järjestääksemme kokemuksiimme esikielellisellä tasolla, muodostamme itse asiassa Brunerin representaatioteoriassa kuvattuja enaktiivisia representaatioita. Lapsi käyttää näitä representaatioita ensinnäkin ymmärtääkseen kokemuksia. Toiseksi lapsen tulee hallita tämä kyky voidakseen myöhemmin oppia puhumaan, koska hänen tulee hallita ensin todellisuuden representointi praktisen toiminnan tasolla ja vasta tämän jälkeen lapsi voi siirtyä kuviin ja sanoihin (Bruner 1983: 142, 1971:

¹⁴² Ks. myös Bruner ym. 1990b: 81, Bruner 1971: 5 ja Olson 1990: 339.

¹⁴³ Vrt. Goodman 1978.

¹⁴⁴ Vrt. Bandura 1986: 130–131.

13).¹⁴⁵ Puhumisen oppiminen on taas ehto narratiivisen ajattelun täydelliselle kehittymiselle ja käyttämiselle. Bruner toteaa, että kieli on lopulta se väline, jolla representoimme ja tulkitsemme todellisuutta (Bruner 1983: 163).

Toiseksi tiedämme asioita kuvien, mielikuvien, kautta. Bruner käyttää näistä representaatioita nimitystä ikoniset (*ikonis*) representaatiot. Ikoninen representaatio onnistuu parhaiten kuvatessaan visuaalista kokemusta (Bruner 1967d: 10). Toisin sanoen kokemus tai ajatus esitetään kuvina ja tilallisina skeemoina: ihminen esimerkiksi kuvittelee tai piirtää kuvia, jotka esittävät tapahtumia tai toimintoja. Keskeinen ajatus on, että ikonisen representaation tulee olla vastaava kuvaamansa tapahtuman tai toiminnan kanssa. Tässä representaatiomuodossa objektien ryhmittäminen toteutetaan yleensä vierekkäisyyden periaatteella tai havaittavaan samankaltaisuuteen perustuen. Objektit ovat lisäksi suhteellisen itsenäisiä toiminnasta. (Bruner 1967d: 26.) Ehto tämän representaation käyttämiselle on, että lapsi on oppinut tekemään eron itsensä ja ulkopuolisen maailman välillä (Bruner 1967d: 29). Lapsi onnistuu ikonisissa representaatioissa yleensä ensimmäisen ikävuoden lopussa (Bruner 1967d: 21). Käyttäessämme tätä representaatiotapaa sovellamme jo monia kielenkaltaisia piirteitä: esimerkiksi alkua ja loppua. Lisäksi muodostamamme kuvat eivät heijasta suoraan todellisuutta, vaan ne ovat selektiivisiä ja kulttuurisesti konventionalisoituneita (Bruner 1967d: 10). Tämä Brunerin ajatus tukee tulkintaani siitä, että representaatioissa kyse on aina produktiosta eikä reproduktiosta. Kuvallisilla representaatioilla on myös tärkeä välittävä tehtävä: siirtyminen enaktiivisista representaatioista symbolisiin tapahtuu ikonisten representaatioiden kautta. Myöhempien symbolisten representaatioiden kehittyminen perustuu tähän kuvalliseen representaatioon (Bruner 1967d: 28). Huomionarvoista on myös, että kuvallinen tapa representoida kokemuksia eli konstruoida ajatuksia on käytössä usein senkin jälkeen, kun ihminen on oppinut kielen. Näin siksi, että sanat eivät monesti pysty selittämään kuvaa tyhjentävästi.

Kolmanneksi muodostamme representaatioita merkeillä: kielellä ja sen säännöillä. Bruner kutsuu niitä symbolisiksi (*symbolic*) representaatioiksi. Symbolisilla representaatioilla eli verbaalisilla tai kirjoitetuilla symboleilla ei ole, kuten ikonisilla representaatioilla, vastaavuussuhdetta kuvaamiinsa asioihin. Esimerkiksi symbolit ”+”, ”x” ja ”-” eivät sellaisenaan kanna mitään hahmotettavaa samanlaisuutta operaatioihin, joihin ne viittaavat. Näillä symboleilla on useita erilaisia merkityksiä kontekstista riippuen. Symbolisessa representaatioissa lapsi liittää produktiiviset kieliopin säännöt todelliseen maailmaan (Bruner 1967e: 37). Kun lapsi oppii käyttämään tätä tapaa, hän siirtää kokemuksen abstraktiin, hierarkisten kategorioiden, systeemiin. Tämän avulla lapsi voi muodostaa esimerkiksi kausaalisuhteita. (Bruner 1967e: 45.) Oppiessaan symbolisen tavan

¹⁴⁵ *On Cognitive Growth* -artikkelissa tämä ajatus on muotoiltu niin, että Brunerin mukaan lapsi tuntee maailman ensin toimintansa avulla. Asteittain lapsi lisää tähän kuvallisen tavan representoida todellisuutta. Tämä kuvallinen tapa on jo suhteellisen vapaa toiminnasta. (Bruner 1967d: 1.)

representoida kokemuksia lapsi oppii myös käyttämään tässä kokemuksen kielellisessä uudelleenrakentamisessa analyysin ja synteysin menetelmää (Bruner 1967e: 41).¹⁴⁶ Meidän länsimaisessa kulttuurissamme symbolinen representaatiotapa opitaan yleensä 5–7 vuoden ikäisenä. Tämä edellyttää kuitenkin tukea vanhemmilta. Jos lapsi ei saa opetusta symbolisten representaatioiden muodostamisesta, hän toimii aikuisenakin suurelta osin riippuvaisena vain enaktiivisista ja ikonisista malleista organisoiden maailmaa niillä riippumatta siitä, mitä kieltä hän puhuu (Bruner 1967e: 47).¹⁴⁷ Bruner pitää symbolisia representaatioita tehokkaimpana välineenä ongelmien ratkaisussa ja ajattelussa yleensä (Bruner 1967e: 37). Tulkintani on, että kertomamme tarinat ovat esimerkkejä näistä symbolisista representaatioista. Ajatus toisin sanoen siirretään narratiivisen ajattelun työkaluin kerrotun tai kirjoitetun tarinan kielelliseksi representaatioksi. Brunerin mukaan vasta tämä symbolinen representaatio tarjoaa välineen, jossa kognitiivinen ja kulttuurinen kasvu todella kohtaavat – median, jonka välityksellä kulttuurin ”työkaluista” tehdään lapsen omia (Bruner 1983: 143). Näyttää siis siltä, että Bruner pitää representaatioteoriassa erityisesti kieltä välineenä, jonka avulla kulttuuri pääsee vaikuttamaan biologiseen ruumiiseen. Samansuuntainen ajatus on Brunerin narratiiviteksteissä hänen pohtiessaan, miten lapsi oppii narratiivisesti ymmärtämään maailmaa: Bruner kirjoittaa, että vastasyntynyt ei voi ymmärtää merkityksiä mutta opittuaan kielen hän onnistuu siinä (Bruner 1990b: 68).

Representaatio voidaan toisin sanoen saada aikaan symbolien, kuvien ja toiminnan avulla (Bruner 1967d: 11). Jokainen malli kuvaa kohdetta sen omissa termeissä ja täten jokaisella mallilla on omat vahvuudet ja heikkoudet (Bruner 1971: 8). Yhdellä tavalla kuvattu kohde voidaan myös halutessa kääntää osittain toiseksi (Bruner 1967d: 11). Voimme esimerkiksi, parantaaksemme ymmärtämistämme, kääntää symbolisesti esitetyn kokemuksen tilalliseksi kuvaksi (Bruner 1967d: 9). Vielä aikuisenakin käytämme näitä kaikkia kolmea representaatiotapaa, koska niiden vuorovaikutus jatkuu yhtenä aikuisen intellektuaalisen elämän pääpiirteenä (Bruner 1983: 142, 1967d: 1, 6).

Bruner haluaa rinnastaa lapsen kognitiivisen kehityksen representaatiomallien kehitykseen.¹⁴⁸ Keskeinen idea on, että representaatiosysteemi muuttuu ihmisen vanhetessa sekä laadullisesti että määrällisesti (Bruner 1980: 127). Narratiivikäsitelyssä toistuu tämä sama idea Brunerin kirjoittaessa, että narratiivinen

¹⁴⁶ Bruner määrittelee analyysin (*analysis*) ja synteesi (*synthesis*) seuraavasti: ongelman ratkaisu koostuu usein prosessista, jossa tehtävä pilkotaan ensin osiin (analyysi) ja sitten uudelleen organisoidaan osat kokonaisuudeksi (synteesi) (Bruner 1971: 160).

¹⁴⁷ Artikkelissa *Theories of Piaget, Bruner, and Ausubel: Explications and Implications* (1980) Lawton, Muhs ja Saunders antavat Brunerin representaatioteorialle kulttuurisen tulkinnan ja esittävät, että kulttuuri tarjoaa representaatio-mallien lähteet. Nämä mallit muuttuvat, kun lapsi oppii uutta tietoa. Tällöin enaktiivinen ja ikoninen malli muuttuvat eniten. (Lawton ym. 1980: 131.)

¹⁴⁸ Vrt. Greenfield 1990: 329 ja Olson 1990: 339.

ajattelu kokee systemaattisen uudelleenorganisoinnin iän ja kehityksen myötä (Bruner ym. 1993: 340). Näiden kahden tutkimuksen välillä on myös toinen mielenkiintoinen yhtäläisyys: sekä representaatio- että narratiiviteksteissä Brunerin käsitys on, että toiminnallinen ”maailmassa oleminen” on varhaisin ja tälle pohjalle rakentuvat muut muodot. Tässä Bruner seuraa, usein viittauksissaankin käyttämiensä, Piaget’n ja Vygotskyn esimerkkiä.¹⁴⁹

Ajatus, että kulttuuri ohjaa biologiaa eikä päinvastoin, on säilynyt Brunerilla läpi hänen tuotantonsa (Bruner 1980: 332). Se näyttää olevan keskeistä niin kieli-, representaatio- kuin narratiivikäsitteissäkin. *On Knowing. Essays for the Left Hand* -kirjassa Bruner toteaa, että maailma ei ilmene ihmiselle suoraan vaan ihminen representoi maailman itselleen. Nämä representaatiot ovat hänen oman mielensä tuotteita. Mielen tuotteina ne eivät ole kuitenkaan täysin subjektiivisia, vaan ne ovat muotoutuneet tietynlaiseksi ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa kulttuurinsa kanssa: niiden muotoon vaikuttaa kulttuurin kieli, myytit, historia ja yleiset tavat tehdä asioita. (Bruner 1962: 130.) Myöhemmin Bruner kirjoittaa samaan sävyyn, että lapsi kehittää kolmea representaatiotapaa kulttuurin avulla. Kehitys kulkee enaktiivisista ikonisten kautta symbolisiin representaatioihin. (Bruner 1971: 13, 1980: 131.) Lapsi kehittää näitä kolmea representaatiotapaa ensinnäkin kulttuurin tarjoamien taitojen, kuvien ja käsitteiden avulla. Toiseksi ne kehittyvät sen mukaan, minkälaisia haasteita ympäristö ihmiselle asettaa. Kolmantena tekijänä Bruner mainitsee sen laajuuden, jolla ihmistä rohkaistaan tutkimaan ja kehittämään näiden kolmen tietämisen tavan yhtäläisyyksiä ja eroja. (Bruner 1967b: 321.) Myös kieliteoriassa Bruner soveltaa tätä ajatusta kirjoittamalla *Child’s Talk. Learning to Use Language* -teoksessa, että kulttuuri tekee mahdolliseksi ihmisen kognitiivisen kehityksen (Bruner 1983: xii). Käsitellessään narratiivisen ajattelun kehittymistä Bruner toteaa, että kulttuuri muovaa ratkaisevalla tavalla narratiivisen ajattelun rakennetta ja prosesseja (Bruner 1990b: 45, 56).

Yhteenveto: Tulkinnessani kävi ilmi, että käyttäessämme narratiivisia työkalujamme järjestääksemme kokemuksiamme esiverbaalisella tasolla, muodostamme Brunerin representaatioteoriassa kuvattuja enaktiivisia representaatioita. Verbaalisella tasolla taas representaatioteoriassa esitetyt symboliset representaatiot näyttäytyivät varsin suorina edeltäjinä ja esimerkkeinä Brunerin myöhemmässä narratiivikäsitteessä esitetyistä tarinoista. Ajatus siis siirretään narratiivisen ajattelun työkaluilla sekä enaktiivisiksi representaatioiksi että myöhemmin tarinoiksi eli symbolisiksi representaatioiksi. Jätän nyt ne Brunerin tekstit, jotka käsittelevät narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä ja siirryn tulkitsemaan Brunerin narratiivisia ajatteluprosesseja koskevia käsityksiä. Samalla jätän myös edellä käyttämäni tulkintakehykset eli kieli- ja representaatioteoriat.

¹⁴⁹ Vrt. Piaget 1967: 98 ja Vygotsky 1982: 255.

6 Brunerin käsitys narratiivisista ajatteluprosesseista

6.1 Ihmismielen kaksi elementtiä: narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu

Psykologisen tutkimuksen kautta on pyritty piirtämään tarkkoja rajoja niille ajatteluprosesseille, joiden avulla ihminen käsittelee informaatiota. Bruner kirjoittaa pitäneensä itse esimerkiksi teoksessa *A Study of Thinking* (1956) yhtenä päätavoitteenaan ihmisen ajatteluprosessien määrittämistä.¹⁵⁰ Tätä varten hän järjesti useita empiirisiä kokeita Bruner toteaa – jälkikäteen – havainneensa jo tuolloin, että ihmiset tekivät ajoittain näissä testeissä jotain muutakin kuin informaation kategorista päättelyä. He eivät aina välittäneet kokeensuorittajan ohjeista, kuinka informaatiota tulisi prosessoida vaan rakensivat pikemminkin tarjotusta materiaalista kertomuksia. Bruner toteaa, että hän ja muut tutkijat eivät kuitenkaan silloin katsoneet tarpeelliseksi selvittää, mitä tällaisissa tilanteissa oikeastaan tapahtui. Bruner kirjoittaa: ”Nyt yli kaksikymmentä viisi vuotta myöhemmin, minulle on selvinnyt, mistä oikein oli kyse” (Bruner 1985: 110). Nykyisin Bruner päättelee, että osa hänen tuolloin suorittamistaan testeistä sisälsi, epähuomiossa, narratiivista (*narratable*) materiaalia.¹⁵¹ Tämän materiaalin kohdalla koehenkilöt eivät pystyneet käyttämään mielekkäällä ja tehokkaalla tavalla matemaattis-loogista eli Brunerin paradigmaattiseksi kutsumaa ajattelua. He pikemminkin käyttivät aivan toisenlaista maailman rakentamisen (*worldmaking*) mallia.¹⁵² Kyse on Brunerin mukaan siitä, että koehenkilöt rakensivat narratiivisen ajattelun avulla kokemuksistaan mahdollisimman uskottavan tarinan.¹⁵³ Psykologisissa tutkimuksissa ymmärrystä ja päättelyä tutkittaessa oletetaan usein, että poikkeamat määritetystä ”perustasosta” johtuvat ajatteluvirheistä (*errors in thought*). Nykyisin Bruner pitää tätä tulkintaa virheellisenä ja sanoo, että näitä niin kutsuttuja ajatteluvirheitä tulee tarkastella pikemminkin eri-

¹⁵⁰ Ks. esim. Bruner 1956: 4, 231–246.

¹⁵¹ Tällaista koehenkilöille esitettyä aineistoa, joka sisälsi narratiivista materiaalia, olivat mm. kuvakortit, jotka esittivät aikuisia ja lapsia päivä- ja yöasuissa. Kuvissa henkilöt esimerkiksi antoivat lahjoja. Ks. esim. Bruner 1985: 110.

¹⁵² Brunerin Nelson Goodmanilta lainaamasta termistä *worldmaking* ks. Goodman 1978: 1, 56, 70, 89, 94.

¹⁵³ Bruner kirjoittaa, että eräs koehenkilö esimerkiksi arveli kokeensuorittajan pyrkivän tutkimaan käsitystä ”hyvästä vanhempien ja lasten välisestä suhteesta”. Niinpä hän pyrki luomaan kokeen aikana esitetystä materiaalista mahdollisimman uskottavan kertomuksen, joka palvelisi tätä päämäärää. Hän yhdisti tarinaansa agentteja, toimintoja, päämääriä ja kohtauksia. Paradigmaattisesta perspektiivistä tarkasteltuna hän syyllistyi useisiin virheisiin: hän käytti esimerkiksi paljon tarpeetonta materiaalia (*input*). Koehenkilön tarinat olivat kuitenkin mielenkiintoisia ja uskottavan tuntuksia. Koehenkilö oli luonut Brunerin mielestä fiktiivistä narratiivista rationaalisuutta (*narrative rationality of the fiction*). (Bruner 1985: 111.)

laisena tapana ajatella.¹⁵⁴ Tämä ”erilainen tapa ajatella” kytkeytyy narratiiviseen ajatteluun (Bruner 102–103).

Ihmisellä on Brunerin käsityksen mukaan kaksi kognitiivista mallia, ajattelun mallia (Bruner 1986: 11).¹⁵⁵ Mentaalinen elämä rakentuu näin ollen kahdesta kvalitatiivisesti erilaisesta ajattelun muodosta, joita ei voida verrata toisiinsa. Bruner kutsuu ensimmäistä ajattelun mallia (*modes of thought*) propositionaalisiksi, paradigmaattisiksi (*paradigmatic*) tai loogis-tieteelliseksi (*logical-scientific*) ajatteluksi ja toista narratiiviseksi (*narrative*) ajatteluksi.¹⁵⁶ Molemmilla organisoidaan ja annetaan merkitys inhimilliselle kokemukselle sekä selitetään ja ohjataan ongelman ratkaisua (Bruner 1986: 11, 1996: 39, 130). Ne tarjoavat toisin sanoen erillisiä tapoja järjestää kokemuksia, organisoida muistin representaatioita ja käsitellä havaittua maailmaa (Bruner 1986: 92). Brunerin mukaan narratiivi on näistä tavoista varhaisempi eli ilmenee ihmisen kehityksessä ensin (Bruner 1996: 121). Molemmilla ajattelumuodoilla esitetään yhdenlainen versio maailmasta. Kysymykseen kumpi representoi ”todellista maailmaa” on Brunerin mukaan mahdoton vastata (Bruner 1985: 113). Lisäksi näillä kahdella ihmisen kognition päätyypillä on erilaisia ilmentymiä eri kulttuureissa, koska eri kulttuurit suosivat niitä eri tavoin muokaten ne näin erilaisiksi. Bruner katsoo, että ei ole kuitenkaan olemassa kulttuuria, jossa ei olisi näitä molempia malleja. (Bruner 1996: 39.)¹⁵⁷

¹⁵⁴ Bruner toteaa, että jo Sigmund Freud kyseenalaistaa kartesiolaisen egon kyvyn rationaalisen järjen avulla ohjata ja kontrolloida psyykkistä todellisuutta (Bruner 1996: 131).

¹⁵⁵ Vrt. Bruner 1986: 43, Olson 1990: 100, Sarbin 1986: xiii, Astington 1990: 152, Hawpe & Robinson 1986: 114, Champigny 1972: 9 ja Danta 1985: 248.

¹⁵⁶ Ajatusta, että kognition toisena päämuotona abstraktin propositionaalisen ajattelun rinnalla on narratiivinen ajattelu, ovat tarkastelleet Brunerin ohella myös mm. Louis Mink teoksessa *Narrative Form as a Cognitive Instrument* (1978), Theodore Sarbin kirjassa *The Narrative as A Root Metaphor for Psychology* (1986) ja Endel Tulving työssä *Elements of Episodic Memory* (1983).

¹⁵⁷ Ks. myös Olson 1990: 104.

Ajaututtuaan lähelle komputationismia perinteinen kognitiotiede on keskittynyt nimenomaan paradigmaattisen ajattelun tutkimiseen.¹⁵⁸ On pyritty selvittämään paradigmaattiseen ajatteluun liittyvää informaation prosessointia ja representaatioiden olemusta. Tutkimus on keskittynyt informaation prosessoinnissa käyttämiimme strategioihin ja tapoihin. Jos perinteisen kognitiotieteen tutkimuksissa ajatusta narratiivista joskus sivuttiin, niin se tapahtui etsimällä abstrakteja kertomuksen rakenteita (*grammars*) ja yleisiä kertomuksen ominaisuuksia. (Bruner 1985: 102.) Tutkimukset koskivat toisin sanoen lähinnä valmiita tuotteita eli kertomuksia ja tarinoita mutta eivät niitä tuottavaa prosessia tai kertojaa (Bruner 1985: 103). Välittömät ja menneet kokemuksemme on järjestetty kerronnallisella tavalla, koska ”esitämme elämämme, niin itsellemme kuin toisillekin, narratiivin muodossa” (Bruner 1996: 40). Näin ollen onkin ilmeistä, että ihmisen kognitiivisten prosessien ymmärtäminen edellyttää molempien ajattelumuotojen huomioimista.¹⁵⁹ Lisäksi Brunerin mukaan on virhetulkinta pitää paradigmaattista ajattelua narratiivista ajattelua kehittyneempänä tai abstraktimpana (Bruner 1985: 97, 1984: 8).

¹⁵⁸ Bruner toteaa, että hän ei ymmärrä, miksi kognitiivisten tieteiden tulisi olla niin kiinnostuneita logiikasta. Tämä ylirationaalisuus on tyypillistä nykyiselle kognitiotieteelle, ks. Bruner 1984: 7, 1995: 179. Myös Ivana Markova esittää teoksessa *Paradigms, Thought, and Language* (1982), että formaalinen logiikka ei ole se tapa, jolla ihminen tekee päätelmiä. Tutkimukset ovat Markovan mukaan osoittaneet että ihmiset eivät ajattele logiikan muutosääntöjen mukaisesti. He ovat aina valmiita sivuuttamaan loogiset vaatimukset pyrkiäkseen muodostamaan mielekkäitä yhteyksiä tapahtumien välille. Lisäksi esimerkiksi väitelauseiden sisällön tulkinta sekä tilanne, jossa lauseet esitetään, vaikuttavat päättelyn kulkuun. (Markova 1982: 39–40.) Jos tarkastellaan filosofian historiaa, havaitaan, että Hegel ensimmäisenä filosofina esitti johdonmukaisen vaihtoehdon loogiselle näkemykselle käsitteenmuodostuksesta. Hegel katsoi, että muodollinen logiikka tarkasteli lähinnä valmiiden ideoiden käsittelyä, eikä siksi voinut selittää ajattelun tosiasiallista kehitystä, uusien ideoiden, käsitteiden ja teorioiden syntyä. Ajattelun muodolliset lait eivät ole ajatteluprosessin lakeja vaan ajatteluprosessin valmiin lopputuloksen lakeja. Jokainen yritys käyttää muodollista logiikkaa muuhun tarkoitukseen kuin testaamaan ajattelun lopputuloksen täydellisyyttä, on muodollisen logiikan väärinkäyttöä. Brunerin kritiikille kognitivismin logiikkaa korostavia painotuksia kohtaan voidaankin löytää aatteellinen tausta tältä osin myös Hegelin ajattelusta.

¹⁵⁹ George Howard kirjoittaa artikkelissa *Culture Tales: A Narrative Approach to Thinking, Cross-Cultural Psychology, and Psychotherapy* (1991) narratiivin tärkeydestä seuraavasti: Me emme tunne muuta maailmaa kuin sen, minkä kohtaamme tarinoiden kautta: tuntemamme maailma on näin ollen aina kerrottu maailma. Me asutamme kulttuurimme suuret tarinat ja elämme rotumme ja asuinpaikkamme tarinoiden mukaan. Toisin sanoen nuoret oppivat kertomaan kulttuurisen ryhmänsä dominantit tarinat - tieteelliset, yhteiskunnalliset, moraaliset, matemaattiset, uskonnolliset, historialliset, rodulliset, poliittiset - pitäen niitä oikeina ja luonnollisina. Jos ihminen kertoo muista poikkeavia tarinoita, hänet leimataan häiriintyneeksi ja poikkeavaksi. Länsimaisessa kulttuurissa fundamentaaleja tarinoita ovat rationaaliset, loogiset, matemaattiset ja tieteelliset tarinat. Tämän lisäksi usein korostetaan uskonnon tarjoamaan tarinaa, tarinaa perheen tärkeydestä ja demokratian toimivuudesta. Toisia tarinoita emme taas ota kovinkaan vakavasti, esimerkiksi astrologiaa. (Howard 1991: 190–192.)

6.1.1 Narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun välisen erottelun historiallinen tausta

Bruner katsoo, että hän ei ole ensimmäinen, joka jakaa ajattelun dualistisesti kahteen eri alueeseen. Esimerkiksi Wilhelm Dilthey jaottelee inhimillisen tiedon kahteen osaan. Ensimmäistä osaa Dilthey kutsuu nimellä *Naturwissenschaften*. Siinä etsitään yleisiä merkityksiä tieteen ja logiikan avulla. Toisesta osasta Dilthey käyttää termiä *Geisteswissenschaften*.¹⁶⁰ Siinä pyritään löytämään ainutkertaisia merkityksiä historiallisille ja persoonakohtaisille tapahtumille. Bruner mainitsee, että myös Richard Rortyllä on samankaltainen, toisin vielä Diltheyäkin modernimpi, jaottelu kahden ajattelumallin välillä. (Bruner 1985: 102.) Jos tarkastellaan psykologian historiaa, voidaan havaita, että myös esimerkiksi psykologi Endel Tulvingin *Elements of Episodic Memory* (1983) teoksessa esittämä näkemys on hyvin lähellä Brunerin erottelua propositionaalisen ja narratiivisen ajattelun välillä. Tulving väittää, että meillä on kahdenlaista erilaista muistia (*human memory*). Toista hän kutsuu semanttiseksi muistiksi (*semantic*) ja toista episodiseksi muistiksi (*episodic*). Tulving näkee näiden olevan laadullisesti erilaisia. Semanttinen muisti liittyy maailmaa koskevaan tietoon, ja se on persoonan identiteetistä ja menneisyydestä riippumatonta. Episodinen muisti puolestaan koostuu persoonallisten tapahtumien, tekojen ja muistojen tallettamisesta ja myöhemmästä hausta. (Tulving 1983: 9.) Lisäksi Tulving toteaa näiden kahden muistin erosta, että semanttinen (propositionaalinen) muisti organisoidaan käsitteellisesti, kun taas episodinen (narratiivinen) muisti organisoidaan ajassa. Semanttinen muisti viittaa universaaliin ja episodinen muisti minään. Semanttista muistia vahvistetaan sosiaalisella sopimisella ja episodista muistia persoonallisella uskolla. Semanttisen muistin yksiköt koostuvat faktoista ja käsitteistä ja episodisen muistin yksiköt ovat tapahtumia ja episodeja. Semanttisen muistin sisältö on jotain, mitä ihminen tietää, kun taas episodisen muistin sisältö on jotain, mitä ihminen muistaa. Tulvingin päättää vertailunsa toteamalla, että episodista muistia on tutkittu suhteellisen vähän.

Kun Brunerin erottelua kahden ajattelumallin välillä tarkastellaan laajemmassa aatehistoriallisessa kehyksessä, voimme havaita, että Bruner on artikuloinut käsityksensä kognition yleisestä luonteesta poeettista ja tieteellisspekulatiivista tiedon tuottamista koskevan keskustelun, ristiriidan, sisään. Bruner ei juuri itse omissa narratiivissa käsittelevissä teksteissään tarkastele tätä länsimaisen filosofian keskeistä filosofeemaa, vaikka tämän asetelman perustekijät muodostavat hänen kognitiokäsityksensä ytimen. Bruner sivuaa kuitenkin muissa töissään tätä erottelua, joka mielestäni osoittaa, että asetelma ei ole hänelle aivan vieras. Bruner nimittäin kirjoittaa esimerkiksi, että länsimaiselle traditiolle on tunnusomaista, että ”järki” ja ”tunteet” on erotettu selvästi toisistaan (Bruner 1986: 108). *On Knowing. Essays for the Left Hand* -kirjassa hän käsittelee taidetta tietämisen mallina ja katsoo, että on virhe olettaa, että vain tiede voisi

¹⁶⁰ Ks. esim. Dilthey 1962.

tuottaa tietoa (Bruner 1962: 65). Bruner käyttää myös erottelua apollonisen ja dionyysisen tiedon välillä: hän liittää rationaalisen mielen ”apolloniseen tietämiseen” mutta katsoo, että tämän lisäksi on olemassa ”dionyysisista tietämistä” (Bruner 1996: 50).¹⁶¹ Lisäksi Bruner on havainnut Aristoteleen ajattelevan, että mielen kognitiiviset prosessit jakautuvat kahteen osaan: emotionaaliseen ja rationaaliseen (Bruner ym. 1990: 220).

Mistä Brunerin dualistisen narratiivis-paradigmaattisen kognitiokäsityksen taustalla olevassa poeettisen ja spekulatiivisen tietämisen välisessä erottelussa on kyse? Keskeinen kysymys on, mikä tai mitkä ovat ihmisen pääasialliset tiedon tuottamisen tavat. Platon erotti jyrkästi tiedon (*episteme*) pelkästä mielipiteestä, arkisesta käsityksestä (*doksa*). Todellinen tieto on erilaisten kielellisten toimenpiteiden – määritelmien, objektien ominaisuuksien luotteloimisen ja vertaamisen jne. – avulla täsmällisesti lausuttua tietoa (*logos*). Juuri tällaisten selitysten tuottamiseen esimerkiksi Platonin omat dialogit tähtäsivät. Tekemänsä erottelun perusteella Platon suhtautui epäillen figuratiivista kieltä käyttävään retoriikkaan ja poetiikkaan. Retoriikkojen ja runoilijoiden tekemät kuvajaiset saavat Platonin mielestä aikaan vain sen, että jäljittelijä ja hänen yleisönsä ryhtyvät jäljittelemään itse tuottamiaan kuvia (*phantasmata*). Tällöin kuva liittyy toiseen kuvaan ja näin yhteys todellisuuteen katoaa. (Platon 1981: 605c, 608b.) Platon antoi siis loogis-deduktiviseen päättelyyn ja muodolliseen logiikkaan perustuvalla spekulatiiviselle tiedon tuottamisen tavalle ensisijaisen aseman. Tästä Platonin tulkinnasta nähdä figuratiivinen kielen käyttäminen spekulatiivisuudelle alisteisena tuli vallitseva ajattelutapa länsimaisessa kulttuurissa.¹⁶² Poeettis-esteettisellä kielellä ei uskottu olevan mahdollisuutta tuottaa kognitiivisesti mielekästä tietoa ja se nähtiinkin lähinnä aistillis-sensuaalisen kokemuksen ja tunteiden ilmaisumuotona.

Brunerin narratiiviprojekti voidaan puolestaan nähdä yhtenä yrityksenä haastaa vallitsevaa platonistista ajatteluperinnettä tunnustamalla poeettisen ilmaisun tiedollinen arvo ja nostamalla se spekulatiivisuuden rinnalle samanarvoiseksi tiedon tuottamisen tavaksi. Brunerin voidaan tältä osin katsoa ankkuroituvan

¹⁶¹ Bruner viittaa tässä Friedrich Nietzschen tekemään erotteluun dionyysisen ja apollonisen vietin, taiteen välillä. Ks. tästä dikotomiasta tarkemmin esim. Nietzsche 1972: 28–44 ja Nietzsche 1995: 68.

¹⁶² Tämä erottelu on löydettävissä esimerkiksi 1920-luvulla syntyneen Wienin piirin projektista. Empirismmin, positivismin ja logiikan perustalle rakennettiin ohjelma, jossa mm. Klagesin, Spenglerin, Scheler ja Jaspersin ”elämänfilosofia” (*Lebensphilosophie*) haluttiin korvata tieteellisellä rationaalisella maailmankatsomuksella. Wienin piirissä katsottiin, että metafyyssisten lauseiden ilmaisemia ”elämäntuntoja” ei tule esittää teoreettisten, tieteellisten, käsitteiden avulla vaan taiteen kautta. Esimerkiksi Nietzschen katsottiin toimineen oikein hänen ilmaistessa ”elämäntuntoja” teoksissaan runoudella, mutta mm. Heideggeriin suhtauduttiin kriittisesti. Hänen nähtiin käyttävän selvästi ”elämäntuntoja” ilmaisevissa teksteissään harhaisesti tieteellistä kieltä. Wienin piirissä taiteella ei nähty olevan juurikaan kognitiivista merkitystä. Tieteellisen metodin uskottiin olevan tiedon tuottamisen väline.

Platonin asemasta Aristoteleen filosofiseen perinteeseen. Aristoteles ei nimittäin hyväksy Platonin tulkintaa poeettisuuden ja spekulatiivisuuden välisestä suhteesta. Hän väittää, että retorilla ja poeettisilla ilmaisuilla on tiedollinen arvo, vaikka katsookin, että tieteellinen todistus samaistuu (demonstratiiviseen) syllogismiin. Retoriikka ja poetiikka eivät siis varsinaisesti kuulu teoreettisen perustelun ytimeen eli demonstratiivisten syllogismien tuottamaan propositionaalisen tiedon alaan. Tästä huolimatta Aristoteles katsoo, että poeettisella kielellä ei ole kognitiivisen intressin (asioiden tunnistamisen ja kuvaamisen) kannalta spekulatiivista kieltä merkitykseltömämpää asemaa. Aristoteles ajattelee, että poeettisilla ilmaisuilla tuotetaan tietoa sekä edistetään ymmärtämistä ja oppimista esimerkiksi johtamalla merkityssuhteita yhteen (suvun) perusmerkitykseen, yhtäläisyyksiä ”seuraamalla” ja analogisia suhteita esittämällä (ks. esim. Aristoteles 1997: 1410b13, 1997: 1407a 10–15). Lisäksi Aristoteles ajattelee, että figuratiivisella kielellä kuvataan tapahtumien asemasta toimintaa. Tragedia ei ole niinkään ihmisten kuin toiminnan ja elämän jäljittelyä ja elämä on toimintaa (Aristoteles 1967: 22, 1997: 165). Niinpä runous Aristoteleen mielestä onkin filosofisempaa ja vakavampaa kuin historia. Runouden kohteena ovat yleiset totuudet historian käsitellessä yksittäistapauksia. Runoilijan tehtävä ei ole kuvata tapahtunutta vaan sitä, mikä saattaisi tapahtua sekä sitä, mikä on todennäköistä tai välttämätöntä. (Aristoteles 1997: 168, ks. Hautaniemi 1997: 11–12.)

Miten sitten narratiivi kuuluu figuratiiviseen kielenkäyttöön? Aristoteles sijoittaa retoriikan ja poetiikan ”luovan synnyttämisen” alaan (*tekhne*), jossa on kysymys jonkin asian valmistamisesta, tuottamisesta. Taustalla on erottelu toiminnan (*praxis*) ja tekemisen (*poiesis*) välillä. Praksiksessa päämäärä on itse toiminta. Poiesiksen päämäärä taas on jokin tekemisprosessille erillinen siitä syntyvä tuote. Tämä erottelu ei kuitenkaan ole absoluuttinen, sillä Aristoteleen mielestä *tekhnen*, joka voidaan kääntää taidoksi, lopullinen päämäärä on tuotteen sijasta toiminta eli taidon kehittämä hyvä toiminta.¹⁶³ *Tekhne*-taito on ikään kuin upotettu toimintaan. Toisaalta se on myös sidoksissa *episteme*-tietoon, sillä *tekhnessä* ei ole kyse vain yksittäisen menetelmän hallinnasta ja sen suorittamisesta vaan myös sen toiminnallisten edellytysten ja välineiden tuntemisesta. *Tekhne* siis sisältää aina jonkunlaisen spekulatiivis-teoreettisen elementin. (Hautaniemi 1997: 12–13.) Aristoteleella, myös Brunerin narratiivikäsitteeseen liittyvä, metafora kuuluu ”kielellisen ilmaisun” välineistöön (*lexis*) ja hän sijoittaa sen kahden luovan diskurssituotannon eli retoriikan ja poetiikan *tekhneen*. Yleisemminkin olisin valmis sijoittamaan, tässä aristoteelisessa kontekstissa, Brunerin termin narratiivi osaksi *lexistä* ja osaksi poetiikan ja retoriikan diskurssiivisia konteksteja (*tekhne*).¹⁶⁴ Näin ollen käsitteen metafora lisäksi myös termin narratiivi välitön konteksti on poeettisen ja retorisen tuotannon tieto-taito arkkitehtuurissa.

¹⁶³ Ks. toiminnasta ja tekemisestä Aristoteleella Knuutila 1983: 137, 157 ja Aristoteles 1983: 1140a1–23.

¹⁶⁴ Ks. Bruner 1985: 99.

Aristoteleen perimmäinen tavoite oli pyrkiä lopulta tuomaan poeettinen tiedon tuottaminen yhteen syllogistisen tieteen ihanteen kanssa. Hän siis pyrki kirjoittamaan poeettis-figuratiiviset ilmaisut palvelemaan spekulatiivisuutta. Aristoteles ei katsonut, kuten esimerkiksi Bruner, että nämä kaksi tiedon tuottamisen mallia ovat täysin itsenäisiä ja toisiinsa palautumattomia. Bruner ei siis pyri missään määrin palauttamaan narratiivia poeettisena muotona paradigmaattisuuteen. Yhteenvetona voidaan sanoa: Aristoteleen poetiikasta ja retoriikasta voitiin löytää varhainen kasvualusta ja tuki Brunerin käsitykselle poeettisen kielen kyvystä tuottaa kognitiivisesti mielekästä tietoa esimerkiksi metaforisten ja narratiivisten rakenteiden avulla.

6.1.2 Narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun erot

Brunerin ideana on, että ihmisen ajattelu käyttää kulttuurin tarjoamia instrumentteja käsitelläkseen tunnistamiaan ärsykeitä. Kulttuuripsykologina Bruner väittää, että kognitiivisena prosessina tämä merkityksen muodostaminen tapahtuu pääosin semioottisilla systeemeillä, jotka ovat keskeisimpiä kulttuurin tarjoamia instrumentteja (Bruner ym. 1993: 327). Sekä paradigmaattista että narratiivista ajattelua tulee tarkastella kulttuurisina artefakteina. Niissä on havaittavissa kulttuuristen erojen lisäksi selviä eroja niiden ajatteluprosesseissa. Tämän kappaleen tarkoitus on selvittää Brunerin näkemys noista eroista ja tällä tavoin selvittää Brunerin käsitystä narratiivisista ajatteluprosesseista.¹⁶⁵

Bruner väittää, että paradigmaattisen ajattelun avulla pyrimme selittämään fysikaalista todellisuutta (Bruner 1996: 39). Rakennamme teorioita selittämään fysikaalisia ilmiöitä yleisten kontekstivapaiden lakien avulla. Paradigmaattisessa ajattelussa on kyse niistä samoista operaatioista, joita Piaget kutsuu ”formaalisiksi operaatioiksi” ja Vygotsky ”tieteelliseksi ajatteluksi”. Bruner ajattelee, että virheellisesti otaksutaan, että juuri tämän ajattelumallin avulla voimme ottaa haltuun kantilaisen ”todellisuuden itsessään” (*Ding an Sich*). Painotamme usein tässä ajattelussa verifikaatiota, todisteita, abstraktioita, havaittavia referenttejä ja mitattavuutta. Käytämme paradigmaattisen ajattelun työkaluina kulttuurisesti opittuja kausaalisuhteita, logiikkaa ja matematiikkaa muodostaaksemme kokemuksestamme periaatteita ja lakeja. Paradigmaattisen ajattelun

¹⁶⁵ Bruner tekee erottelun kahden ajattelumallin välille. On mielenkiintoista kuitenkin havaita, että Bruner on myös yksi neljästä kirjoittajasta artikkelissa *Narrative Comprehension* (1990), jonka keskeisin ajatus on, että narratiivinen ajattelu jakautuu vielä kahteen erilliseen malliin. Kyse on kahdesta tulkinnallisesta mallista, jotka muodostavat eräänlaiset ”protogenret”. Ensimmäisessä mallissa on sekä psykologinen että toiminnallinen perspektiivi. Toiminnalle annetaan tällä temporaalinen subjektiivinen tulkinta: temporaalinen järjestys muodostetaan tarinan päähenkilön psykologisen tilan ympärille. Mallin avulla pyrimme ymmärtämään erityisesti ihmisiä ulkoisen maailman toimijoina. Malli toimii tietoisella tasolla ja se on toista genreä määrällisesti yleisempi. Toisessa protogenressä on kyse ei-tietoisesta mallista. Sen avulla pyrimme selittämään inhimillisten toimijoiden tietoisia reflektiivisiä tiloja, ks. Bruner ym. 1990: 16–21, 31.

taustalla on idea formaalista matemaattisesta systeemistä, jolla kuvataan ja selitetään tapahtumia: se perustuu kategorisointiin, käsitteellistämiseen ja niihin prosesseihin, joiden avulla kategorioita muodostetaan ja liitetään toisiinsa (Bruner 1985: 98). Paradigmaattisella ajattelulla kokemus muutetaan abstraktiin propositionaaliseen muotoon ja käsitellään formaalisti pyrkien näin saamaan esiin yleisiä propositioita yksittäisistä väitteistä (Bruner 1983: 205, 1986: 13). Tarkoituksena on siis muodostaa abstrakteja empiirisesti testattavia selityksiä, joissa tapahtumat on selitetty yleisten kontekstivapaiden lakien avulla.

Narratiivisella ajattelulla selitämme, fysikaalisen todellisuuden sijasta, psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa.¹⁶⁶ Tätä ajattelumallia käyttämällä pyrimme selittämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumia välisiä suhteita sen sijaan, että etsisimme yleisiä lakeja. Toisin sanoen, kun paradigmaattisella ajattelulla etsitään universaaleja totuusehtoja, niin narratiivisella ajattelulla luodaan yksittäisiä todentuntuksia yhteyksiä tapahtumien välille.¹⁶⁷ Narratiivisessa ajattelussa toimitaan inhimillisten kokemusten, uskomusten, epäilyjen, intentioiden ja emootioiden parissa. Narratiivisen ajattelun tuotteena on usein tarina, joka on kontekstiin sidottu, konkreettinen ja testattavissa tavalisessa ihmisten välisessä keskustelussa.¹⁶⁸ Tarinoissa painottuu ajallisuus (*temporal*) paradigmaattisen ajattelun tavoittellessa ajattomuutta (Bruner 1985: 98–99). Kun kieli paradigmaattisella ajattelulla laadituissa selityksissä pyrkii olemaan johdonmukaista ja ristiriidatonta – eli siinä pyritään sulkemaan pois vaihtoehtoisia merkityksiä – niin narratiivisella ajattelulla laadittujen selitysten kieli on draaman tai tarinan kaltaista.¹⁶⁹ Lisäksi ristiriitaisuuslaki vaikuttaa narratiivin uskottavuuteen eri tavoin kuin loogiseen todistukseen. Ristiriitaisuutta ei loogisessa argumentoinnissa yleensä hyväksytä, mutta narratiivisessa ajattelussa se on yksi tapa saada maailmaa ilmenemään. Bruner toteaaakin, että ”[...] modernit novellistit ja näytelmäkirjailijat käyttävät ristiriitaa luodakseen erityismerkityk-

¹⁶⁶ Theodore R. Sarbin kirjoittaa, että narratiivi on hedelmällinen metafora tutkia ja tulkitta inhimillistä toimintaa (Sarbin 1986: 19). Polkinghorne toteaa samansuuntaisesti, että narratiivisella ajattelulla sidotaan yhteen inhimillisiä toimintoja ja tapahtumia (Polkinghorne 1988: 6).

¹⁶⁷ Tapahtumien välillä ei narratiivissa ole välttämättä loogisia kytkentöjä (Havelock 1982: 226).

¹⁶⁸ Bruner antaa seuraavat esimerkit narratiivisesta ja paradigmaattisesta mallista: Looginen propositio on esimerkiksi "jos x niin y" ja narratiivinen esitys "kuningas kuoli ja sitten kuningatar kuoli". Ensimmäinen malli saa meidät etsimään universaaleja totuusehtoja ja toinen todennäköisiä yksittäisiä yhteyksiä kahden tapahtuman välillä (Bruner 1986: 12).

¹⁶⁹ Linda Hawpe ja John A. Robinson kirjoittavat artikkelissa *Narrative Thinking as a Heuristic Process* (1986), että radikaalein ero tieteellisen ja narratiivisen ajattelun välillä on se, että tiede pyrkii eliminoimaan ristiriitaisuuden ja epävarmuuden ja on kiusaantunut, jos ilmenee kaksi yhtä uskottavaa näkemystä samalle ilmiölle (Hawpe & Robinson 1986: 115).

siä, kuten näytelmässä *Pirandello*, jossa hahmot sekä ovat että eivät ole olemassa” (Bruner 1985: 104).

Narratiiviset ja paradigmaattiset ajatteluprosessit ovat siis erilaisia, mutta Bruner painottaa kuitenkin, että narratiivinen malli saattaa toki joskus käyttää jotain loogisen argumentoinnin sääntöjä (Bruner 1985: 103). Bruner on ilmaissut edellisen väitteen myös sanomalla, että vaikka tarinoiden maailman – saavuttaakseen todellisuuden tunnun – tulee myötäillä loogisen johdonmukaisuuden sääntöjä, niin tarinoissa voidaan myös rikkoa tätä johdonmukaisuutta: esimerkiksi Kafkan novelleissa sosiaalisen järjestyksen ei-looginen mielivaltaisuus toimii draaman aineksena (Bruner 1987: 12).¹⁷⁰

Bruner katsoo, että nykyisin tiedämme jo varsin paljon paradigmaattisesta ajattelun mallista ja olemme kehittäneet – ja kehitämme jatkuvasti – uusia välineitä sen prosesseihin. Näitä välineitä ovat esimerkiksi logiikka, matematiikka ja tieteet. Tiedämme myös, että lapset, jotka ovat aluksi varsin heikkoja paradigmaattisessa ajattelussa, kehittyvät sen käytössä opetuksen avulla nopeasti (Bruner 1986: 13).

Yleisellä tasolla narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun erottaa toisistaan tapa käyttää kieltä ja tapa tulkita toimintaa. Tarkastelen aluksi tapaa käyttää kieltä. Brunerin ideana on, että paradigmaattisessa ajattelussa meillä ei ole, toisin kuin narratiivisessa ajattelussa, vaikeuksia löytää referenttiä kielen ilmaukselle. *Learning and Teaching the way of Knowing* -teoksen esimerkki on valaiseva:

Lause: ”Minun olisi pitänyt olla rosoiset ravun sakset, jotka uurtavat hiljaisten merten lattiaa”, kiteyttää ajatuksen, ”olen masentunut”. Onko tällainen asymmetrisuus samanlaista, kuin jos korvaamme ilmauksen, ”Pohjois-Amerikan suurin kaupunki” lauseella ”satama Hudson-joen suulla”? Toinen lausepari säilyttää helposti referentin, mutta toinen ei. Metaforaankaan ei ole helppo turvautua ensimmäisessä lauseparissa. (Bruner 1985: 104.)¹⁷¹

Bruner otaksuu, että molemmat ajattelun muodot käyttävät kahta kielellistä järjestelmää mutta eri tavoin. Kyse on vertikaalisesta järjestelmästä, jota käytämme sanojen valitsemiseen, ja horisontaalisesta järjestelmästä, jolla pyrimme

¹⁷⁰ Donald Polkinghornen luonnehdinta kahdesta erilaisesta selittämisen mallista teoksessa *Narrative Knowing and the Human Sciences* (1988) on valaiseva: tieteen intressi on pyrkiä selittämään ja ennustamaan tulevaisuuden tapahtumia. Narratiivilla selitetään tapahtumia, joita ei ole voitu ennustaa edeltäkäsien. Näkökulma narratiivisissa selityksissä onkin menneisyys: ne asiat, jotka ovat tapahtuneet. Siinä ei tarkastella, kuinka tapahtumaa voidaan ennustaa tai kuinka se voidaan dedusoida toisista vaan kuinka muutos alusta loppuun tapahtui. (Polkinghorne 1988: 117.)

¹⁷¹ "I should have been a pair of ragged claws scuttling across floor of silent seas" captured by the expression, "I am depressed?" Is this kind of asymmetry similar to what happens when we substitute the expression, "the biggest city in North America" for "the harbor at the mouth of the Hudson?" One pare easily preserves reference; other does not, and it is not enough simply to invoke metaphor as the reason."

lauseiden yhdistämiseen.¹⁷² Narratiivinen malli toimii vertikaalisesti maksimoidakseen merkityksen (*sense*) referentin (*reference*) kustannuksella: se uhraa denotaation (*denotation*) konnotaatiolle (*connotation*).¹⁷³ Tämän vuoksi ”tarinan metaforinen rikkaus tai runon säe on yhtä tärkeä kuin tapahtumat, joihin se viittaa”. (Bruner 1985: 105.) Bruner tuo esiin myös käsityksen, että narratiivisella ajattelulla tuotettuja merkityksiä pitää tarkastella myöhäiswittgensteinilaisittain: keskeisenä ideana Brunerilla on, että merkitystä määrittää se konteksti, jossa ilmausta käytetään sekä puhujien intentiot tässä kontekstissa (Bruner 1985: 106). Verifikaatioteoriaan nojaava paradigmaattinen malli puolestaan painottaa referenttiä merkityksen asemasta. Se pyrkii rajoittamaan ankarasti vaihtoehtoisia merkityksiä pyrkiessään sellaisiin varmoihin ilmauksiin, joissa on selvä referentti. Jokaisen yksittäisen termin merkitys on peräisin sen asemasta termien hierarkkisessa systeemissä. Narratiivisella ajattelulla luotavissa tarinoissa puolestaan se, mitä tarina merkitsee (*sense*), on yhtä tärkeää kuin se, mihin se viittaa (*reference*) (Bruner 1984: 14). Bruner on ilmaissut tämän ajatuksen myös toteamalla, että logiikassa ja tieteessä pyrimme tarkoittamaan (*mean*), mitä sanomme. Narratiivissa ”tarkoitamme enemmän kuin sanomme ja kohtelemme tekstiä tai ilmausta avoimena tulkinnoille, niinpä puhummekin totuudesta tekstissä” (Bruner 1985: 109).

Myös horisontaaliselle akselille annetaan narratiivisessa ja paradigmaattisessa mallissa toisistaan poikkeava merkitys. Narratiivinen malli keskittyy sellaisiin lauserakenteisiin ja niiden välisiin suhteisiin, jotka ovat affektiivisia (*affektive, factive*) ja funktionaalisia (*functional*).¹⁷⁴ Paradigmaattinen malli suuntautuu taas formaalisiin (*formal*) ja funktionaalisiin lauserakenteisiin. Tämän ajatuksen taustalla on Brunerin käsitys, jonka mukaan ihmisellä on kolme tapaa muodostaa lauseita: affektiivinen, funktionaalinen ja formaalinen. Helpoin tapa lähestyä tätä Brunerin argumenttia on ajatella, että tarinat ovat affektiivisia ja funktionaalisia kuvaten tapahtumia todellisesta maailmasta ja ihmisten reaktioita näihin tapahtumiin. Teoriat kuvaavat myös tapahtumia todellisesta maailmasta, mutta ne ovat abstraktioita, joilla pyritään vangitsemaan yleisempiä rakenteellisia osia, jotka antavat järjestyksen maailmalle (Bruner 1985: 106). Hyvä tarina on täynnä inhimillistä affektiivisuutta: haluamista ja arvailua eli kaikkea sitä, mikä puuttuu tieteellisistä teksteistä ja logiikasta.

Toinen keskeinen erottava piirre paradigmaattisen ja narratiivisen mallin välillä koskee kahta tapaa, jolla ihminen tulkitsee toimintaa. Narratiivisella ajattelulla toimintaa selitetään intentioiden (*intention*) avulla ja paradigmaattisella

¹⁷² Käsitteet horisontaalinen ja vertikaalinen Bruner lainaa nähdäkseeni Roman Jakobsonilta. Jakobson erottaa kaksi akselia, jolla kielen käyttö organisoidaan: vertikaalinen akseli valitsemiseen ja horisontaalinen akseli yhdistämiseen, ks. Roman Jakobson, *Linguistics and Poetics*, teoksessa *Style in Language* (1960).

¹⁷³ Sense–reference-erottelusta ks. Frege 1952 ja denotaatio–konnotaatio-erottelusta ks. Barthes 1994.

¹⁷⁴ Bruner haluaa korvata termin *affektive* termillä *factive*, ks. Bruner 1985: 105.

ajattelulla syiden (*cause*) kautta. (Bruner 1985: 106.)¹⁷⁵ Puhuttaessa intentionaalisuudesta teon ymmärtämisessä, lähtökohtana voidaan pitää Aristoteleen esittämää praktista syllogismia:

Jos a haluaa saada aikaan b ja
a uskoo, että hän voi saada aikaan b vain tekemällä p
niin a ryhtyy tekemään p.

Brunerilla on tämän ajatuksen taustalla käsitys, jonka mukaan subjektiivinen todellisuus, joka muodostaa yksilön ymmärryksen omasta maailmastaan, jäsenyytensä karkeasti fyysikaaliseen maailmaan ja inhimillisten toimintojen maailmaan (Bruner 1986: 88). Version fyysikaalisesta maailmasta ihminen rakentaa käyttäen pääosin paradigmaattista ajattelua. Inhimillisiä toimintoja ihminen puolestaan tekee ymmärrettäväksi narratiivisen ajattelun avulla. Bruner väittää, että inhimillisten tapahtumien merkitystä ei pystytä määrittämään ottamatta huomioon agentin intentioita (Bruner 1984: 6). Toisin sanoen narratiivisella ajattelulla eksplikoimme inhimillisiä intentioita toiminnan kontekstissa (Bruner 1985: 100, 109).¹⁷⁶ Yleisemmin voidaan sanoa, että narratiivissa tarkastellaan ihmisten intentioita, päämääriä, subjektiivisia kokemuksia, henkilöiden ominaisuuksia, ympäristöä jne. Tärkeänä tapahtumia selittävänä tekijänä pidetään tarinan päähenkilön sisäistä mentaalista elämää. (Bruner 1986: 50, 1990a: 710.) Koska narratiivisella ajattelulla selitetään inhimillisiä toimia vetoamalla erityisesti tarinan päähenkilön mentaaliin intentioihin, selitykset ovat yksittäisiä ja tilannesidonnaisia. Paradigmaattisella ajattelulla muodostettavat selitykset pyrkivät puolestaan olemaan universaaleja ja kontekstivapaita. (Bruner 1985: 97, 1986: 50.) Näin ollen narratiivisella ajattelulla laadittu kokemuksen kuvaus ei koskaan tapahdu ”kaikkietävien silmien” läpi vaan tarinan päähenkilön – joka usein on kertoja itse – näkökulmasta (Bruner 1986: 25, 1983: 205). Bruner ajattelee juuri tämän tarinoille tyypillisen ”näkökulman” sinä tekijänä, jonka kautta kertoja tuo tunteitaan ja arvojaan osaksi kertomusta. ”Näkökulman” kautta voimme lisäksi luoda tarinaan vaihtelevia perspektiivejä ja saada kokemusta näin ymmärrettävämmäksi (Bruner 1986: 37).

¹⁷⁵ Käsitteen intentionaalisuus (*intentionality*) on Bruner määrittely seuraavasti: intentioilla ohjataan toimintaa ja merkityksen etsintää (Bruner 1971: 159). Janet W. Astingtonin tulkinta intentionaalisuudesta artikkelissa *Narrative and the Child's Theory of Mind* (1990) on mielestäni valaisempi: Intentionaalinen tila on mentaalinen tila, joka suuntautuu itsen ulkopuolelle. Lisäksi intentionaalisuudella on representationaalinen sisältö: esimerkiksi haluaminen on aina jonkin haluamista. Ne eroavat mentaalisista tiloista, kuten kivusta, jolla ei ole sisältöä itsensä ulkopuolella. (Astington 1990: 160.) Käsitteestä intentionaalisuus ks. esim. Mohanty 1972.

¹⁷⁶ Jean-Paul Bronckart väittää artikkelissa *Theories of Action, Speech, Natural Language, and Discourse* (1995), että inhimillistä toimintaa selitetään intentioilla ja tapahtumisen välisiä suhteita kausaalisten selitysten avulla (Bronckart 1995: 77). Vrt. myös Bruner 1986: 13, 50, 1990a: 710.

Brunerin edelliset luonnehdinnat ”näkökulmasta” auttavat osaltaan myös ymmärtämään Brunerin ajatusta tarinoiden ”kaksoismaisemasta”. Bruner väittää, että hyvän tarinan tunnusmerkki on, että se kertoo samanaikaisesti yhtäältä todellisuudesta eli tapahtumista ja toiminnoista todellisessa maailmassa ja toisaalta osanottajien suhtautumisesta tähän todellisuuteen – heidän uskomuksiinsa, toiveistaan, peloistaan jne. Kyse on siis siitä, että kehittyneillä tarinoilla on sekä toiminnan että tietoisuuden maisema (Bruner ym. 1990b: 2, 30).¹⁷⁷

”Yksi on toiminnan maisema, jossa yksikkönä ovat toiminnan argumentit: toiminnot, intentiot tai päämäärät, tilanteet ja instrumentit. Kyse on siis ”tarinan kie-
liopista”. Toinen maisema on tietoisuuden maisema: mitä toimintaan kietoutuneet tietävät, ajattelevat tai tuntevat tai mitä he eivät tiedä, eivät ajattele tai eivät tunne.” (Bruner 1986: 14.)

Tämä kaksoismaisema luodaan aina puheakteissamme kertoessamme tarinaa (Bruner 1986: 22). Bruner ei ole ainoa tutkija, joka soveltaa ”kaksoismaiseman” ideaa. Esimerkiksi Janet Astington väittää, että narratiivin ymmärtämisen ydin on, että kuulija tai lukija käsittää samanaikaisesti toiminnan ja tietoisuuden maisemat. Lisäksi Astington toteaa, että lapset ovat kykenemättömiä yhdistämään nämä kaksi maisemaa ennen kuin he ovat neljä vuotta vanhoja (Astington 1990: 157). Myös Greimas ja Courtes kehittelevät Brunerin tavoin teemaa, että kehittyneissä narratiiveissa on kaksoismaisema: tarinassa kuvattu toiminnan maisema ja tietoisuuden maisema.¹⁷⁸

Narratiivisen ajattelun intentionaalisten ja paradigmaattisen ajattelun kausaalisten selitysten käyttämisessä on toki myös sekaannuksia. Esimerkiksi animismissä intentiot luetaan fysikaalisten objektien ominaisuuksiksi. Tavallisestihan fysikaalinen maailma nähdään kausaalisesti määritetyksi. Radikaali behaviorismi on toinen sekaannus. Siinä käytetään syysuhteita intentioiden asemasta selittämään inhimillistä toimintaa. Narratiivinen ajattelu eroaa paradigmaattisesta ajattelusta myös pyrkimyksessään synnyttää olettamuksia. Bruner argumentoi, että tarina pyrkii synnyttämään lukijassa tai kuulijassa aina otaksumia ja etukäteisoletuksia. Tarinat sisältävät laajan määrän kulttuurisesti jaettuina etukäteisoletuksia, joiden kautta kuulija voi antaa sopivan tulkinnan sille, mitä sanotaan. Paradigmaattinen diskurssi puolestaan yrittää välttää ja estää olettamusten muodostamista. Se pyrkii toimimaan ainoastaan eksplisiittisellä tasolla ja alistamaan propositiot verifiointille – tarinallisuuden yrittäessä nimenomaan vapautua verifikaatio vaatimuksesta.

Narratiivisen ajattelun olemusta paljastuu myös, jos tarkastelemme, millaisten kriteerien avulla paradigmaattisen ja narratiivisen ajattelun tuotteita arvotetaan. Brunerin käsitys on, että tarinan hyvyys määrätään erilaisin kriteerein kuin esimerkiksi loogisten argumenttien virheettömyys. Kun paradigmaattisen ajattelun teoriat vakuuttavat ihmisen niiden totuudella – ollen siis joko todistusvoii-

¹⁷⁷ Tarinan kaksoismaisema Brunerin empiirisen tutkimuksen kohteena ks. luku 4.3.3.

¹⁷⁸ Ks. Greimas & Courtes 1976: 433–447.

maisista tai ei-todistusvoimaisista – niin narratiivisella ajattelulla tuotetut tarinat vakuuttavat niiden elämänkaltaisuudella (*lifelikeness*) ja todentuntuisuudella (Bruner 1986: 11).¹⁷⁹ Bruner on ilmaissut tämän ajatuksen myös kirjoittamalla, että totuutta tuotetaan näillä kahdella ajattelulla eri tavoin. Paradigmaattinen ajattelu nojaa empiriseen näyttöön ja loogiseen todisteluun. Narratiivinen ajattelu taas nojautuu ei-totuuden (*not truth*), totuuden kaltaisuuden (*truth-likeness*) ja aitouden tuntuisuuden (*verisimilitude*) alueeseen. (Bruner 1985: 97.)¹⁸⁰ Tarina voidaan lisäksi osoittaa jopa vääräksi, mutta silti se tuntuu mukaansatempaavan uskottavalta (Bruner 1985: 113). *Actual Minds, Possible Worlds* -teoksessa Bruner toteaa samaan sävyyn, että matemaattisen ja loogisen varmuuden asemasta ihmistiede pyrkii tuloksiin, jotka ovat uskottavia ja todentuntuisia (Bruner 1986: 11).¹⁸¹

Narratiivia tutkineen Vilma Hännisen seuraava luonnehdinta toimii mielestäni valaisevana summauksena narratiivisen ja paradigmaattisen ajattelun eroista:

Tarina on erityisesti ihmiselämän tapahtumien jäsentämiseen erikoistunut ajattelumuoto. Sen avulla voidaan tehdä ymmärrettäväksi niitä monenlaisia syiden ja seurausten suhteita, jotka elävissä elämässä toteutuvat. Tarinallisessa selittämises- sä on kyse jonkin yleisen tarinallisen mallin sovittamisesta yksittäiseen konkreet-

¹⁷⁹ Ajatukseen tarinasta liittyy kulttuurissamme usein denotaatioita johonkin, jonka totuudenmukaisuuteen voimme suhtautua osittain vähätellen verrattuna esimerkiksi matematiikan ja logiikan avulla tehtyihin todellisuuden kuvauksiin. Ontologiselta kannalta asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Esimerkiksi matematiikan filosofiassa osa fikcionalisteista esittää, että todellisuus ei itse asiassa ole muuta kuin alkeishiukkasten liikettä. Näin ollen myös matemaattiset symbolit ja esitykset ovat tarinoiden kaltaisia, Popperin *Objective Knowledge* (1972) teoksessa esittämiä maailman kolme kuuluvia, ihmisten luomia ja ylläpitämiä kulttuuriobjekteja. Fiktionalistit uskovat toisin sanoen, että meillä ei ole todisteita siitä, että matematiikan yhteisesti sovitun ja jaetun wittgensteinilaisen kielipelin ulkopuolella olisi sellaisia olioita ja asioita, joista matematiikka puhuu. Näin ollen matematiikkaan ja logiikkaan nojaavat paradigmaattisella ajattelulla muodostetut esitykset maailman tiloista ovat vain sovittuja puhetapoja: $1+3 = 4$ perustuu vain yhteiseen sopimukseen ja sitä ei itse todellisuudessa tue mikään. Näin ollen paradigmaattinen ajattelu ei tavoita todellisuutta narratiivista ajattelua tarkemmin tai totuuden korrespondenssimielessä. Ks. esim. Field 1989 ja Vaihinger 1920.

¹⁸⁰ Martin Wallace esittää teoksessa *Recent Theories of Narrative* (1987) näkemyksensä siitä, mikä tekee tarinasta todellisen tuntuisen: se käsittelee objektiivisia tapahtumia, sen tulee sisältää luonnollisen tuntuisia kausaalisuhteita ja sen tulee pitää sisällään fiktion esittämistä todellisuuden vastakohtana. Todellisuudeksi puolestaan mielletään se, mikä on tavallista. (Martin 1987: 59–60.) Jos tarinan rakentamista lähestytään Gogolin, Tolstoin tai Dostojevskin näkökulmasta, voidaan sanoa, että tarinaan sisällytettäessä merkityksettömiä ja satunnaisia yksityiskohtia jokapäiväisestä elämästä, saadaan aikaan vaikutelma, että tarina todella tapahtui. Myös motiivin esittäminen on tärkeä todentuntuisen tarinan kannalta: selitys siitä, miksi tietyssä tapauksessa toimittiin valitulla tavalla. (Martin 1987: 64–65.)

¹⁸¹ Bruner ajattelee, että hyvä retoriikka vaatii, että yhdistämme jossain määrin paradigmaattisen ajattelun todistettavuutta ja narratiivisen ajattelun aitudentuntuisuutta (Bruner 1990b: 94).

tiseen tapahtumasarjaan. Tarinallinen selittäminen vertautuu Agatha Cristien luomaan neiti Marplen tekniikkaan: arvoitusta ei ratkaista johtolankoihin perustuvan päättelyn kautta (kuten paradigmaattista ajattelua hyödyntävä Hercule Poirot), vaan löytämällä käsillä olevaan tapaukseen nähden analoginen tarina. (Hänninen 1999: 64.)

6.2 Brunerin käsitys toiminnan esiymmärryksestä

Jotta voimme ymmärtää Brunerin käsitystä narratiivisista ajatteluprosesseista, meidän on selvitettävä Brunerin näkemys ”toiminnan esiymmärryksestä” eli minkälaiseksi Bruner hahmottaa sen tilan, joka edeltää narratiivisen ajattelun reflektiivistä kertomisen aktia.¹⁸² Kyse on eräänlaisesta maailman ”primaariko-kemisesta”, jonka elementtejä järjestämme ymmärrettäväksi kokemukseksi joko narratiivisen tai paradigmaattisen ajattelun avulla. Paul Ricoeurin narratiiviteoria on mielestäni sensitiivinen ”toiminnan esiymmärryksen” suhteen. Käytän sen vuoksi Ricoeuria hetken oppaanani selvittääkseni, mihin kysymykseen haluan tällä kappaleella Brunerilta vastauksen.

Ricoeur kutsuu narratiivia käsittelevän kolmiosaisen *mimesis*-teoriansa ensimmäistä vaihetta prefiguraatioksi. Tämän prefiguraation kautta saamme kuvan Ricoeurin teoriasta narratiivisesta esiymmärryksestä. Prefiguraatioteorian keskeisin ajatus on, että ennen kuin inhimillinen toiminta ja temporaalinen kokemus ilmenevät juonessa – joka siis Brunerin käsityksen mukaan muodostetaan aina narratiivisen ajattelun avulla – niillä on aina jo jokin muoto esiymmärryksen tasolla (Ricoeur 1983a: 108). Ricoeur jakaa tämän prefiguraation kolmeen osaan: toiminnan semantiikkaan, toiminnan symboliikkaan ja toiminnan tempo-raalisuuteen.

Toiminnan semantiikalla Ricoeur viittaa ajatukseen, että toiminnan maailman esiymmärrys on kykyä käyttää oikein käsiteverkostoa, joka erottaa toiminnan pelkästä fyysisestä liikkeestä. Verkosto rakentuu toisiinsa liittyvistä kysymyksistä kuka, mitä, miksi, miten, milloin ja niihin liittyvistä agentin, teon, päämäärän, motiivin ja olosuhteiden käsitteistä. Käsiteverkoston kokonaisuus muodostaa yhtenäisen kielipelin, jonka sisällä eri käsitteitä osataan yhdistellä toisiinsa (Ricoeur 1990: 75). Kertomus edellyttää siis aina toimintaan liittyvän käsiteverkoston hallitsemista. Toisaalta kertomus on kertomus juuri siksi, että siihen liittyy myös diskursiivisia ja syntaktisia piirteitä, jotka erottavat sen pelkästä teonlauseiden jonosta. Narratiiviseen ymmärrykseen vaaditaan käsitever-

¹⁸² Bruner toteaa esitietoisuudesta seuraavasti: Käytämme esitietoisia prosesseja selvittääksemme monimutkaisessa kulttuurisessa ympäristössä. Esitietoisien prosessien laatu ja määrä vaihtelee sen mukaan millaisessa kulttuurissa elämme. Esitietoisuutta voidaan myös harjoittaa, jolloin se hoitaa yhä enemmän informaation prosessoinnista. (Bruner 1992: 782.) On kuitenkin syytä huomata, että Bruner ei milloinkaan suoraan liitä teksteissään pohdintojaan esitietoisuudesta narratiivi-ilmiöön.

koston hallitsemisen lisäksi näin ollen myös käsitys syntagmaattisista suhteista, joiden kautta toiminta tuodaan tarinaan – siis käsitys juonesta. Tällä syntagmaattisella tasolla – syntagmaattiset suhteet määrittävät sanan yhdistämistä lauseen muihin jäseniin – toimintaan liittyvien käsitteiden virtuaaliset merkitykset aktualisoituvat ja integroituvat yhteen temporaaliseen kokonaisuuteen. (Ricoeur 1983a: 112.)¹⁸³

Toiminnan symboliikalla Ricoeur tarkoittaa, että kyky kertoa ja ymmärtää toiminta narratiivisen komposition avulla edellyttää toiminnan *tunnistamisen* lisäksi esiymmärrystä toimintaan liittyvästä symboliikasta. Ricoeur selittää:

”Jotta toiminta todellakin voidaan kertoa, se johtuu siitä, että se on jo artikuloitunut merkeissä, säännöissä ja normeissa: se on jo lähtökohdissaan symbolisesti välittyntä” (Ricoeur 1983a: 113).

Ricoeurin mukaan symboli osoittautuu merkiksi (*signe*) sillä symbolit ovat merkityksiä kommunikoivia ilmauksia. Symbolit ovat siis aina lähellä kielen toimintaa (Ricoeur 1988: 177). Jos kaikki symbolit ovat merkkejä, niin kaikki merkit eivät kuitenkaan ole symboleita. Symboliset merkit ovat läpinäkymättömiä, sillä ensimmäisen tason kirjaimellinen merkitys viittaa toisen tason merkitykseen, jota ei saavuteta kuin ensimmäisen tason kautta (Ricoeur 1988: 178). Lisäksi symbolien olemukseen kuuluu liike ensimmäisen tason merkityksestä kohti osallistumista peitetynpään symboliseen merkitykseen. Symboli yhdistää tulkitsijansa symboloituun asiaan ilman, että kirjaimellisen ja symbolisen merkityksen suhde olisi intellektuaalisesti havaittavissa.

Kolmannella prefiguratiivisuuden elementillä eli toiminnan temporaalisuudella Ricoeur viittaa taas ajatukseen, että primitiivisimmällä tasolla temporaalisten piirteiden yhteys kertomiseen ilmenee arkisen toiminnan temporaalisen järjestyksen luomisessa ajan adverbien avulla (Ricoeur 1983a: 117). Temporaaliseen esiymmärrykseen kuuluu toisin sanoen käsitys ajan olemuksesta. Ricoeur katsoo, että Heideggerin ”huoleen” (*Sorge*) perustuva ajan esiymmärrys paljastaa subjekti-objekti-suhdetakin edeltävän perustavan-laatuisen maailmassa olemisen tavan.

Brunerin ratkaisu tähän kertomista edeltävään ”toiminnan esiymmärrykseen” on hieman erilainen kuin Ricoeurin. Bruner ei suoraan narratiivimuotoilussaan eksplisiittisesti puhu kertomista edeltävästä ja sen mahdollistavasta toiminnan esiymmärryksestä, mutta nähdäkseni hänen käyttämänsä idea ”Burken viisikosta” voidaan tulkita Brunerin yritykseksi käsitteellistää tätä aluetta. ”Burken viisikon” takana on Kenneth Burke, joka teoksessaan *Grammar of Motives* (1969) esittää, että minimissään narratiivi tarvitsee toimijan, toiminnan, päämäärän tai intention, tapahtumapaikan ja välineet. Näitä elementtejä on tästä lähtien usein narratiivitutkimuksissa kutsuttu ”Burken viisikoksi”. Bruner toteaa, että hänen

¹⁸³ Polkinghornen näkemys on varsin samantapainen kuin Ricoeurin tulkinta ”toiminnan semantiikasta”. Hän toteaa, että narratiivin käyttäminen edellyttää, että kertoja osaa käyttää termejä agentti, päämäärä, välineet jne. (Polkinghorne 1988: 144).

mielestään ihmisen kertomat tarinat muodostuvat juuri tästä ”Burken viisikosta” (Bruner 1990b: 132). Narratiivisella ajattelulla järjestämme näitä ”Burken viisikon” elementtejä siten, että pääsemme haluamaamme lopputulokseen ja kokemus käy ymmärrettäväksi.¹⁸⁴

Tulkintani nähdä ”Burken viisikko” Brunerin tapana käsitteellistää kertomista edeltävä ja sen mahdollistava tila saa mielestäni tukea Brunerin kieliteoriasta. Siinä Brunerin väite on, että ihmisellä on synnynnäisesti tiettyjä primitiivisiä toiminnan käsitteitä, joita Bruner kutsuu ”toiminnan argumenteiksi”. Toiminnan argumentit muodostuvat toimijasta, intentioista, päämääristä, situaatiosta ja välineistä (Bruner 1983: 34, 114, 1985: 99, 1987b: 14, 1989: 78). Brunerin käsitys ”toiminnan argumenteista” vastaa varsin suoraan ”Burken viisikkoa”. Näin ollen tulkintani on, että narratiivissa ilmenevässä ”Burken viisikossa” on kyse ”toiminnan argumenteista”, jotka ihmisen mentaalisisina instrumentteina muodostavat Brunerin käsityksen toiminnan esiymmärryksestä. Tällä tavoin esiymmärrettyä toimintaa jäsennetään tämän jälkeen narratiivisen ajattelun avulla.

6.3 Tarina narratiivisen ajattelun työkaluna

Bruner katsoo, että narratiiviset ajatteluprosessit ovat erilaisia kuin paradigmaattiset ajatteluprosessit. Tarkastelen seuraavaksi narratiivia kognitiivisena ilmiönä.¹⁸⁵ Bruner sanoo, että ilman narratiivisen ajattelun tutkimista, emme voi ymmärtää, miten ihminen merkityksellistää kokemuksiaan (Bruner 1996: 130). Narratiivi on yksi tapamme järjestää tietoa ja käytämme sitä paljon esimerkiksi oppimisessa ja koulutuksessa (Bruner 1996: 119, 1986: x). Kyse on siitä, että teorioiden ohella myytit toimivat rakenteina, joiden avulla järjestämme kokemuksia johonkin hallittavaan ekonomiseen muotoon pyrkien tekemään niistä näin ymmärrettäviä (Bruner 1971: 17).¹⁸⁶ Bruner ei vielä 70-luvulla puhunut narratiivisesta ajattelusta vaan myyteistä. Nähdäkseni Brunerin oli kuitenkin jo tuolloin tehnyt jaon kahden tietämisen tavan välille: tämä jako voidaan nyt nähdä kirkastuneen Brunerin kognitiota koskevan käsityksen ytimeksi.

Bruner ajattelee, että narratiivi on yksi tapa muodostaa maailma (*worldmaking*) (Bruner ym.1993: 328). Narratiivi, ajattelemisen ja tuntemisen mallina, auttaa ihmisiä luomaan versioita sekä maailmasta että itsestä (Bruner 1996: xiv,

¹⁸⁴ Ks. esim. Bruner 1986: 20, 1989: 76, 1990b: 50–51, 82, 1996: 96.

¹⁸⁵ Paul C. Vitz pohtii artikkelissaan *The Use of Stories in Moral Development* (1990) kumpaan aivopuoliskoon, oikeaan vai vasempaan, kaksi Brunerin esittämää ajattelun muotoa sijoittuvat. Vitzin mukaan näyttää siltä, että alkujaan molemmat Brunerin ajattelun mallit sijaitsevat vasemmassa aivopuoliskossa, koska narratiivi ilmeisesti tarvitsee kieltä kuten loogis-tieteellinenkin ajattelu. Vitz päätyy kuitenkin artikkelin lopussa tulkintaan, että narratiivinen ajattelu sijaitsee oikeassa aivopuoliskossa ja paradigmaattinen vasemmassa. (Vitz 1990: 712.) Bruner ei itse ole esittänyt omaa näkemystään asiasta.

¹⁸⁶ Vrt. Bruner 1990b: 97.

39). Ajatus *rakennettavista maailman versioista* käy hyvin ymmärrettäväksi Brunerin edustamaa konstruktivistista ja kulttuuripsykologista taustaa vasten. Bruner kirjoittaa, että narratiivi on mielen instrumentti merkityksien muodostamiseen (Bruner 1996: 41). Muodostaessaan merkityksiä narratiivinen ajattelu käyttää kognitiivisina työkaluinaan metaforaa ja tarinaa (Bruner 1983: 205). Kyse on siitä, että narratiivinen ajattelu saa muodon tarinoiden ja metaforien kautta. Bruner on vakuuttunut, että informaation käsittely näillä narratiivisen ajattelun kognitiivisilla instrumenteilla tuottaa yhtä merkittävää tietoa kuin sen luokittelu tarkoin määritellyillä paradigmaattisen ajattelun kategorioilla (Bruner 1996: 5). Bruner painottaa erityisesti, että narratiivi on ”muoto” ja narratiivinen ajattelu on prosessi, jossa tämä narratiivinen ”muoto” rakennetaan. Tämän rakentamisprosessin jälkeen on mahdotonta varmistua tarinoiden todellisuuden (*reality*) tai merkityksen (*meaning*) perustasta (Bruner 1985: 113).

Tutkin tässä luvussa, miten käytämme tarinaa narratiivisen ajattelun ”työkäluna”. Tarinan tekemisessä narratiivisen ajattelun avulla on kyse Brunerin mukaan siitä, että rakennamme kokemuksesta yhtenäisen tarinan episodeineen (Bruner 1986: 92). Tarinan tarkoitus on tehdä kokemus ymmärrettäväksi.¹⁸⁷ Polkinghorne katsoo, että tämä tapahtumien järjestäminen narratiiviseen struktuuriin on usein niin itsestään selvä osa meidän jokapäiväistä elämäämme, että emme ole useinkaan tietoisia sen prosesseista vaan tunnemme ainoastaan sen tuotteet, tarinat. Lisäksi hän toteaa, että elämässämme tietynlaiset kokemukset voidaan ymmärtää ainoastaan temporaalisena peräkkäisenä struktuurina, johon narratiivisella tarinalla juuri pyritään. (Polkinghorne 1988: 160.)

Juoni

Meillä on monia erilaisia tapoja, joilla voimme kytkeä henkilön, ympäristön ja toiminnan toisiinsa: näiden erottamattomuus on Brunerin mielestä tyypillistä narratiiviselle ajattelulle (Bruner 1986: 39). Näitä kaikkia erilaisia kytkentöjä kuitenkin yhdistää se, että ne on saatu aikaan juonirakenteilla (*plot*).¹⁸⁸ Juoni on tarinassa – ja narratiivisessa ajattelussa – se tekijä, jolla teemme temporaalisen synteessin kokemuksen elementeistä: toiminnoista, päämääristä, intentioista jne.¹⁸⁹ Kyse on siitä, että ”toiminnan argumentteja” eli ”Burken viisikon” elementtejä sijoitellaan, kulloisestakin juonirakenteesta riippuen, eri tavoin mentaalisiin abstrakteihin juonirakenteisiin. Ilman tätä juonta jokainen tapahtuma esiintyisi epäyhtenäisenä ja erillisenä ja sen merkitys rajoittuisi esimerkiksi sen kategoriselle identifikaatiolle tai sen tilallis-ajalliselle sijainnille. Juoni kykenee toisin sanoen kutomaan yhteen tapahtumien monimutkaisuuden ja saamaan aikaan koherentin tarinan. Se kykenee ottamaan huomioon tapahtumien historiallisen ja sosiaalisen kontekstin. Juonen avulla ihmisen on mahdollista tunnistaa

¹⁸⁷ Ks. Olson 1990: 101.

¹⁸⁸ Vrt. Ricoeur 1981: 167.

¹⁸⁹ Ks. Bruner 1986: 39, 1985: 179, 1996: 40.

yksittäisten ja uusien tapahtumien merkityksiä.¹⁹⁰ Juonen luominen on toisin sanoen narratiivisen ajattelun keskeisin väline, jolla kokemus organisoidaan tarinalliseen muotoon.¹⁹¹ Narratiivin kannalta onkin keskeistä ymmärtää, että tapahtumat itse eivät luo mielenkiintoista tarinaa vaan se, miten tapahtumat liitetään erilaisia juonellisia rakenteita käyttäen toisiinsa. Bruner käyttää juonesta myös käsitteitä ”genre” ja ”narratiivinen struktuuri”. Brunerin päättely etenee seuraavasti:

”Narratiivinen struktuuri muodostuu kieliopin kaltaisten sääntöjen sarjasta, joka järjestää henkilöitä ja tapahtumia peräkkäiseksi järjestykseksi, niin että ne sopivat kokonaisjuonen struktuuriin” (Bruner 1996: 96).

Ihmisellä on valmiuksia (*readiness*) narratiiville [...] meillä on etukäteistaipumus organisoida kokemuksia narratiiviseen muotoon – juonellisiin struktuureihin (Bruner 1990b: 45).

Juonen luominen eli tapahtumien upottaminen johonkin juonirakenteeseen tapahtuu hermeneuttisen ymmärtämisen prosessin avulla.¹⁹² Bruner katsoo, että narratiivisella ajattelulla on omat sääntönsä, joita ei voida palauttaa paradigmaattisiin ajatteluprosesseihin. Tällä hän viittaa erityisesti siihen, että narratiivisella ajattelulla on hermeneuttinen ydin (Bruner 1996: 6).¹⁹³ Keskeisenä ideana on, että tarinan osien merkitys riippuu kertomuksen teemaa eli kokonaisjuonta koskevasta hypoteesista, jonka merkitys *vice versa* perustuu tulkitsijan arvioon osien merkityksestä. Tätä osa–kokonaisuus-vuorottelua kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tämä hermeneuttinen kehä (*hermeneutic circle*) on merkityksen

¹⁹⁰ Juonen kyky jäsentää uusia tapahtumia on merkittävä kasvatuksen kannalta ajateltaessa, että uuden oppiminen voidaan nähdä opetuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi.

¹⁹¹ Vrt. Bruner 1986: 19, 1990b: 59, 123, Martin 1987: 59, 64–65, Marcuso & Sarbin 1983: 234, Sarbin 1986: 8 ja Kerby 1991: 96.

¹⁹² Ks. myös Polkinghorne 1988: 127.

¹⁹³ Bruner toteaa komputationismin ja kulttuurismin, informaation prosessoinnin ja hermeneuttisen merkityksen muodostamisen, suhteesta seuraavasti: Meitä on usein kehoitettu *tulkitsemaan* laskennallisia (*computation*) tuloksia tehdäksemme niiden merkityksestä selvää, hahmottaaksemme, mitä ne merkitsevät. Tämä merkityksen etsiminen lopullisista tuloksista on perustunut usein tilastollisiin tarkasteluihin, kuten faktorianalyyysiin, jossa eri variaabeleiden yhteyksiä etsitään tilastollisin menetelmin. Juuri tässä meidän tulee nojautua hermeneuttiseen tulkintaan ymmärtääksemme tulosten merkityksiä. Sama ongelma koskee tutkijoita, jotka pyrkivät yhtäaikaisin tietokoneprosessein löytämään yhteyksiä koodattujen syötesarjojen väliltä. Lopullinen tuloste (*output*) monista yhtäaikaisista prosesseista tarvitsee tulkintaa ollakseen mielekäs. (Bruner 1996: 8.) Tämä sama argumentaatorakenne voidaan mielestäni siirtää myös narratiivista ja paradigmaattista ajattelua koskevaan keskusteluun. Näin ollen narratiivisen ajattelun avulla tulkitsimme ajoittain myös, inhimillisten toimintojen lisäksi, fyysikaalista maailmaa koskevia laskennallisia tuloksia.

muodostamisen perusta (Bruner 1996: 8).¹⁹⁴ Hermeneuttisen rakenteen takia tarinat ovat tulkittavia eivätkä selitettäviä: voimme ainoastaan antaa erilaisia tulkintoja tarinoille (Bruner 1996: 122).

Juonesta puhutaan myös narratiivisen diskurssin syntaksina tai logiikkana. Esimerkiksi Polkinghorne kirjoittaa, että narratiivilla organisoidaan lauseita narratiivisen logiikan (*narrative logic*) mukaan, jossa lauseita ryhmitellään sen perusteella, mikä asema niillä on juonessa (Polkinghorne 1988: 36). Myöhemmin hän toteaa, että narratiivi käyttää juonen logiikkaa (*the logic of plot*), kun se liittää tapahtumat yhteen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Polkinghorne 1988: 61). Narratiivisen ajattelun syntaksista on käytetty myös nimeä poeettinen logiikka. Keskeinen ajatus on, että narratiivinen ajattelu ei käytä formaalia logiikkaa ja sen protokollia järjestäessään tapahtumia. Se ei myöskään käytä äänimalleja tai formaaleja runomittoja vaan jäsentää tapahtumia sen mukaan, mikä asema niillä on juonessa.

The Culture of Education -teoksessa Bruner esittää, että narratiivinen struktuuri järjestää kokemukset *peräkkäiseksi järjestykseksi* (Bruner 1996: 96, kursiivi minun). Samassa työssä hän lisäksi toteaa järjestyksestä muutamaa sivua myöhemmin:

” [...] narratiivi liittyy tapahtumien keskinäiseen järjestykseen, suhteeseen. Järjestyks kantaa merkitystä. Ajattele eroa seuraavien lauseiden välillä: hallitus kaatui, valuuttamarkkinat heilahtivat ja valuuttamarkkinat heilahtivat, hallitus kaatui.” (Bruner 1996: 121.)¹⁹⁵

Lähden seuraavaksi selvittämään, millaisen narratiivia koskevan keskustelun kautta tämä Brunerin argumentti käy ymmärrettäväksi. Doland Polkinghorn esittää, että narratiivisessa struktuurissa tapahtumien ajallinen järjestys on tärkeä, koska sen avulla tarinan juonesta muodostuu merkityksellinen kokonaisuus. Vaikka kaksi lausetta sisältäisi samat sanat se *järjestyks*, jossa sanat esitetään, vaikuttaa siihen merkitykseen, jonka ne synnyttävät (Polkinghorne 1988: 143). Myös Kenneth ja Mary Gergen näyttävät olevan samaa mieltä: narratiivissa on

¹⁹⁴ Donald Polkinghorne esittää, että inhimilliset tapahtumat ja toiminnot järjestetään ajallisesti peräkkäiseksi rakenteeksi sen mukaan, mikä asema niillä on tarinan kokonaisuudessa eli siten, että niillä saadaan aikaan haluttu lopputulos (Polkinghorne 1988: 36, 18, 6). Tätä narratiivisen ajattelun ajallista peräkkäistä rakennetta kutsutaan juoneksi. Juoni konfiguroi tapahtumat kokonaisuuteen ja näin ne muutetaan riippumattomasta sarjallisuudesta osaksi jotain kokonaisuuden muodostavaa teemaa. Tämä merkityksellisen juonen luominen yksittäisten tapahtumien sarjasta käyttää hermeneuttista ymmärtämisen prosessia (Polkinghorne 1988: 143). Tässä dialektiikassa vuorottelevat yksittäiset tapahtumat ja teema: teema paljastaa yksittäisten tapahtumien merkityksen ja antaa meidän ymmärtää ne yhden tarinan osina (Polkinghorne 1988: 20). Linde Charlotte käyttää termiä "koherenssi" kuvatakseen sitä tarinan piirrettä, jossa osat ja kokonaisuus ovat vuorovaikutuksessa muodostaen näin tarinan merkityksen. Linda painottaa, että koherenttius ei ole "elämän" ominaisuus vaan pikemminkin tarinan kertojan aikaansaannos. (Charlotte 1987: 346.) Ks. myös Schafer 1981: 49 ja Ricoeur 1991: 55.

¹⁹⁵ Nelson Goodmanilla samantyyppinen esimerkki ks. 1981b: 255.

merkittävää tapahtumien suhteet toisiin tapahtumiin eikä niinkään tapahtumat itse (Gergen & Gergen 1986: 28). On syytä kuitenkin huomata, että peräkkäinen järjestys saadaan aikaan myös paradigmaattisella ajattelulla käyttämällä ajattelun työkaluina esimerkiksi loogisia, kronologisia tai ensyklopedisia välineitä.

Narratiivisella ja paradigmaattisella ajattelulla luodut peräkkäiset rakenteet poikkeavat kuitenkin toisistaan merkittäväällä tavalla. Paradigmaattisessa ajattelussa determinoiva piirre on tapahtuman ajallisuus, eikä niinkään sen merkitys tai panos juoneen. Paradigmaattisella ajattelulla luodussa peräkkäisessä järjestyksessä tapahtumat asetetaan aikajanelle aikaisemmasta myöhempään ilman kytkentää tiettyyn teemaan, juoneen. Kontekstisidonnainen narratiivinen selittäminen puolestaan perustuu juoneen: tapahtumat integroidaan peräkkäiseksi rakenteeksi juonen avulla. Tässä juonellisessa narratiivisessa selittämisessä käytetään edellä kuvaamaani hermeneuttista kehärakennetta: Juoni sisältää aina tiedon kokonaisuudesta ja tämä vaikuttaa tapahtumien järjestämiseen. Tapahtumat saavat narratiivisessa struktuurissa ajallisen aseman ja merkityksen kokonaisuuden kautta ja toisaalta kertojan valitsema kokonaisuoni realisoituu ja saa ainutkertaisen merkityksensä ainoastaan yksittäisten tapahtumien kautta.

Puhuttaessa narratiivisella ajattelulla tarinaan luotavasta peräkkäisestä rakenteesta on tärkeä huomata, että paradigmaattisen ajattelun tavoin narratiivinen ajattelu pyrkii usein muodostamaan kausaalisuhteita: Bruner sanoo, että kausaalisuus kuuluu sekä loogiseen argumentointiin että tarinaan (Bruner 1986: 11). Linde Charlotte toteaa artikkelissa *Explanatory System in Oral Life Stories* (1987) samansuuntaisesti, että elämäntarinaa kerrottaessa puhujan keskeinen tehtävä on saada aikaan sopiva kausaalinen suhde tapahtumien välille (Charlotte 1987: 347). Charlotte näkee näin ollen Brunerin tavoin narratiivisten ajattelu-prosessien käyttävän kausaalisia rakenteita: kausaalisuusilmiö ei sellaisenaan erota narratiivista ja paradigmaattista ajattelua toisistaan.¹⁹⁶ Tarinoiden ohella myös esimerkiksi kronikoilla voidaan rakentaa tapahtumista temporaalisia sarjoja, mutta tämä ajallinen järjestys ei paljasta, toisin kuin narratiivisella ajattelulla luotu tarina, kausaalista järjestystä.

Tragedia, romanssi, ironia ja komedia

Narratiivisia struktuureita näyttää olevan muutama: tragedia, komedia, romantiikka ja ironia. Tarinat poikkeavat loputtomasti toisistaan, mikä tarkoittaa, että näiden narratiivisten genrejen tulee olla hyvin abstrakteja, melkein pä abebralaisia. (Bruner 1996: 96.)

Bruner tuo edellisessä lainauksessa esille ajatuksen, että abstrakteja juonellisia rakenteita on vain muutama: tragedia, komedia, romantiikka ja ironia.¹⁹⁷ Bruner väittää, että voimme luoda neljän erilaisen juonirakenteen avulla integ-

¹⁹⁶ Narratiivisen ajattelun kausaalisuudesta ks. Kerby 1991: 90 ja Hawpe & Robinson 1986: 112.

¹⁹⁷ Tarinoissa on ajattomia, abstrakteja ja universaaleita rakenteita, ks. Bruner 1989: 77.

raation samalle sarjalle tapahtumia. Erilaiset juonet muuttavat yksittäisten tapahtumien merkitystä, koska tapahtumien roolit ovat erilaisia eri juonirakenteissa. Tulkinta tilanteesta syntyy, kun tapahtumat ja juoni ovat interaktiossa keskenään ja antavat muodon toinen toiselleen: kyse on dialektisesta prosessista. Kaikki juonet eivät kuitenkaan voi tarjota uskottavaa järjestystä kaikille tapahtumien sarjoille. Juonirakenteiden yhteinen piirre kuitenkin on, että niiden tehtävä on kognitiivisina työkaluina, kieliopin kaltaisina sääntöinä, järjestää kokemuksen elementtejä peräkkäiseksi struktuuriksi.

Tarkastelen seuraavaksi lähemmin Brunerin väitettä neljästä narratiivisesta juonirakenteesta. Hayden White tuo esiin teoksessaan *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (1973), että kirjallisuuden menetelmiä käytetään myös historiallisen kirjoittamisen rakenteissa: historia soveltaa esimerkiksi kirjallisuustieteen tutkimia juonellisia rakenteita eli romanssia, tragediaa, komediaa ja satiiria tehdessään selityksistä ymmärrettäviä. Sekä historia että fiktio käyttävät toisin sanoen molemmat narratiivista mallia. (White 1973: 33.) Brunerin käsitys on joiltain osin analoginen Whiten näkemyksen kanssa hänen ajatellessaan, että ihminen käyttää kulttuurin, esimerkiksi kirjallisuuden, kautta oppimiaan juonellisia rakenteita ajattelunsa työkaluina.

Myös Northrup Frye toteaa kirjassa *Fables of Identity* (1963), että on olemassa neljä narratiivin perusmuotoa, joiden avulla annetaan muoto inhimilliselle kokemukselle: komedia, tragedia, draama (esimerkiksi romanssi) ja satiiri. Hän kutsuu näitä myös nimellä ”neljä myytin perusstruktuuria”. Romanttista rakennetta käytettäessä tarina rakennetaan niin, että kokemus konfiguroidaan etsintänä tai toivioletkenä johonkin haluttuun päämäärään. Tragedista rakennetta käytettäessä tarinassa jokin kokemuksessa nähty päämäärä menetetään tai siitä kieltäydytään: kyse on yleisesti eräänlaisesta vähenemisestä tai kukistumisesta. Koomisessa rakenteessa edistys kohti päämäärää tapahtuu evoluution tai revoluktion kautta. Ironiassa tapahtumat saavat valtaansa ja lannistavat ihmisen. Fryen mukaan ironialle on tyypillistä ”rento katastrofi” ja asioiden toistuminen.

Kevin Murray tulkitsee artikkelissa *The Work of Popular Life Constructors* (1986) juonirakenteita terapeutisesta näkökulmasta. Hän hyväksyy Whyten näkemyksen, että ihminen käyttää tulkinnassaan kirjallisuuden muotoja mutta painottaa, että käytämme näitä rakentamaan omaa elämäämme. Murray ajattelee, että voimme valita kokemusten kehystämistavaksi esimerkiksi tragedian tai satiirin. Terapeutisesta näkökulmasta meidän tulisi kuitenkin, Murrayn mukaan, oppia rakentamaan elämäämme enemmän romanssin kautta: elämän vaikeita jaksoja tulisi oppia strukturoimaan tavalla, joka antaisi optimistisen tuloksen mahdollisuuden (Murray 1986: 283). Kyse on siis siitä, että vaikka menneitä tapahtumia ei voida muuttaa, ihminen voi aina vaihtaa narratiivia, jota hän käyttää kytkemään menneet kokemukset nykyisyyteen.¹⁹⁸ Kevin Murray on pohtinut narratiivin olemusta myös artikkelissaan *The Construction of Identity*

¹⁹⁸ Vrt. Ponkinghorne 1988: 20, 153–154.

in the Narratives of Romance and Comedy (1989). Siinä hän kehottaa meitä huomaamaan, että länsimaisessa tarinanperinteessä on neljä tavallista juonityyppiä: komedia, romanssi, tragedia ja ironia. Sankaritarinassa (eli Murrayn romanssissa) ovat vastakkain hyvä ja paha, ja tämä vastakohtaisuus ratkeaa taistelulla. Alkutilanne on harmoninen kunniallinen tila, jota ”pahuuden voimat” ilmaantuvat uhkaamaan. Kerrottavassa tarinassa sankari taistelee ja lopulta voittaa ”pahan”. Taistelun jälkeen alun harmonia palautuu. Identiteettiprojektina sankaritarina merkitsee sankaruuden osoittamista sekä minuuden ja omien kykyjen asettamista julkiseen testiin. Sankaritarinan päähenkilölle on ominaista voimakkuus ja moraalinen ylemmyys: hän herättää ihailua. Tragedia on muuten sankaritarinan kaltainen, mutta siinä sankari ei onnistu voittamaan ”pahuuden voimia”, ongelmaa. Tragedian päähenkilön perusominaisuus on viattomuus, ja hän herättää myötätuntoa. Komedia on tarina, jossa metaforisesti ”nuoruus ja halu voittavat vanhuuden ja kuoleman”. Komedian lähtökohtana on tilanne, jossa yhteiskunta tukahduttaa ihmisen haluja ja tämä ristiriita kärjistyy konfliktiksi. Konflikti laukeaa välitullassa (kuten karnevaali, matka tai seikkailu), jossa normaalielämän säännöt raukeavat. Prosessin tuloksena syntyy uusi sosiaalinen yhteisyys. Komedian päähenkilön perusominaisuus on, että hänellä on haluja, inhimillisiä heikkouksia ja tarpeita. Lisäksi hän herättää muissa sympatiaa. Ironiassa asetetaan kaikkien edellisten tarinoiden puhtaus ja yksinkertaisuus kyseenalaiseksi. Siinä mikään ei ole puhtaasti hyvää tai pahaa ja muiden tarinatyypin tapa esittää asiat dualistisesti näyttäytyy vain kokemuksen jäsentämisen muotona. Ironian päähenkilölle on ominaista älyllisyys, halu rikkoa rajoja ja pyrkimys herättää ympäristössä hämmennystä.

Kenneth ja Mary Gergen ovat syventäneet tulkintaa neljästä juonellisesta rakenteesta. He esittävät artikkelissa *Narrative Form and the Construction of Psychological Science* (1986), että aktuaaliset juonet rakennetaan yhdistelemällä kolmea primitiivistä narratiivista muotoa. Näitä ovat progressiivinen (*progressive*) narratiivinen muoto, jossa päämäärät saavutetaan. Esimerkkinä tästä voisi olla toteamus: ”Hän näyttää todella voittaneen ujoutensa ja pystyy olemaan avoimempi.” Regressiivinen (*regressive*) narratiivi on puolestaan sellainen, jossa päämäärien saavuttaminen estyy. Esimerkki tästä voisi olla lause: ”Hän ei enää näytä kykenevän hallitsemaan elämänsä tapahtumia.” Kolmas narratiivin muoto on muuttumattomuus (*stability*). Siinä muutosta ei tapahdu: päähenkilö pysyy koko tarinan ajan muuttumattomana. Kyse näissä kolmessa juonirakenteessa on siitä, että niillä kuvataan loogisia mahdollisuuksia suuntautua johonkin päämäärään. Ensimmäisessä pyritään lähestymään päämäärää, toisessa etäännyttään päämäärästä ja kolmannessa tilanne pysyy muuttumattomana. Nämä eri juonimallit seuraavat lisäksi usein suoraan toisiaan saman tarinan sisällä. Tragedinen juoni esimerkiksi alkaa progressiivisella narratiivilla, jossa päähenkilö siirtyy kohti päämäärää saavuttaen sen. Tätä seuraa kuitenkin regressiivinen episodi. Komediasa tarina alkaa regressiivisellä narratiivilla, jossa elämän tapahtumat ovat ongelmallisia. Tätä seuraa kuitenkin progressiivinen episodi,

jossa ”onnellinen” tilanne palautuu vallitsevaksi. (Gergen & Gergen 1986: 27–28.)¹⁹⁹

Vilma Hännisellä on myös tulkinta neljästä juonirakenteesta. Ensinnäkin Hänninen esittää käsityksensä siitä, mikä vaikuttaa siihen, minkä tai mitkä näistä Brunerinkin esittämästä neljästä juonityypistä ihminen kulloinkin valitsee. Hänninen tulkitsee Dan McAdamsia (1993) ja esittää, että persoonallisen myytin pohjavireen muodostaa ihmiselle ominainen ”narratiivinen sävy” (*narrative tone*), jonka juuret ovat syvällä lapsuuden kokemuksissa mutta joka voi myös voimakkaiden kokemusten myötä muuttua. Narratiivisen sävyn perusulottuvuuksia ovat optimismi ja pessimismi. Optimistisen perussävyn omaava ihminen muovaa sisäistä tarinaansa sen oletuksen pohjalta, että kaikki kääntyy lopulta parhain päin, kun taas pessimistisesti orientoitunut uskoo hyvien hetkien olevan vain onnettomuuden enteitä. Tämä perusorientaatio ohjaa sitä, minkälaisia tarinallisia malleja ihminen on altis käyttämään kussakin elämäntilanteessa. Tarinoiden perusjuonityypeistä romanssi ja komedia pohjautuvat optimistiseen sävyyn ja tragedia ja ironia pessimistiseen. (Hänninen 1999: 53.)

Hänninen on myös soveltanut tätä juonityyppien nelijakoa omassa empiirissä tutkimuksessaan. Tulkitessaan työpaikkansa menettäneiden metallityömiesten haastatteluja ja kyselyvastauksia hän muodostaa niistä neljä tarinatyyppiä: *Sankaritarinassa* työttömäksi joutuminen asettaa päähenkilön päättäväisyyden, työhalun ja noteerauksen työmarkkinoilla koetteelle. Päähenkilö kuitenkin selviytyy tästä haasteesta ja onnistuu palaamaan työelämään. Näin paha on torjuttu ja harmonia palautuu. *Tragediassa* päähenkilö taistelee turhaan työttömyyttä vastaan ja joutuu umpikujaan, josta ei ole ajatuksellista eikä käytännöllistä ulospääsyä. *Komediassa* lähtökohtana on tilanne, jossa työ (yhteiskunnan vaatimukset) ovat ristiriidassa päähenkilön yksilöllisten tarpeiden kanssa. Työttömyys hahmottuu (alun tragediatulkinnan jälkeen) välitilaksi, josta on mahdollista suuntautua uudelleen. Lopputuloksena on harmoninen tila, jossa päähenkilö sijoittuu omia tarpeitaan paremmin vastaan työhön, johon hän itse on valmis sitoutumaan. *Ironiatarinassa* päähenkilö ottaa etäisyyttä vallitsevaan tapaan nähdä työn ja työttömyyden suhde. Hän asettaa kyseenalaiseksi käsityksen palkkatyön autuaaksitekevyydestä ja näkee työttömyyden mahdollisuutena aktiiviseen ja hyödylliseen toimintaan. (Hänninen 1999: 74.)

Näyttääkin siltä, että varsin monet narratiivitutkijat uskovat, että tarinoilla on perusstrukturi, joka pysyy varsin muuttumattomana, vaikka sisältö vaihtelee

¹⁹⁹ Myös Donald Polkinghorne toteaa teoksessaan *Narrative Knowing and the Human Sciences* (1988), että tarinoissa järjestys kokemukselle luodaan kulttuurille ominaisilla juonirakenteilla: epiikalla, romanssilla, tragedialla tai komediolla (Polkinghorne 1988: 18, 61). Samantyyppinen argumentti on löydettävissä myös seuraavista teoksista: Burke *A Grammar of Motives* (1945), Englewood *The Savage Mind* (1962) ja White *The Historical Text and Literary Artifact* (1978).

tarinasta toiseen.²⁰⁰ Yleinen käsitys – jonka myös Bruner jakaa – on, että tarinoiden perusstruktuuri jännittyy juonirakenteiden varaan. Sama kokemus voidaan toisin sanoen integroida tarinaksi erilaisin juonirakentein. Kun tapahtumien sarja rakennetaan erilaisissa juonissa eri tavoin, yksittäisten tapahtumien merkitys muuttuu. Kaikki juonirakenteet eivät sovellu kuitenkaan kaikkiin tapahtumiin. Lisäksi on syytä huomioida, että kun tarinatyyppit toteutuvat todellisessa elämässä, ne eivät aina ole kirjallisten tarinoiden tapaan dramaattisia – komediat eivät välttämättä ole huvittavia eivätkä sankareiden läpikäymät ”taistelut” jännittäviä. Olennaista tyypittelyssä on pikemminkin tapahtumien loogisen rakenne.

Mistä sitten on kyse siinä, että Bruner puhuu yhtäältä edellä kuvatusta neljästä abstraktista juonirakenteesta ja toisaalta erilaisista yksittäisistä juoniskripteistä, kuten ”riitapukari saa nenilleen”.²⁰¹ Ymmärrän Brunerin tarkoittavan seuraavaa: neljä abstraktia juonirakennetta ovat narratiivisen ajattelun potentiaalisia ominaisuuksia, jotka saavat muodon ja konkretisoituvat erilaisten skriptien, kuten ”tuhkimotarina” tai ”riitapukari saa nenilleen”, kaltaisissa partikulaareissa. Näin ollen esimerkiksi skripti ”tuhkimotarina” toimii abstraktin romanssi-genren konkretisaationa.

6.4 Metafora narratiivisen ajattelun työkaluna

Bruner katsoo, että kertomuksen ohella metafora on toinen ”työkalu”, jota narratiivinen ajattelu käyttää inhimillisten kokemusten jäsentämiseen ja ymmärrettäväksi tekemiseen. Brunerin päättely etenee seuraavasti:

Kyse ei ole siitä, että tällä mallilla [narratiivisella ajattelulla] ei olisi omia sääntöjä lauseiden kieliopiksi, dialogin rajoituksiksi ja tarinoiden kieliopiksi. Sen yksi merkittävimpiä instrumentteja on metafora. (Bruner 1983: 205.)

Metaforan yllätyksellisyys perustuu kielen struktuureihin ja symboleihin. Metaforan avulla tuotetulla yllätyksellä voimme paljastaa uusia, aikaisemmin pimennossa olleita, yhteyksiä tapahtumien ja asioiden välille. (Bruner 1976: 66.)

Bruner olettaa, että metafora toimii ihmisen tapana tuottaa merkityksiä. Hän ei näe metaforaa ainoastaan taitona ilmaista kokemuksia vaan myös kykynä

²⁰⁰ Narratiivin universaalista struktuurista ks. Scheibe: 1986: 131, Mandler 1984: 22 ja Crites 1971: 391–411.

²⁰¹ Vilma Hännisen luonnehdinta skripteistä on seuraava: ”Tarinallisten selitysten ja ennusteiden pohjana on usein myyttisiä ja tapahtumien logiikkaa koskevia perusoletuksia. Sellaisia voivat olla esimerkiksi, että ”paha saa aina palkkansa” tai ”lopulta kaikki kääntyy hyväksi”, ”kaikella on tarkoituksensa” tai ”niin ei voi käydä minulle”. Tarinat sisältävät usein ”opetuksenaan” tällaisia perusoletuksia, joita saatetaan niissä myös kiteyttää sananlaskun muotoon.” (Hänninen 1999: 65.) Vrt. Bruner 1996: 96, 1996: 134.

tuottaa tietoa.²⁰² Ymmärtääksemme Brunerin pyrkimystä kytkeä metafora ja narratiivi toisiinsa seuraan hetken, miten käsitettä metafora on pyritty määrittämään länsimaisessa tieteen traditiossa.²⁰³

”Korvaamisnäkökulmaa” (*substitutive theory*) voidaan pitää metaforan historiallisesti dominanttina paradigmatena. Metafora nähdään tässä traditiossa ilmiönä, jossa asialle annetaan nimi, joka varsinaisesti kuuluu jollekin muulle. (Ricoeur 1997: 13.) Kyse on siitä, että lainattu sana ikään kuin *korvaa* varsinaisen sanan, jota ei voida tyylillisistä tai muista syistä käyttää. Tälle korvaamisnäkökulmalle tarjosi kasvualustan jo Aristoteleen metaforateoria. *Poetiikassa* Aristoteles kirjoittaa, että metafora syntyy, kun asialle annetaan nimi, joka varsinaisesti kuuluu jollekin muulle. Aristoteleen seuraava esimerkki selvittää korvaamisnäkökulman ideaa. Homeros toteaa Odysseuksen tehneen ”kymmeniä tuhansia” urotöitä. Aristoteles sanoo, että ”kymmeniä tuhansia” korvaa tässä vain ilmaisun ”suuren määrän” (Aristoteles 1997: 1457b12).²⁰⁴ Yksinkertaisimmillaan korvaamisnäkökulma toisin sanoen olettaa, että metafora löytää merkityksensä olemalla epäsuora ilmaisu tarkoitettulle varsinaiselle ilmaisulle (sanalle), joka periaatteessa voitaisiin esittää sen paikalla. Keskeinen väite on, että figuratiivinen ilmaisu voidaan kääntää ja näin esittää sitä vastaava kirjaimellinen parafrasi: metafora figuratiivisena ilmaisuna nähdään viime kädessä kirjaimellista kieltä korvaavana kielenä. Metaforat tulkitaan tavallisesta poikkeavina ilmaisuina, joilla pyritään retoriikan ornamentteina elävöittämään sanontaa ja tuottamaan esteettis-emotionaalista mielihyvää. Kun metafora mielletään näin vain tunteiden ja aistimuksien ilmaisuksi, ja sillä ei nähdä mitään erityistä kognitiivista roolia, se tulee erotetuksi tiedon ja järjen arkkitehtuurista. Motivaatio metaforan käyttöön syntyy siitä, että sen avulla tuotetaan tulkinnallisia haasteita, jotka ratkaistuna tuottavat mielihyvää käyttäjälleen (Ricoeur 1997: 85). ”Vertaamisnäkökulmaa” pidetään usein eräänlaisena korvaamisparadigman modernina versiona. Vertaamisnäkökulma olettaa metaforisen merkityksen syntyvän termien ilmaisemien asioiden piirteiden *vertailun* tuloksena. Esimerkiksi metafora ”tuomari on alttari” löytää mielekkään merkityksen huomattessamme esimerkiksi, että kummatkin valvovat (hengellisten tai maallisten) lakien toteutumista, antavat tuomioita jne. Suuntauksessa uskotaan, että metafora aikaansaa tulkitsijansa käymään lausuman subjektin piirteitä lävitse metaforisen sanan attribuuttien vaikutuksesta. Tällöin subjektista voi paljastua sellaisia piirteitä, joita emme tavallisesti huomaa tuoda esille. (ks. Hautaniemi 1997: 24–28.)

²⁰² Ensimmäisinä elinkuukausina kehittyvä amodaalinen havaitseminen sisältää metaforaa luovan kyvyn. Tämä valmius, jota olemme tottuneet pitämään melko kehittyneenä kielellisenä kykyä, onkin osoittautunut kehityksellisesti erittäin varhaiseksi. (Rechardt 1992: 193.)

²⁰³ Metaforan taustan määrittämisessä pääasiallisena innoittajana on toimineet luentani Paul Ricoeurin teoksesta *The Rule of Metaphor* (1997).

²⁰⁴ Vrt. Ricoeur 1997: 18–19.

Modernin metaforateorian ehkä tunnetuimpana terminologisena innovaationa voidaan pitää metaforan jakamista kahteen ”ideaaliseen komponenttiin”: pääteemaan (*tenor*) ja ”ilmaisuvälineeseen” (*vehicle*). Max Blackin artikkelissa *Metaphor* (1981) esitetty esimerkki ”ihminen on susi” havainnollistaa tätä jakoa. Lauseen komponentit nimetään ”pääsubjektiksi” (ihminen) ja ”lisäsubjektiksi” (susi). Koska ihminen ei ole susi, polyseminen yhteensopimattomuus tekee lauseesta metaforisen. Metaforan merkitys syntyy kahden *samanaikaisesti* toisiinsa vaikuttavan tulkintaperspektiivin vuorovaikutuksena. Kyse on tietynlaisesta tulkintojen yhteentörmäyksestä. Metaforinen A=B ei esitä, että puheena olevaan asiaan voidaan viitata joko A:n tai B:n merkityksen kautta vaan että objekti, joka tavallisesti on kuvattu A:na, on nyt kuvattu B:nä. Esimerkkiimme ”ihminen on susi” sovellettuna vuorovaikutuksen painopiste on lisäsubjektissa ”susi”, jonka joutuminen kahden tulkintaperspektiivin riidan kohteeksi saa aikaan sen merkityksen radikaalin siirtymisen niin, että se paljastaa termin ”ihminen” temaattisesti tietyssä valossa. Koska lisäsubjekti on ”idea”, jonka merkin alla pääsubjekti tulee ymmärretyksi, ei lisäsubjekti yksinään kanna metaforisuuden statusta eikä vastaavasti pääsubjekti samaistu lauseen merkitykseen vaan toimii ratkaistavana temaattisena komponenttina. Black itse kirjoittaa komponenttien interaktiosta:

”Susi-systeemin tarjoamat viitteet johdattavat tulkitsijaa konstruoimaan vastaavaa viitteiden systeemiä pääsubjektista, mutta nämä viitteet eivät vastaa kirjaimellisen tulkinnan ilmaisevia ihmiseen normaalisti liitettäviä viitteitä [...] Mitkä tahansa inhimilliset piirteet, joista voidaan vaivatta puhua ”susi-kielessä” nousevat vaikuttaviksi ja ne, josta ei voida puhua, tulevat työnnettyksi taka-alalle. Susi-metafora alistaa joitakin yksityiskohtia, korostaa toisia – lyhyesti, se organisoii näkymäämme ihmiseen.” (Black 1981: 74–75.)

Lisäsubjektin toiminta valaista pääsubjektia on kummankin subjektin samanaikaista tunnistamista vaativa intellektuaalinen operaatio, joskin meille tuttu lähes mistä tahansa oppimisprosessista, joka ei ole redusoitavissa mihinkään näiden väliseen vertailuun. (Ricoeur 1997: 87–88, vrt. Hautaniemi 1997: 103–104.)²⁰⁵

²⁰⁵ Ontologiseen kysymykseen metaforisuuden ilmaisemasta todellisuussuhteesta Paul Ricoeur toteaa mielestäni osuvasti, että “[...] yhtäläisyyksien peli, jonka edelleen pidämme diskurssin toiminnan rajoissa, syntyy aikaisemmin toisistaan ”etäällä” olevien merkitysten lähentymisen alkaessa [...] Miksei tämä merkityksen läheisyys voi olla samanaikaisesti *läheisyyttä itse asioiden kesken*? Eikö uusi tapa nähdä (samanlaisuuksia) seuraa juuri tästä läheisyydestä? (Ricoeur 1977: 231, kursiivi minun.) Yleisesti metaforasta voidaan lisäksi todeta, että metaforisaatiota tapahtuu sanojen kytkösten lisäksi myös lauseiden välisissä suhteissa, ks. esim. Ricoeur 1995: 161 ja Kearney 1988: 14. Selkeinä johdatuksina tutkimuksiin, joissa tarkastellaan metaforaa, pidän F.E. Kittayn teosta *Metaphor* (1987) ja Paul Ricoeurin työtä *The Rule of Metaphor* (1977).

Ongelma metaforan lähtökohtana

Mikä on se metaforan keskeinen idea, joka kytkee sen suoraan Brunerin käsitukseen narratiivisista ajatteluprosesseista. *Acts of Meaning* -teoksessa (1990) Bruner esittää, että kaikki tavallisuudesta poikkeava saa meidät käyttämään narratiivista ajattelua: pyrimme tekemään sen avulla epätavallisesta kokemuksesta ymmärrettävän (Bruner 1990b: 81). Näyttää siltä, että Brunerin projektissa tähän epätavallisen kokemuksen purkamiseen, voimme käyttää kahta narratiivisen ajattelun ”työkalua”: kertomusta ja metaforaa. Käyttäessämme ajattelun ”työkaluna” kertomusta luomme temporaalisen juonellisen tarinan, johon usein liitämme päähenkilön subjektiivisia tiloja (Bruner 1990b: 82). Metaforan avulla taas etsimme tapahtumien välille samanlaisuuksia (Bruner 1986: 92).²⁰⁶ Bruner tarkoittaa tällä sitä, että metaforalla annamme monimerkityksellisyydelle muodon luomalla jonkin *uuden yhteensopivuuden*. Esimerkiksi pikkulapsen lausuma ”Äiti, elefantti kävelee korvan päällä” on hyvä esimerkki metaforan kyvystä tuoda esille tunnistettavaksi ja käsitteellistettäväksi ilmiö, jolle ei vielä löydy ilmausta (korvasärky). Metafora on siis se väline, jolla mukautamme kieltämme maailmamme jatkuvaan laajenemiseen. Käytämme sitä tapahtumiin, joiden kielelliseen haltuunottoon meillä ei ole vielä sopivia käsitteitä: toisin sanoen tilanteisiin, joissa meillä ei ole sopivia käsitteitä kuvata uutta kokemusta. Paul Ricoeurin näkemys poeettisesta mimesiksestä ja Heideggerin idea poetiikan kyvystä ylittää objektivistisen kuvauksen resurssit kuvaavat nähdäkseni juuri sitä metaforan työtä objektivoimattoman todellisuuden ”esille saamiseksi”. Metafora tekee kokemuksen ja käsitteellisen sfäärien ”akkomodaatiotyötä” tarjoten meille primaarin tavan saada ”episteeminen pääsy” muuten pimentoon jäävään referentiaaliseen kohteeseen (Hautaniemi 1997: 105). Metafora tuo kieltä kohti tuntematonta referentiaalista kenttää eli sen avulla voimme tuoda diskurssiin kohteita, joihin ei ole suoraa pääsyä. Miten edellä kuvattu epätavallisen kohteen ”esille saaminen” sitten käytännössä suoritetaan? Keskeisin ajatus on, että lähesytymme kohdetta *tutumman kielen välityksellä*.²⁰⁷ Max Black toteaa esimerkiksi,

²⁰⁶ Bruner esittää narratiivisesta ajattelusta, että sen avulla voimme nähdä asioiden välisiä mahdollisia yhteyksiä ennen kuin kukaan on pystynyt todistamaan niitä millään formaalilla tavalla (Bruner 1986: 13). Tämä ajatus käy hyvin ymmärrettäväksi juuri narratiivisen ajattelun metaforisen toiminnan avulla.

²⁰⁷ Lakoff ja Johnson esittävät teoksessa *Metaphors We Live By* (1980), että metafora tunkeutuu meidän normaaliin käsitteelliseen systeemiin. Koska monet meille tärkeistä käsitteistä, ovat joko abstrakteja tai rajoiltaan hämäriä (esimerkiksi emootiot, aika, ideat), tartumme niihin käsitteillä, jotka ymmärrämme selvemmin (esimerkiksi tilallisesti orientoituneet objektit). Tämä johtaa metaforiseen määritelmään meidän käsitteellisissä systeemissä. (Lakoff & Johnson 1980: 115.) Lakoff ja Johnson puhuvat siis metaforisesta ymmärtämisestä tapana tulkita abstrakteja ja huonosti strukturoituja kokemuksia käsitteellistämällä ne toisilla termeillä: konkreettisimmilla ja selvemmin muodostetuilla kokemuksen tyypeillä. White tiivistää samansuuntaisesti: ”Metafora toimii niin, että se ottaa kohteekseen monimutkaisen ja ristiriitaisen prosessin kuvaten sen tapahtumilla, jotka ovat selvemmin kuvattuja ja helposti käsiteltäviä” (White 1987: 160).

että teoreettisissa malleissa, kuten sähkön liikkeen kuvaamisessa, taivutamme kieltä, jossa malli on kuvattu niin, että se sopii kohteeseen (Black 1962: 238). Kittay kirjoittaa samansuuntaisesti, että metaforan kognitiivinen voima perustuu, ei niinkään maailmaa koskevan uuden informaation tuottamiseen vaan pikemminkin *jo tarjolla olevan* informaation uudelleen konseptualisointiin (Kittay 1987: 29, kursiivi minun). Epätavallista kokemusta mallinnetaan radikaalilla tavalla sijoittamalla yllättävästi sanoja vieraisiin yhteyksiin ja taivuttaen näin puoliväkisin niiden alaa. Toisin sanoen oman kielen sanaston aukkoja paikataan siirtämällä sanoja tavallisesta poikkeavaan paikkaan laajentaen näin niiden merkitystä.

Metaforan ja narratiivin kautta Aristoteleen ja Brunerin töiden välille paljastuu mielenkiintoinen kytkentä. Aristoteleelle *muthos* itse on toimintaa, jossa tarinan tapahtumat järjestyvät juoneksi. Toisin sanoen toiminnan jäljittely tapahtuu juonessa: juonella tarkoitetaan tässä tapahtumien sommittelua (Aristoteles 1967: 22).²⁰⁸ *Muthos* eli juoni sitoo tapahtumat tarinaksi. Myös metaforan voidaan katsoa esittävän ”pienoismuodossa” *muthoksen* toimintaa muodostaessaan erillisistä tapahtumista koherentin kokonaisuuden. Toiminnan jäljittely eli *mimesis* on mahdollinen vain tämän poeettisen toiminnan kautta, koska juoni (*muthos*) on *mimesiksen* keskeisin väline.²⁰⁹ Kielellinen ilmaisu tai *sanonta*, kuten Aristoteles *leksistä* välillä kutsuu, ulkoistaa *muthoksen* sisäisen rakenteen. Koska *leksis* kuuluu oleellisena osana *muthoksen* järjestymiseen, niin metafora ja narratiivi ovat Aristoteleelle oleellinen osa todellisuuden kuvausta. Näin metafora oppimista edistävänä, paradoksaalista ajattelua aikaansaavana ja arvoituksellisena kielenkäyttönä sekä narratiivi kokemuksia yhteen tuovana juonellisena temporaalisena rakenteena, saa entistä keskeisemmän aseman todellisuuden todenmukaisessa kuvauksessa. Brunerin voi mielestäni tulkita rakentavan käsityksensä narratiivisista ajatteluprosesseista Aristoteleen *muthokselle*. Brunerin tarkastelussa *muthos* toimii kokemuksista synteessin muodostavana rakenteena kahdella tavalla: se muodostaa joko kulttuuristen juonirakenteiden avulla

²⁰⁸ Narratiivin juoni (*muthos*) on tapahtumien organisaatio. Se ei ole staattinen strukturi vaan synteessin rakentamisen operaatio: aktiivista tapahtumien keräämistä ja kokoonpanoa kokonaisuudeksi. Aristoteleen mukaan juonen kautta asia muodostuu kokonaisuudeksi eli sillä on alku, keskikohta ja loppu. Kyse on hermeneuttisesta aktiivisuudesta, jossa osien ja kokonaisuuden väliset suhteet on tehty näkyviksi, ks. Aristoteles 1997: 1459b20–25. Myös Paul Ricoeurilta löytyy samansuuntaisia ajatuksia hänen kirjoittaessaan käsitteeseen konfiguraatio liittyvästä ”riitasointuisesta sopusoinnusta” (*concordance discordante*) tarkoittaen sillä juonen kykyä rakentaa erilaisista osista kokonaisuus, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Ks. esim. Ricoeur 1985: 308 ja Meitinger 1988: 52.

²⁰⁹ *Mimesis* ei tarkoita todellisuuden kopioimista: *mimesis* on *poiesis* eli valmistamista, konstruointia ja luomista. Paul Ricoeur näkee, että Aristoteleella *mimesis* ja *muthos* muodostavat yhdessä *poiesiksen*, joka on siis niiden yhteys. Tuloksena on paradoksaaliselta näyttävä jäljittelyn prosessi, koska *muthoksen* mahdollistaessa *mimesiksen*, jäljittelemisen tuottaa ja järjestää toimintaa, jota se itse jäljittelee (Ricoeur 1997: 39).

kokemuksista yhtenäisen temporaalisen tarinan tai yhdistää hieman pienimuotoisempaan metaforalla erillisistä tapahtumista kokonaisuuden.

6.5 Brunerin narratiivikäsitteiden aatehistoriallinen tausta

Osa narratiivitutkijoista ymmärtää juonen synteetin tekijänä skeemana. Tällaiseen tulkintaan ovat päätyneet esimerkiksi Hawpe ja Robinson artikkelissaan *Narrative Thinking as a Heuristic Process* (1986). He näkevät, että narratiivinen ajattelu perustuu kognitiiviseen skeemaan, joka toimii pohjana jokaiselle tarinalle. Tämä ekonomisena kognitiivisena instrumenttina toimiva skeema yhdistää useita kategorioita ja määrittää temporaaliset ja kausaaliset suhteet päähenkilön, tilanteen, tuloksen, päämäärän jne. välille. Narratiivisen ajattelun tehtäväksi hahmottuu tässä sovittaa tarinan skeema ja kuvattava tilanne yhteen. Kun ihmisellä on riittävästi kokemusta ja taitoa, hän onnistuu narratiivisella ajattelulla luomaan koherentin ja uskottavan tarinan: selityksen siitä, miksi ja kuinka jotain tapahtui (Hawpe & Robinson 1986: 111). Narratiivisen ajattelun skeema voidaan nähdä myös implisiittisenä ”menettelytapa suunnitelmana” eli eräänlaisena kysymysten sarjana, johon vastataan: mitä tapahtui, kenelle, miksi jne. Käyttäessään narratiivista skeemaa tarinan tekijä ikään kuin vastaa näihin kysymyksiin rakentaen näin näkökulman kokemukseen. Esimerkiksi kysymykseen ”miksi” vastataan usein viittaamalla tekijän motiiviin. Tämä kokemuksen tutkimisen, identifioimisen ja valitsemisen prosessi tulee lisäksi nähdä syklisenä ja tilapäisenä. Koska mikään tarina ei sisällä kaikkia yksityiskohtia, tarinan tekijällä on valta päättää, mitkä seikat kokemuksessa ovat tärkeitä. (Hawpe & Robinson 1986: 115.)

Myös Donald Polkinghorne toteaa artikkelissaan *Narrative Knowing and the Human Sciences* (1988), että narratiivi on yksi kognitiivisista skeemoista: sen avulla ajalliset inhimilliset toiminnot liitetään yhteen ihmisen toiveiden ja päämäärien saavuttamiseksi.²¹⁰ Toisin sanoen toimintoja, päämääriä, motiiveja, agenteja jne. (yleisemmin inhimillistä kokemusta) liitetään yhteen käyttäen metaforaa ja peilaamalla kokemuksen elementtejä tarinan kokonaisuutta vasten. Näin entropiselle inhimilliselle kokemukselle annetaan ykseys, ja kokemus saa merkityksen (Polkinghorne 1988: 117, 122). Skeeman toiminta ei perustu formaaliin logiikkaan vaan on pikemminkin lähellä poetiikkaa. Narratiivin skeemaan kuuluu kiinteästi ajan eli temporaalisuuden käsite, koska ajallisuus on inhimillisen olemassaolon primaari dimensio. (Polkinghorne 1988: 16, 20.) Myös Bruner jakaa edellistä keskustelua ja kirjoittaa, että kokemuksen organisoinnissa on keskeistä skematisointi (*schematizing*). Tärkeä ihmisen skema-

²¹⁰ Myös Paul Kerby näkee kirjassa *Narrative and the Self* (1991) narratiivin rakentavana aktiivisuutena (Kerby 1991: 92).

tisointimuoto on narratiivi. Bruner haluaa lisäksi painottaa tämän skematisointiprosessin kulttuurista alkuperää. (Bruner 1990b: 56.)²¹¹

Tämän luvun tarkoitus on selvittää Brunerin narratiiviprojektin kantilaista luonnetta tarjoten näin filosofianhistoriallisen taustan Brunerin narratiivikäsitteelle. Samalla saamme ymmärryksen myös edelliselle keskustelulle narratiivista synteesis tekevänä skeemana. Jotta voisimme ymmärtää Kantin filosofian yhteyksiä Brunerin narratiivikäsitteelle, meidän on lähdettävä liikkeelle niistä Kantin esittämistä kyvyistä, sielun taidoista, joita käyttämällä ihminen hankkii tietoa. Kantin esittämä tietokyvyn osa-alueiden arkkitehtuuri muodostaa sen osan Kantin filosofiaa, josta seuraavaksi pyrimme antamaan mahdollisimman tiiviin mutta riittävän kuvan. Tarkemmin sanottuna pyrimme selvittämään järjen (*Vernunft*), ymmärryksen (*Verstand*), aistimellisuuden ja sen muotojen eli puhtaisten intuitioiden (*Anschauung*) ja mielikuituksen (*Einbildungskraft*) välisiä suhteita sellaisina kuin Kant ne määrittää teoksissa *Kritik der Urteilskraft* ja *Kritik der reinen Vernunft*.²¹² Yleisesti voidaan todeta, että näiden elementtien välisten suhteiden ymmärtäminen on keskeisesti ohjannut jälkikantilaista filosofiaa. Esimerkiksi uskankantilaisten keskuudessa mielenkiintoisena on pidetty ns. kuilu-ongelmaa eli kysymystä siitä, miten ymmärryksen ja aistihavaintojen (intuitioiden) välinen dualismi voidaan ylittää.²¹³ Eri filosofiset koulukunnat, kuten Wilhelm Windelbandin ja Heinrich Rickertin Lounais-Saksan- ja Hermann Cohenin ja Paul Natorpin ympärille rakentunut Marburgin uskankantilainen koulu, ovat tarjonneet tähän erilaisia vastauksia.²¹⁴ Omassa tarkastelussani keskeisimmäksi käsitteeksi Kantin rakentamasta mielen arkkitehtuurista nousee mielikuitus. Muiden mielen kykyjen ja yleisemminkin muun Kantin filosofian tutkiminen työssä tähtää vain siihen, että Kantin näkemys kuvittelukyvyistä tulisi ymmärrettäväksi. En tule siis ottamaan kantaa Kantin tiedon tuottamista koskevan näkemyksen kestävyteen enkä pyri ratkaisemaan Kantin mielikuitus-

²¹¹ Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös Freudin ja Brunerin tekstien ristikkäisvalotus. Olen havainnut, että Freudin “kantanäky” eli “alkunäyttämö” ja Brunerin “narratiivinen struktuuri” ovat monelta osin samantyyppisiä skeemoja, jotka filosofian kategorioiden tavoin huolehtivat elämästä saatujen vaikutelmien sijoittamisesta. Ne ovat ajattelun ja maailman hahmottamisen ensi askeleita eli pyrkimyksiä antaa muoto jollekin, jolla sitä ei vielä ole. Tämän lukemisen kautta sekä Freud että Bruner kiinnittyvät kantilaiseen transsendentaalifilosofian argumenttiin, jonka mukaan subjektin kokemusmateriaalin täytyy varsinaiseksi kokemukseksi tulla saadakseen muotoa sitä loogisesti ja kronologisesti edeltäviltä skeemoilta. Täysin vastarinnassa eivät Brunerin ja Freudin argumentit tällaiseen transsendentaaliseen luentaan kuitenkaan taivu. Sekä Freud että Bruner korostavat nimittäin skeemojen olevan esihistoriallisia, fylogeettisen perimän ja kulttuurihistoriallisen saostumisen tuotteita vrt. Bruner 1990b: 59, Freud: 1993: 221–225, Ikonen & Rechart 1994: 178, Hints 1998: 18–24 ja Roudinesco 2000: 86–88.

²¹² Tulkintani perustuu näiden teosten saksan ja englanninkielisiin laitoksiin.

²¹³ Heideggerin, Cassirerin ja Carnapin näkemyksistä tähän dualismiin ks. esim. Friedman 2000: 28, 32, 141, 145–146, 149.

²¹⁴ Yhteenveto näistä uskankantilaisista traditioista ks. esim. Rickert 1909 ja Natorp 1912.

tulkintojen kiistanalaisia kohtia. En myöskään pyri esittämään kriittistä puheenvuoroa Kant tulkintoihin. Tarkoitukseni on pikemminkin tuoda esiin ne Kantin mielikuvitusteoriassa esitetyt yleiset ideat, joita Bruner näyttää soveltavan ja kehittälevän ja joiden kautta Brunerin tekstit narratiivisista ajatteluprosesseista saavat lisäsyvyyttä.

Kantin mielikuvitusteorian on sanottu jättävän tilaa varsin monille tulkinnoille. Osa kommentaareista väittää, että yhtenä syynä tähän on se, että teoria jäi Kantilta osittain keskeneräiseksi. Samansuuntaisiin ajatuksiin näyttää päätyneen myös Kantia ja hänen mielikuvitusnäkemystään tutkinut Martin Heideggerkin kirjoittaessaan, että "[...] vasta kun temporaalisuuden problematiikka on kiinnitetty, voidaan valaista hänen [Kantin] *hämärää oppia* skemaattisuudesta" (Heidegger 2000: 45, kurssiivi minun). Myöhemmin Heidegger jatkaa, että Kant tiesi astuvansa skemaattisuus argumenteillaan uskaliaasti hämärälle alueelle eikä ensimmäisenä yrittäjänä voinut vielä tavoittaa alueen varsinaisia ulottuvuuksia (Heidegger 2000.45).

Esitän seuraavaksi aluksi tiivistetysti perusrakenteen Kantin tietokyvyn osaluueiden arkkitehtuurista eli Kantin näkemyksestä niistä ihmisen mielen kyvyistä, joiden avulla hän kykenee muodostamaan empiiristä tietoa. Tarkoitukseni on esitellä se yleinen keskustelu, johon Kantin termi mielikuvitus liittyy. Tämän jälkeen tarkastelen lähemmin Kantin näkemystä mielikuvituksesta. Lopuksi osoitan, miten Bruner soveltaa Kantin mielikuvitusnäkemystä narratiivikäsityksessään.

Mielikuvituksen asema Kantin teoriassa

Kant ajattelee, että empiirisen tiedon saavuttamisen edellytys on kahden mielen kyvyn eli ymmärryksen (puhtaiden ymmärryskäsitteiden) ja aistimellisuuden yhteistyö.²¹⁵ Aistimellisuus tuo tietoisuuteen aistimateriaa eli sisällön ja ymmärrys muodon eli käsitteellisen komponentin (loogisen rakenteen, käsitteet ja kategoriat). Kant pyrkii tällä argumentillaan omaan ”kopernikaaniseen vallankumoukseen” yhdistäessään empiirismän ja rationalismin. Hänen tavoitteenaan on muodostaa teoria, jonka mukaan tietomme koostuu kahdesta rungosta: aistikkemuksista ja ymmärryksestä. Jotta aistit voisivat tarjota materiaa ymmärryksen käsitteille, tarvitaan lisäksi aisti-intuition kykyä. Tämän kyvyn avulla impressiot, aistimateria, laitetaan ajan ja avaruuden muotoon ennen sen siirtämistä ymmärryksen käsitteille. Ymmärryksen ja aistien väliin tarvitaan lisäksi kuvittelu-kyky. Tämän kyvyn avulla tapahtuu ymmärryksen käsitteiden ja ajan ja avaruuden muotoon pukeutuneen aistimateriaa yhdistäminen. Tämä yhdistäminen ei

²¹⁵ Leibniz hyökkäsi Lockeja ja empirismiä vastaan. Hän ei hyväksynyt ajatusta, että tieto olisi peräisin vain kokemuksista. Aluksi Leibniz myöntää empiirismän perustaltaan oikeaksi, mutta tekee siihen varauksen. Tieto ei voi koostua vain aisteista vaan aistien ja ymmärryksen yhteistoiminnasta. Kant hyväksyy Leibnizin näkemys melkein sellaisenaan; tietoisuus ei ole tyhjä taulu vaan osallistuu kokemusten muokkaukseen. Kantin ajattelun taustalta paljastuu näin dualismi aistit ja ymmärrys. Ks. Kant 1987: A79/B105.

kuitenkaan tapahdu mielivaltaisesti vaan tietyn säännön mukaan. Tätä sääntöä Kant kutsuu skeemaksi. Mielikuvitus toisin sanoen skematisoi käsitteet eli yhdistää ne ajallis-avaruudellisiin intuitioihin. Skeema ei ole aistimellisuuteen kuuluva intuitio eikä myöskään ymmärrykseen kuuluva käsite vaan niiden välillä oleva aistimellis-avaruudellis-ajallinen representaatio, jonka alle havainnot asetetaan. (Friedman 2000: 27.) Empiiriseen tietoon liittyvät siis aistihavainnot, kaksi *a priorista* ainesta eli kuvittelukyky ja puhtaan intuition muodot (ajan ja avaruuden muodot) sekä ymmärrys. Kant liittää vielä tähän käsitteelliseen kehikkoon järjen ideoineen. Järjen avulla ihminen pystyy saavuttamaan universaalisesti pätevän totuuden. Jotta voisimme ymmärtää edellä esiintuomiani Kantin ajatuksia, on syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin käsitteitä intuitio, ymmärrys ja järki ja paneutua tämän jälkeen erityisesti termiin mielikuvitus.

Mielikuvitukseen kytkeytyvien termien intuitio, ymmärrys ja järki määrittelyä

Kant ajattelee, että ensimmäiseen vaiheeseen havainnon muuttamisessa kokemukseksi liittyy aisti-intuition kyky eli puhtaan intuition kyky (*Anschauung*). Tämä kyky kuuluu siihen aistimuksista ja kokemuksista riippumattomaan subjektiiviseen varustukseen, jolla ilmiömaailmaa havaitaan. Nämä ulkoisia havaintoja muokkaavat puhtaan aistillisuuden muodot ovat aika ja avaruus (Kant 1997: §§10–11, vrt. Friedman 2000: 60). Kant väittää, että emme voi edes kuvitella mitään asioita ilman aikaa ja avaruutta: ihminen puristaa kaikki ilmiöt aina ajan ja avaruuden muotoon. Lisäksi Kant ajattelee, että aika ja avaruus eivät välttämättä ole olioiden muotoja vaan nimenomaan subjektiivisen kokemuksemme *a priorisia* muotoja.²¹⁶ Kant olettaa, että emme tiedä millainen aistivaikeutelmien ulkopuolella oleva ”olioiden sinänsä” (*dinge an sich*) maailma on. Kohtaamme aina ainoastaan mieleemme muokkaamia ajallis-avaruudellisia olioita. (Kant 1965: A19/B34– A49/B73, 1990: 74–75, 79, 1997: §§6–13.)

Ymmärrys (*Verstand*) on Kantin näkemyksen mukaan kyky, jolla organisoidaan ensin intuitio kyvyn avulla ajan ja avaruuden asuun puettua havaintoa tiettyjen kategorioiden avulla. Kant puhuu puhtaista ymmärrys-käsitteistä eli kategorioista (Kant 1997: §39). Kant kirjoittaa *Prolegomenassa* seuraavasti:

”Ennen kuin havainnosta voi tulla kokemusta [...] annettu havainnointi on subsumoitava eli vietävä sellaisen käsitteen alaiseksi, joka määrää arvostelman muodon ylipäänsä havainnointiin nähden; sen on yhdistettävä havainnointia koskeva empiirinen tajunta yhdeksi tajunnaksi ylipäänsä ja tehtävä näin empiiriset arvostelmat yleispäteviksi. Tällainen käsite on puhdas ymmärryskäsite *a priori*, jonka tehtävänä on pelkästään määrittää havainnoille ylipäänsä se tapa, jolla sitä voidaan käyttää arvostelmissa.” (Kant 1997: §20.)

²¹⁶ Esimerkiksi kun piirrämmme kolmioita huomaamme, että ne ovat epätäydellisiä ja täydellisiä kolmioita on vain mielessä. Tässä puhtaassa avaruudessa tapahtuvat konstruktiot eivät ole kokemuksesta riippuvaisia. Näin ollen Kant ajattelee, että meillä on sisäinen näkemys puhtaasta avaruudesta, joka ei siis perustu aisteihin. Näillä näkemyksillä Kant tulee mielestäni varsin lähelle Platonin ideaoppia. Ajan Kant näkee puolestaan erityisesti järjestystä luovaksi havaintovarustukseksi.

Kant tarkoittaa, että havainto tulee alistaa puhtaille ymmärryskäsitteille, joiden avulla luodaan empiiristen aistihavaintojen moninaisuuteen ykseyttä eli puristetaan ne joksikin yleiseksi. Puhtaat ymmärryskäsitteet ovat intuition muotojen tavoin *a priorisia*. Ne ovat valmiina päässäme, ja me sovellamme niitä empiirisiin kokemuksiin. Näitä ymmärryskäsitteitä eli kategorioita ovat ykseys, moneus, kaikkeus, reaalisuus, limiteatio, substanssi, syy, yhteys, mahdollisuus, olemassaolo, välttämättömyys ja negaatio.²¹⁷ Kun esimerkiksi katsomme, että yksi asia on toisen syy, sijoitamme kokemuksemme syyn kategorian alle. (Kant 1965: A77/B102–A83/B116, 1997: §§20–21.)

Järki (*Vernunft*) sijaitsee ymmärryksen yläpuolella. Kun ymmärrys organisoi ja antaa muodon kokemukselle niin järki ei ole koskaan välittömästi tekemisissä kokemuksen kanssa (Friedman 2000: 143). Kun ymmärryksen kohteena ovat aistittavat kokemukset, niin järjen kohteena ovat ymmärrys ja tämän ymmärryksen kokemus. Kun ymmärryksen avulla muodostamme kokemusarvostelmia, niin järjellä teemme johtopäätöksiä. Järki on mielen kyky tuoda ymmärryksen sääntöihin ykseyttä. Siinä missä ymmärrys etenee tapaus tapaukselta, järki etsii absoluuttia. Kun järki pyrkii absoluuttiin, se pyrkii kokonaiskuvaan. Jos ihminen tarkastelee esimerkiksi luontoa järjen avulla, hän tarkastelee sitä kokonaisuutena. Ihmisen lähestyessä luontoa ymmärryksen avulla, hän havaitsee, että kokemusten ollessa äärettömiä jatkuvasti löytyy jotain uutta eikä hän pääse näin koskaan ”loppuun”. Tämän vuoksi tarvitaan jotain, joka vie tämän loputtoman prosessin päätökseen. Kant kirjoittaa, että järki antaa tiedolle ykseyden (Kant 1997: §45). Kun ymmärryksen kalustukseen liittyvät kiinteästi kategoriat, niin järjellä on ideoita. Kant puhuu kolmesta järjen ideasta: ideasta sielusta, ruumiista/maailmasta ja Jumalasta (Kant 1997: §43).²¹⁸ Näissä järjen ideoissa ei ole sisältöä, vaan ne ovat puhtaasti muodollisia regulatiivisia periaatteita. Regulaatiivisina järjen ideat ohjaavat ja säätelevät ajatteluamme ja toimintojamme eivätkä lisää tiedon sisältöä: emme saa mitään uutta tietoa niiden avulla (Kant 1997: §56). Kantin näkemyksen järjestä voisi pyrkiä tiivistämään myös sanomalla, että järki pyrkii ideoidensa avulla esittämään jostain asiasta, esimerkiksi luonnosta, kaikkien mahdollisten tarkasteltavaa asiaa koskevien kokemustemme

²¹⁷ Myös Aristoteleella on teoria kategorioista. Aristoteleen kategoriat ovat yleisiä määreitä, joita annetaan empiirisen kokemuksen kohteille. Aristoteleella oli kymmenen kategoriaa. Jokaisesta olioista on voitava esimerkiksi sanoa, milloin se on ja missä se on ja tämä sanominen on sen alistamista (subsumointia) kyseisen kategorian alaiseksi. Kantin näkemys kategoriasta on tässä suhteessa sama kuin Aristoteleella. Aristoteleen tulkinnoista kategorioista ks. Aristoteles 1990: 1017a25, 1994: 1b25–28.

²¹⁸ Kant tunnustaa Jumalan puhtaan järjen ideana. Hän sanoo, että emme voi tietää, onko Jumala olemassa vai ei, mutta itse käsite on kuitenkin pätevä. Se jäsentää ajatteluamme esimerkiksi antamalla perustan moraalitajullemme, ks. esim. Kant 1997: §55. On esitetty, että Kant tarvitsee teoriassaan järjen komponenttia mm. moraalinäkemyksensä tueksi: mahdollisuuteen esittää näkemys universaalisesti pätevistä moraaliiin liittyvistä aikaan ja paikkaan sitomattomista mielikuvista.

yläpuolella olevan ”yliaistillisen struktuurin”. (Kant 1965: A239–, 1997: §§40–43.)

Mielikuvitus Kantin tietokykyjen osa-alueiden arkkitehtuurissa

Lähden nyt yksityiskohtaisemmin tarkastelemaan Kantin mielikuvitukseen eli imaginaatioon (*Einbildungskraft*) liittämiä argumentteja.²¹⁹ Luen aluksi Kantin *Kritik der reinen Vernunft* -teosta. Heti alkuun on syytä huomioida, että Kantin imaginaatiokäsitys on hieman erilainen kritiikin A- ja B-versioissa. En ota kantaa siihen, onko kyse uudesta vaiheesta Kantin ajattelussa vai vain aikaisemman tarkentumisesta. Tarkoitukseni on ainoastaan nostaa esille ne *Kritik der reinen Vernunft* -kirjan piirteet, jotka ovat tarpeen, jotta voisimme ymmärtää Brunerin ideaa narratiivisesta ajattelusta. Tämän jälkeen tutkin, minkälaisia painotuksia imaginaatio saa *Kritik der Urteilskraft* -työssä.

Kritik der reinen Vernunft -teoksen A-version reproduktiivinen mielikuvitus

Kritik der reinen Vernunft -työstä löydettävät imaginaatiotulkinnat voidaan jakaa empiiriseen eli reproduktiiviseen imaginaatioon ja transsendentaaliseen eli produktiiviseen imaginaatioon (Kant 1965: 165: B152, 1965: 182: A140 ja Kearney 1991: 168, 170). Lähden seuraavaksi keskustelemaan Kantin kanssa näistä imaginaation muodoista. Heti aluksi Kant toteaa, että mielikuvitus on keskeisessä asemassa objektiivisen tiedon hankkimisessa. Kantin päättely etenee niin, että mielikuvituksella luomme aistittavista objekteista *kuvia*, jotta voimme soveltaa niihin kulloinkin sopivaa ymmärryksen käsitettä. Kant käyttää tutkimuksissaan mielikuvituksesta useita eri termejä. Keskeisin lienee kuitenkin

²¹⁹ Jos luodaan lyhyt katsaus käsitteen imaginaatio varhaiseen historialliseen taustaan, voidaan ensinnäkin todeta, että Platon käytti alun perin sanaa *phantasia*, joka myöhemmin on sitten käännetty käsitteeksi *imagination* eli imaginaatio tai mielikuvitus. Kreikkalainen sana *phantasia* tarkoittaa presentaatiota tai vaikutelmaa (*appearance*). Sitä on pidetty myös eräänlaisena kuvana mielessä. Lisäksi on haluttu erottaa todelliset kuvat kuvitelluista kuvista antamalla jälkimmäisille nimi *phantasiai*. Platonilla ei ollut käsitettä kuvata sitä, miten kuvat voivat tulla mieleemme, niinpä hän turvautui traditionaaliseen kreikkalaiseen selitykseen ja sanoi, että kuvat tulevat suoraan Jumalilta. Aristoteles puolestaan katsoi, että imaginaatio on käsitteellisen ajattelun alapuolella oleva rakenne, mutta ajatteli sillä olevan kuitenkin merkittävä asema. Tarkemmin hän sijoitti kuvittelun aistien ja järjen väliin. Tässä sijoittamisessa on havaittavissa mielenkiintoinen yhtäläisyys Kantin imaginaatiota koskevaan projektiin, jossa mielikuvitus nähdään niin ikään välittävänä tekijänä. Aristoteleelle, kuten Platonillekin, *phantasia* on kuva mielessä. Nämä kuvat esittävät jotain, joka on tai on ollut aisteissamme. Aristoteles päättelee, että imaginaatio esittää aistien viestit mielelle ”vaikutelmina” eli ”kuvina”. Ne yhdistävät kuvan, jonka ”järkevä” mielen osa voi sitten tunnistaa ja johon voidaan sitten liittää käsite eli ”nimilappu”. Toisin sanoen imaginaatio kerää joukon erilaisia aistimuksia ja kokoaa ne yhteen kuvaksi (*phantasia*, *aesheris*). Imaginaatiolla on Aristoteleen mukaan kuitenkin myös toinen funktio: se hajottaa maailmaa koskevan havainnon osiksi ja kokoaa osat yhteen uudella tavalla. Yhdistämällä esimerkiksi hevosen pään ja miehen ruumiin voimme muodostaa imaginaatiolla kentaurin.

Einbildungskraft. Tällä hän viittaa ihmisen kykyyn synnyttää asioiden kuvia, mielikuvia tai representaatioita (*Vorstellungen*). Tämä kuvan luominen perustuu assosiaatiolakeihin, joiden avulla liitämme toisiinsa aineksia, joita koemme tai olemme kokeneet maailmasta. Käsitteen ”reproduktiivinen imaginaatio” Kant haluaa kiinnittää erityisesti ajatukseen imaginaation kyvystä tuottaa kuvia pois-
saolevista objekteista. Tämä tulkinta vastaa mielestäni myös yleistä käsitystämme mielikuvituksen olemuksesta. Kant kuitenkin jatkaa, että tämän lisäksi imaginaatiolla on kaksi välittävää funktiota. Tällä hän viittaa erityisesti termeihin synteesi ja skeema.

Synteesi

Termin synteesi taustalla Kantilla on ajatus, että imaginaatiolla on synteettinen funktio, joka eräänlaisella esitietoisella tasolla järjestää ja lajittelee kokemuksia tiettyjen sääntöjen mukaan. Näiden sääntöjen Kant katsoo olevan mielessämme *a priorisina* rakenteina. (Cocking 1991: Vii.) Toisin sanoen synteesi sisältää omat yhdistämisen sääntönsä, jotka ovat sinänsä riippumattomia vaikutelmien (*appearance*) empiirisestä järjestyksestä. Asia voidaan ilmaista myös niin, että synteesi tehdään imaginaatiolla riippumattomana siitä, missä järjestyksessä vaikutelmat empiirisesti tapahtuvat. Synteesiä tarvitaan ensinnäkin siksi, että voimme ylipäätään tietää mitään havaintomassasta. Kantin päättely etenee seuraavasti: ”Synteesi [...] on sokea mutta välttämätön sielun funktio, jota ilman meillä ei voisi olla tietoa mistään, mutta josta tuskin koskaan olemme tietoisia” (Kant 1990: 116, 1965: A78/B103). *Kritik der reinen Vernunft* -teoksen A-versiossa Kant jatkaa, että ensimmäinen synteesin elementti on, että välittömässä apprehensiossa erikseen havaitut vaikutelmat käsitellään yhtenäisenä (Kant 1965: A99). Toiseksi Kant kirjoittaa synteesistä, että erilaisten representaatioiden kokoaminen yhteen vaatii reproduktiivista synteesiä, jossa menneen havainnon kognitiivinen merkitys tuotetaan uudelleen ja sisällytetään imaginaatiossa läsnä olevaan representaatioon (Kant 1965: A102).²²⁰ Kolmas synteesin elementti on käsitteessä tapahtuva tunnistava synteesi. Käsitteet ohjaavat synteesiä tarjoamansa säännön avulla. Sääntönä käsite määrää, kuinka representaatioita tulee yhdistellä (Kant 1965: A103). Näistä kolmesta osasta muodostuvan synteesin lähde on imaginaatio, jonka aseman Kant esittää kahdella tavalla. Yhtäältä imaginaatio sisältyy ymmärtämiseen sen yhtenä aspektina, mutta toisaalta imaginaatio on, kuten seuraavaksi tulen osoittamaan, ymmärtämisen ja intuition välinen yhdistäjä.²²¹

²²⁰ Kant viittaa erityisesti käsitteellä *Einbildungskraft* mielikuvituksen kykyyn tuottaa menneitä representaatioita. Transsendentaalinen synteesi liittää näitä menneitä representaatioita nykyisiin representaatioihin (Makkreel 1990: 24).

²²¹ Kantin ajattelussa synteesi mielletään normaalisti ymmärryksen funktioksi: Kant puhuu tästä ymmärryksen intellektuaalisena synteesinä (*synthesis intellectualis*). Tämän vuoksi imaginaation suorittamat synteesit tulee nähdä eräänlaisiksi ymmärryksen synteesiä palveleviksi akteiksi.

Skeema

Kritik der reinen Vernunft -teoksen B-versiossa Kantin näkökulma hieman muuttuu. Tarkastelun keskiöön nousee nyt termi skeema ja imaginaatiotulkinta saa näin reproduktiivisuuden lisäksi produktiivisen painotuksen.²²² *Kritik der reinen Vernunft* -työn transsendentaalista analytiikkaa käsittelevässä luvussa Kant sanoo, että täytyy olla olemassa jokin kolmas tekijä, jolla on jotain yhteistä sekä ilmiömaailman aistihavaintojen – ajan ja avaruuden muotoon pukeutuneen – partikulaarisuuden että *a prioristen* käsitteiden universaalisuuden kanssa ja joka näin sovittaa nämä yhteen. Kant väittää mielikuvituksella olevan tämä välittävä funktio: mielikuvitus välittää aistihavaintojen intuitiot ymmärryksen käsitteille. Tästä prosessista puhutaan myös nimityksellä ”mielikuvituksen skematisoiva funktio” erotuksena myöhemmin ”kolmannessa kritiikissä” eli *Kritik der Urteilskraft* -teoksessa korostuvasta ”mielikuvituksen symbolisoivasta funktiosta”. Merkittävimmäksi tässä välitystehtävässä nousee mielikuvituksen kyky tuottaa skeemoja. Skeemat ovat tapoja esittää ymmärryksen käsitteitä niin, että niitä voitaisiin soveltaa aistien välittämiin partikulaareihin (Warnock 1994: 13, 41). Skeemat ovat intellektuaalisina semanttisina sääntöinä ”puhtaita” empiirisestä sisällöstä ja antavat siten ymmärryksen kategorioille objektiivisen referentiaalisen merkityksen (Kant 1965: A138/B177).²²³

Kant toisin sanoen ajattelee, että skeemat toimivat siltana ymmärryksen ja aistimusten välillä. Kant haluaa liittää tähän keskusteluun myös ajatuksen temporaalisuudesta. Hän nimittäin ajattelee, että ainoa piirre joka on yhteinen kaikille kokemuksen objekteille, on niiden ajassa oleminen. Kant päätelee, että mielikuvituksen tuottamat skeemat ovat luonteeltaan temporaalisia. Asia voidaan ilmaista myös niin, että skematisaatiossa transsendentaalinen imaginaatio yhdistää kategorioiden käsitteellisen universaalisuuden ja aistihavainnon partikulaarin empiirisyyden soveltamalla kategorioihin aistien universaalia ehtoa eli aikaa. Skematisaatiossa ymmärryksen kategoriat toisin sanoen liitetään aikaan

²²² Cassirerin ja Heideggerin välisestä mm. Kantin transsendentaalista skematismia käsittelevästä Davosin debatista (17.3–6.4 1929) ks. Friedman 2000: 1–9.

²²³ Esimerkiksi kolmion skeema voidaan nähdä sääntönä, jota noudattamalla havainnoissa tuotetaan konkreettisia kolmioita (Kant 1965: A141/B180). Kantin skeema määritelmästä ks. Kant 1965: A137–148/B176–187.

(Kant 1965: A140–A145/B179–B184 ja Warnock 1976: 32).²²⁴ Esimerkiksi kausaalisuhteen tapauksessa skeema on sääntö, jonka mukaan vaikutuksen täytyy seurata syytä ajassa (Kant 1997: §45, vrt. Pluhar 1987: xxxvi ja Friedman 2000: 27). Skeema käsitteelle substanssi on puolestaan sääntö, jonka mukaan asioilla on pysyvyys ajassa. Usein onkin esitetty, että Kant yhdisti ensimmäisenä filosofina termissä skeema ajan ja imaginaation ongelmat toisiinsa.

Kant väittää, että ennen imaginaation suorittamaa skematisaatiota ymmärryksen käsitteillä voi olla vain looginen merkitys.²²⁵ Siirtymä objektiiviseen merkitykseen tapahtuu skeemojen sisältämien semanttisten sääntöjen kautta. Niiden avulla ymmärrys ennakoii mahdolliset havainto-objektit ja valitsee kyseisiin objekteihin soveltuvat empiiriset käsitteet. Toisin sanoen skeemat opettavat löytämään havaintomassasta sen, mikä objektissa on merkityksellistä: se opettaa meitä valitsemaan objektista sen, mikä on mitattavaa ja osoittaa minkälaiset empiiristen käsitteiden tyypit ovat sopivia sovellettavaksi kyseisiin objekteihin. Skematisaatio voidaan siis nähdä eräänlaiseksi objektien merkityksen ennakoinniksi, jossa voimme odottaa tiettyjen objektien sisältyvän juuri tiettyihin käsitteisiin. Skematismissa on kyse myös synteessin tekemisestä eli entropisen moninaisuuden puristamisesta johonkin pienempään ja hallittavampaan muotoon. Kant kutsuukin *Kritik der reinen Vernunft* -teoksen B-version imaginaation produktiivista funktiota figuratiiviseksi synteetiksi (*synthesis speciosa*) erottaakseen sen ymmärryksen intellektuaalisesta synteesistä (*synthesis intellectualis*) (Kant 1965: B151–B152).²²⁶ Yhteenvetona voidaan todeta: Kant näkee *Kritik der reinen Vernunft* -teoksen A- ja B-versioissa imaginaation toisaalta

²²⁴ Kant puhuu transsendentaalisesta imaginaatiosta viitaten siihen, että imaginaatio toimii tiedon *a priorisena* ehtona vastakohtana tiedon *a posterireille* tai empiirisille lähteille. Kant näyttää lisäksi ajattelevan, että ymmärryksen kategoriat skematisoidaan etupäässä ajassa, joka on ilmeisesti Kantista sisäisen aistimisen muotona parempi kuin tila. Tila taas sopii Kantista paremmin ulkoisiin aistimuksiin. B-versiossa Kant kuitenkin toteaa, että ajallisiin ymmärryksen käsitteiden skeemoihin voidaan yhdistää myös jotain tilallisia ulottuvuuksia (Kant 1965: B154). Näin ollen voidaan sanoa, että Kant pyrkii sekä temporaalisten että tilallisten skeemojen yhdistämiseen, vrt. Riedel 1989: 49 ja Makkreel: 1990: 31.

²²⁵ Robert Butts esittää kiinnostavan tulkinnan. Hänen mukaansa kategorioita voi ajatella syntaktisina rakenteina, eräänlaisina kieliopillisina sääntöinä, ja skeemoja semanttisina struktuureina, ks. Butts 1969: 294.

²²⁶ Kant on tehnyt myös erottelun termien *Objekt* ja *Gegenstand* välillä. *Objekt* tarkoittaa loogista objektia, jota imaginaatio ei ole välittänyt ja *Gegenstand* todellista imaginaation skeemojen välittämää objektia, ks. Kant 1965: B139, B145, B150, B156–B158. Rudolf Makkreel esittää samansuuntaisen tulkinnan todetessaan, että *Gegenstand* on skematisoitu *Objekt* (Makkreel 1990: 55). Kantin ohella Edmund Husserl käyttää *Krisis* -teoksessaan jakoa käsitteiden *Objekt* ja *Gegenstand* välillä. Husserlin kohdalla näiden termien käytössä ei kuitenkaan ole nähdäkseeni olennaista eroa, ks. Husserl 1989: 22n1. Husserl ja Kant käyttävät myös termiä transsendentaalinen varsin samalla tavoin: molemmat viittaavat sillä tiedon ja kokemuksen mahdollistavien ehtoihin eli niihin ehtoihin, joiden täytyy toteutua, jotta tieto ja kokemus olisivat mahdollisia.

ymmärryksen apuvälineenä, toisaalta yhtenäisenä synteesejä ja skeemoja tuottavana voimana.²²⁷

Kritik der Urteilstkraf -teoksen luova mielikuvitus

Kantin *Kritik der Urteilstkraf* -teoksessa eli ns. ”kolmannessa kritiikissä” suurin osa ”ensimmäisen ja toisen kritiikin” eli *Kritik der reinen Vernunft* -työn imaginaatiota koskevista pohdintoista pysyy muuttumattomina. Kant tuntuukin antavan tässä työssä imaginaatiolle vain lisää tehtäviä.²²⁸ Kun ”ensimmäisessä ja toisessa kritiikissä” puhutaan reproduktiivisesta ja produktiivisesta imaginaatiosta niin ”kolmannessa kritiikissä” tuodaan mukaan ajatus luovasta mielikuvituksesta (*creative imagination*) ja sen kytkennästä reflektiivisiin arvostelmiin.

Luovan imaginaation reflektiiviset arvostelemat

Keskeinen idea ”reflektiivisessä arvostelmassa” on, että sen avulla pyritään löytämään universaali annetuille partikulaareille – juuri tämä tekee arvostelmasta reflektiivisen. Näyttää siltä, että näissä pohdintoissaan Kant ikään kuin kääntää ympäri ”ensimmäisen ja toisen kritiikin” argumenttinsa, jonka mukaan etukäteen muodostetulla käsitteellä mielikuvitusta käyttäen paljastetaan yksittäinen kokemus tietyllä tavalla. *Kritik der reinen Vernunft* -työssähän Kant tarkastelee tilanteita, joissa universaali – laki tai käsite – annetaan etukäteen, jonka jälkeen ”määräävällä arvostelmalla” (*determinant judgment*) alistetaan partikulaarit eli vaikutelmat (*appearances*) universaaleille eli *a prioristen* käsitteiden alle. Nämä ”määräävät arvostelmat” ovat aina joko ymmärryksen käsitteiden tai järjen kontrolloimia. Kaikissa tapauksissa käsitteet antavat lain imaginaatiolle. Kantin radikaali väite nyt ”kolmannessa kritiikissä” on, että myös partikulaareista voidaan löytää universaali. Tarkastelun alla on nyt tilanne, jossa meillä on yksittäinen objekti mutta ei *a priori* käsitettä antamassa lakeja imaginaatiolle. Kyse on tilanteista, joissa kohdetta ei voida tuoda sen luonteen vuoksi ymmärryksen tieteellisten käsitteiden alle (Kant 1987: viii, 29). Näitä tilanteita varten Kant väittää ”kolmannessa kritiikissä”, että mielikuvituksella on myös kyky luoda omia lakeja eli keksiä omia käsitteitä, joilla partikulaareista voidaan löytää universaali.²²⁹ Esimerkiksi taideteokset voivat Kantin mielestä ilmaista universaalia ideoita sen partikulaareissa.

²²⁷ Ks. Welcman 2000: 202–218.

²²⁸ Cocking näkee, että ”kolmannessa kritiikissä” nousee esille erityisesti imaginaatiotulkinta, jossa painottuu kuvittelun merkitys mielen luovana osana, ks. Cocking 1991: 273 ja Jones 2000: 29–33.

²²⁹ Kant nimittää tätä tapahtumaa ilman käsitteitä tapahtuvaksi skematismiksi (Kant 1987: §35). Makkreel päättelee seuraavasti: kyse on siitä, että esteettinen imaginaatio skematsoi ilman empiirisiä käsitteitä. Tarkemmin sanoen esteettisessä imaginaatiossa vertaillaan kahta mielikuvituksen tuotetta eli mielikuvituksella ymmärrettyä muotoa ja skeemaa imaginaation temporaalisina sääntöinä. (Makkreel 1991: 56.)

Imaginaation reflektiivisten arvostelmien, varsinkin luovan imaginaation reflektiivisten esteettisten arvostelmien, tehtäväksi voidaan nähdä pyrkimys vähentää aistien kaaosta ”järjestyneen kuvan” avulla.²³⁰ Kant sanoo, että meillä ei kuitenkaan ole mitään ulkoisia sääntöjä tällaisten ”järjestyneiden kuvien” tuottamiseksi. Tämän vuoksi Kant haluaa kytkeä luovan imaginaation esteettiseen arvostelmaan myös käsitteen vapaus. Kantin vahva väite nimittäin on, että luova imaginaatio ei ole sidottu ymmärryksen kategorioihin eikä luonnon imitointiin. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että luova kuvittelu olisi täysin vapaa, koska esteettisten arvostelmien kohteissa – eli havainnoissa kauniista tai täydellisen tuntuista objekteista – imaginaatio on aina sidottu objektin muotoon (Kant 1987: §22). Tämän argumentin takana on Kantin näkemys siitä, että luovan imaginaation tuottamien kuvien sisältö on aina riippuvainen aisteista. Kantin omin sanoin ”riippumatta siitä kuinka hyvä taiteilija on [...] imaginaatio ei ole luova (*schöpferisch*), vaan sen tulee saada materiaalia sen kuviin aisteista” (Kant 1987: §28). Lisäksi esteettisen imaginaation muodostamat säännöt, vapaudestaan huolimatta, myötäilevät aina ymmärryksen lakeja (Kant 1987: §22). Melodia toimii valaisevan esimerkkinä Kantin edellisestä päättelystä. Jos tunnistamme jonkun äänen melodiana, se johtuu siitä, että löydämme äänestä jonkun muodon tai formaatin mahdollisuuden: kyse on mielikuvituksella luodusta harmoniasta. Tällaisessa tilanteessa imaginaatio ei ole sidottu mihinkään erityiseen käsitteeseen vaan meidän tulee löytää ”muoto” suoraan melodiasta. Kantin väite siis on, että ilman mielikuvitusta kuulisimme vain ääntä mutta emme löytäisi melodiaa. Lisäksi Kant puhuu siitä, että onnistuessamme löytämään partikulaareille sopivan universaalin, saamme nautintoa. Saamme nautintoa, jos pystymme tuottamaan ”järjestyneen kuvan” aistien kaokseen. Esimerkiksi onnistuessamme löytämään mielikuvituksella äänestä melodian, saamme tästä järjestyksestä nautintoa.

Edellisessä tarkastelussa esiin nostettuihin esteettisiin arvostelmiin kuuluvat kauneuden arvostelmat. Kant ajattelee, että ihminen esittää kauneuden arvostelman aina kun hän pitää jotain kohdetta kauniina. Kantin näkemyksen mukaan kokemamme kauneuden tunne ei johdu ainoastaan havaittavasta muodosta vaan myös siitä, että löydämme mielestämme jonkin säännönmukaisuuden eli finaalisuuden objektista.²³¹ Finaalisuudella (*Zweckmässigkeit*) Kant viittaa erityisesti ajatukseen, että kohde on merkityksellinen ja älyllinen. Näin ollen Kant argumentoi, että kokemamme kauneus ei sinänsä ole löydettävissä suoraan ulkoi-

²³⁰ Kantilla esteettiset arvostelmat, kauneudesta ja täydellisyydestä, ovat siis reflektiivisiä arvostelmia, ks. Kant 1987: 6.

²³¹ Kant puhuu objektista löydettävästä taideteoksen finaalisuudesta (*Zweckmässigkeit*) viitatakseen siihen järjestykseen, jonka voimme taideteoksesta, esimerkiksi runosta, mielikuvituksen esteettisiä arvostelmia käyttäen löytää ja saavuttaa näin nautintoa. Kantin teksteistä löytyy kuitenkin myös painotuksia, joiden mukaan imaginaation vapaa leikki jo itsessäänkin tuottaa ihmiselle nautintoa - siis vaikka imaginaation kohde ei olisikaan kaunis, ks. Kant 1987: 244.

sesta maailmasta vaan se on seurausta imaginaatiomme vapaasta toiminnasta.²³² Tämän vuoksi esimerkiksi kauniista taiteesta saamamme nautinto seuraa kyvyttämme luoda oma järjestys ja tällä tavoin ylittää ulkomaailman entropisuus. Imaginaatio siis havaitsee sääntöjä, mutta nämä säännöt ovat Kantin mukaan kuitenkin viime kädessä imaginaation itsensä asettamia. Luova imaginaatio mentaalisenä kykynä antaa taiteelle säännön siinä prosessissa, jossa se taidetta luo (Kant 1987: 150). Kuitenkin Kant ajattelee, että imaginaatio voi löytää ainoastaan kauniista objekteista finaalisuuden.²³³ Näissä objekteissa imaginaatio on vapaa yhtäältä ymmärryksen yleisten käsitteiden ja toisaalta aktuaalisten objektien käsitteiden vallasta ja toimii näin produktiivisena keksiessään vapaasti omat käsitteensä (Kant 1987: 240, 314).

Keskeistä edellisestä tarkastelusta Kantin ja Brunerin suhteen oivaltamisen kannalta on ymmärtää, että ”kolmannessa kritiikissä” kuvatun luovan imaginaation avulla voimme tuottaa kuvia ja representaatioita ilman ymmärryksen käsitteitä. Tässä tapahtumassa reflektiivisten esteettisten arvostelmien tehtävä on kokemusten systematisointi luomalla ykseyttä moninaiisiin elementteihin. Luovassa imaginaatiossa kyse on siis viime kädessä produktiivisesta kuvittelusta.²³⁴

Luovan imaginaation esteettiset ideat

Tarkastelen seuraavaksi vielä Kantin ”kolmannessa kritiikissä” esitettyjä ajatuksia esteettisistä ideoista (*Ästhetisch Ideen*). Niitä voidaan pitää imaginaation reflektiivisillä esteettisillä arvostelmilla tuotettuina – ymmärryksen käsitteistä vapaina – kuvina, presentaatioina. *Kritik der reinen Vernunft* -työssä Kant ei anna imaginaation ja järjen suhteelle kovinkaan positiivista väritettä. Hän nimitäin toteaa, että mielikuvitus ei voi tehdä oikeutta järjen ideoiden täydellisyydelle (Kant 1965: A570/B598). ”Kolmannessa kritiikissä” Kant haluaa korjata tulkintaansa laajentamalla samalla termin ”idea” semanttista alaa. Hän ryhtyy kutsumaan nyt myös luovan imaginaation muodostamia presentaatioita ideoiksi. Tarkemmin sanoen kyse on siitä, että imaginaatio itse voi luoda omia esteettisiä, normaaleja ja teleologisia ideoita, jotka toimivat sääntöinä reflektiiviselle tulkinnalle. Koska meillä ei voi olla kokemusta järjen ideoista, luova imaginaatio tuottaa esteettisiä ideoita, jotka ovat yhtäältä analogisia järjen ideoille ja toisaalta tarjoavat yhden epäsuoran tavan lähestyä näitä muuten tavoittamattomia ra-

²³² Kantin koko filosofisen projektin keskeinen idea on, että todellisuudessa ei sellaiseen ole havaitsemiamme lakeja vaan ymmärrys ja mielikuvitus antavat säännönmukaisuutta todellisuudelle.

²³³ Kant kirjoittaa kauniista muodoista luonnossa, että ne ovat kuin ”salakieltä” (*Chiffreschrift*), jonka avulla luonto puhuu meille figuratiivisesti (Kant 1987: §42). Kyse on siis siitä, että esteettiset muodot esittävät omalla ”salakielisellä” tavallaan maailman systemaattisen rakenteen.

²³⁴ Ks. Jones K.R. 2000: 133–135.

kenteita.²³⁵ Kantin sanoin esteettiset ideat esittävät rationaalisia ideoita ”likimääräisinä presentaatioina” (*Vorstellung*) ”kuvan” avulla (Kant 1987: §49).²³⁶ Nämä ”kuvat” esittävät objektin esteettisiä attribuutteja, jotka myötäilevät logiikkaa ja kiihdyttävät mielikuvitusta (Kant 1987: §49). Esimerkiksi Jumalan esteettiset attribuutit voivat epäsuorasti representoida Jumalan voimaa ja mahtavuutta. Näin ollen esteettiset ideat auttavat elävöittämään ja tekevät merkitykselliseksi – suhteessa kokemukseen – ilmiöitä, jotka muuten saattaisivat jäädä vain abstrakteiksi rationaalisiksi ideoiksi. Kantilla esimerkiksi runous toimii hyvänä esimerkkinä esteettisistä ideoista. Esteettisten ideoiden merkittävä ominaisuus on myös se, että ne laajentavat annettuja käsitteitä ja saavat näin aikaan ”enemmän ajattelua” ilman, että mikään käsite pystyisi olemaan adekvaatti niille (Kant 1987: §49).²³⁷

Luovan imaginaation symbolisoiva voima

Kant haluaa liittää ajatukseen luovasta imaginaatiosta ja esteettisistä ideoista myös termin symboli (*Symbol*) Hän kirjoittaa, että imaginaation luomien ideoiden kautta löydämme ilmauksen sille, mikä on määrittämätön ja teemme siitä keskusteltavissa olevan *symbolien* avulla (Kant 1987: 223).²³⁸ Näyttääkin siltä, että edellä esittämäni ”kuvan” metafora saa nyt rinnalleen myös ”symbolin” kielikuvan. Selvitän tulkintaani. ”Toisessa kritiikissä” Kant puhuu skematismista viitataksaan mielikuvituksen kykyyn muodostaa figuureita, joiden kautta tieteelliset käsitteet ruumiillistuvat. Kant kirjoittaa: ”Skeema on käsitteen suora presentaatio” (Kant 1987: 351). *Kritik der Urteilskraft* -teoksessa Kant puoles-

²³⁵ Esteettisten ideoiden kautta mielikuvitus voi luoda epäsuoria rationaalisten ideoiden presentaatioita. Kun ”ensimmäisessä ja toisessa kritiikissä” Kant esittää, että ideat ovat järjen tuotteita, niin ”kolmannessa kritiikissä” Kant kirjoittaa myös esteettisistä ideoista, jotka ovat imaginaation tuotteita. (Kant 1987: §17, Makkreel 1990: 113.) Nämä esteettiset ideat toimivat aina rationaaliisiin ideoihin kytkeytyneinä. Esimerkiksi runoudessa esteettiset ideat realisoivat näkymättömien asioiden rationaalisia ideoita, siunattua valtakuntaa, helvettiä, ikuisuutta, luomista, kuolemaa, kateutta, rakkautta, mainetta jne. Näissä tapauksissa ihminen yrittää imaginaation avulla, joka siis jäljittelee järjen toimintaa, mennä kokemuksen rajojen taakse ja esittää ne aistittavina, ks. Kant 1987: §49. Poetiikassa on siis kyse esteettisten ideoiden esittämisestä. Esteettiselle idealle ei voida koskaan löytää ymmärryksellä determinoivaa adekvaattia käsitettä (Kant 1987: §57). Kantin käsityksessä järjen ja esteettisyyden ideoista on nähtävissä Platonin idealismin sävyjä: taustalla on käsitys, että voimme objekteista epätäydellisesti tavoittaa täydellisiä rakenteita.

²³⁶ Esteettinen idea on verrattavissa myös puhtaiden aistittavien käsitteiden matemaattisiin monogrammeihin: molemmilla rakennetaan figuuri, joka ei siis ole pelkistettävissä yksittäiseen empiriseen kuvaan.

²³⁷ Kant käyttää termiä ylittää (*bertriff*) kuvataksaan sitä tapaa, jolla rationaaliset ja esteettiset ideat menevät kokemusten rajojen taakse. Rationaaliset ideat transendoivat luonnon ja esteettiset ideat ”ylittävät” sen muuttamalla ja rikastamalla kokemuksen.

²³⁸ Kantin terminologiassa symboli on se, mikä voi ruumiillistaa esteettisen idean (War-nock 1994: 80).

taan väittää, että imaginaatio tuottaa skeemojen lisäksi symboleita. Koska järjen ideoita ei voida esittää suoraan, kuten ymmärryksen käsitteitä skeemojen avulla, Kant päätelee, että niitä esitetään epäsuorasti symboleilla. Sanat ja muut aistittavat merkit ovat näitä symboleita eli ideoiden symbolisia epäsuoria presentaatioita (Kant 1987: §59). Näiden symbolien toiminta perustuu mm. ideoita koskevien analogioiden ja vihjausten esittämiseen: esimerkiksi taideteos voi toimia symbolina jollekin idealle.²³⁹ Mary Warnock käyttää Kantin kuvaamasta imaginaation symbolisoivasta voimasta mielestäni varsin osuvaa ”kehystämisen” (*framing*) kielikuvaa. Hänen mukaansa *Kritik der Urteils kraf* -teoksessa painottuu mielikuvituksen kyky kehystää huokearajaisia kohteita, esimerkiksi aistimuksiamme kauniista objekteista, kuviksi omien sääntöjensä avulla (Warnock 1994: 56, 5).²⁴⁰

Kritik der Urteils kraf -kirjassa suurin osa esteettisen arvostelukyvyn tarkastelusta keskittyy kauneuden analyysiin. On kuitenkin syytä huomata, että siitä löytyy myös tekstiosuuksia, jossa tarkastellaan käsitteen täydellisyys (*sublime*) suhdetta imaginaation luovaan aktiivisuuteen (Kant 1987: §29, Warnock 1994: 29). Kant siis katsoo, että imaginaatiota tarvitaan myös täydellisyyden eli ääretömyyden ja rajattomuuden kokemuksissa, kehystämään aistittava kohde epäsuorilla symbolisilla presentaatioilla.

Brunerin ymmärtämisen kannalta tärkeää on huomata edellisestä keskustelusta, että Kant antaa ”kolmannessa kritiikissä” ei-spekulatiiviselle kielenkäytölle positiivisen ja jopa kognitiivisen funktion. Hän esittää, että kohteet joihin emme kykene tieteellisin käsittein tarttumaan, voivat tulla ulottuviimme epäsuorasti ei-deskriptiivisen figuratiivisen kielenkäytön kautta eli Brunerin sanoin symbolien, metaforien ja narratiivien avulla. Kantin kuvaama luova imaginaatio on ihmisen kyky muodostaa yhä uusia symboleita, ideoita, kuvaamaan rajoiltaan epäselviä ideoita niin, että niistä tulee aistittavia (Kant 1987: 314). Tällä argumentilla Kant esittää meille uuden presentaatiomallin: symboliset presentaatiot. Tämä käsite on mielestäni Brunerin narratiivitekstien ymmärtämisen kannalta tärkeä, sillä näen Brunerin kuvaamat narratiivisella ajattelulla muodos-

²³⁹ Symbolit voidaan nähdä myös metaforien kaltaisena rakenteena. Metaforalla valaistaan juuri niitä alueita, joihin meillä ei ole vielä tarkkoja käsitteitä. (Warnock 1994: 80.)

²⁴⁰ Kant haluaa liittää esteettiset ideat myös keskusteluun moraalista. Hän sanoo, että kauneus toimii myös järjen moraalisten ideoiden symbolisena representaationa. Kant kirjoittaa, että todellinen kauneuden tulkinta luonnossa osoittaa, että esteettinen tunne on moraalisen tunteen kaltainen (Kant 1987: §42). Kant jatkaa, että kauneus on moraalisuuden symboli: kauniissa objekteissa on moraalisia ominaisuuksia (Kant 1987: §59). Tämä ajatus voidaan ilmaista myös niin, että esteettisiä ideoita esitetään symbolisesti kauniissa muodoissa.

tetut tarinat ja metaforat juuri tällaisina rakenteina.²⁴¹ Siirryinkin nyt lukemaan Brunerin tekstejä edellistä Kant tarkasteluani vasten.

Kantin ja Brunerin kohtaaminen: miten Brunerin käsitys narratiivisesta ajattelusta voidaan nähdä kantilaisen mielikuviustradition jatkomona

Miten näen Kantin filosofian yhteyden Brunerin ajatteluun? Katson, että Brunerin muotoilu narratiivisesta ajattelusta voidaan tulkita Kantin imaginaationäkemyssovellutuksena ja kehittelynä. Kantin *Kritik der reinen Vernunft* -teoksen kautta tarkasteltuna ensimmäinen merkittävä yhtäläisyys löytyy ajatuksesta, että niin Brunerin pohtimalla narratiivisella ajattelulla kuin Kantin teorisoinnalla imaginaatiollakin tuotetaan skeemoja. Kanthan katsoi, että mielikuvituksella rakennetuilla skeemoilla pystymme yhdistämään toisiinsa kaksi luonteeltaan täysin heterogeenista elementtiä: transsendentaaliset *a priori* kategoriat ja empiiriset aistimelliset ilmiöt. Nähdäkseni Brunerin narratiivitulkinna toistaa tätä samaa argumentin rakennetta: narratiivisella ajattelulla tuotetaan metaforisnarratiivinen-struktuuri (skeema eli aistimellis-ajallisen-avaruudellinen representaatio), jolla liitetään narratiivisen ajattelun abstrakteja juonirakenteita ”Burken viisikoksi” esiymmärrettyyn aistimelliseen kokemukseen.²⁴² Kun Kant puhuu lisäksi siitä, että välittävänä elementtinä skeeman tulee olla samankaltainen sekä ymmärryksen abstraktien kategorioiden että empiirisen ilmiön kanssa, niin samalla tavoin Brunerin esittämä metaforisnarratiivinen-struktuuri on yhtäältä järjellinen ja toisaalta aistimellinen.

Edellä rinnastin Kantin skeeman Brunerin diskurssiiviseen metaforisnarratiiviseen-rakenteeseen eli liitin *mentaaliset kuvat kieleen*. Tämän kytkennän taustalla on näkemys, että Bruner pyrkii rakentamaan Kantin luomalle kasvuvalustalle myös *semanttista* teoriaa mielikuvituksesta. Brunerin ajatuksena siis on, että mielikuvitus ja sen luomat mielikuvat ovat pääosin ytimeltään verbaalisia: mielikuvat puhutaan ennen kuin ne nähdään.²⁴³ Mielikuvitus lukee näin olleen maailman elementtejä merkkeinä ja merkkejä maailman elementteinä. Tällä painotuksella Bruner pystyy vygotkskylaisena uudella tavalla liittämään kulttuuripsykologeille keskeisen kielellisyyden osaksi tietoisuutta: ajattelun oletetaan etenevän myös mielikuvien kohdalla verbaalisesta ei-verbaaliseen eli semantti-

²⁴¹ Kant antaa tulkinnalleni eräänlaista vahvistusta pyrkiessään jo itse laajentamaan skeematismia kielen suuntaan Kant kirjoittaa, että runous on eräänlainen skeema ”erittäin” aistillisille kohteille (Kant 1987: 171). Runous esittää asioita, joista meillä voi olla kokemuksia (Kant 1987: 158).

²⁴² Kantin tulkinnassa imaginaation innovatiivisuus on aina sääntöjen ohjaamaa. Tämä sama rakenne on löydettävissä myös Brunerilla. Narratiivilla muodostettavien innovaatioiden sääntöjen perustan muodostaa nähdäkseni mielessämme olevat juonen abstraktit rakenteet: narratiivisen ajattelun luovuus tulee esiin siinä, että tästä abstraktista kehikosta voidaan luoda hyvin monenlaisia rakenteita. Vrt. Kearney 1988: 18 ja Valdés 1991: 18.

²⁴³ Paul Ricoeurin näkemyksestä ”ikonista” eli kieleen nähden homogeneisesta mielikuvasta ks. Ricoeur 1991: 126, 1973: 42–43 ja Kearney 1988: 1.

sesta kokemukselliseen eikä päinvastoin.²⁴⁴ Toisin sanoen humelaisesta empiristisestä traditiosta lähtevät havaintoon perustuvat mielikuvat korvataan verbaalisilla mielikuvilla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kielellisen mielikuvituksen eli narratiivisen ajattelun avulla meidän on mahdollista *nähdä* merkeiksi hahmottuneiden kokemuksen elementtien keskinäisissä suhteissa sekä niiden suhteissa tietoisuuden juonirakenteisiin *semanttisten* kenttien yhteensopivuutta. Voimme saavuttaa semanttisia innovaatioita tuomalla puhuen tai kirjoittaen eri sanojen ja lauseiden merkityksiä yhteen tuottamalla näin uusia merkityksiä (verbaalisia kuvia), joiden kautta hämmennystä herättänyt kokemus kävisi ymmärrettäväksi. Tämä nähty uusi yhteensopivuus on ehto narratiiville ja metaforisaatiolle. Näyttääkin siis siltä, että Kantin esittämät ymmärryksen kategorioiden representaatiokuvat, mielikuvat, mentaaliset kuvat eli skeemat vaihtuvat Brunerilla diskurssiivisiksi merkkien muodostamiksi kuviksi. Edellinen tulkinta voidaan ilmaista myös niin, että narratiiviset ajatteluprosessit ovat metaforisnarratiivista kuvittelua, joka on kulttuuristen diskurssiivisten artefaktien välittämää toimintaa. Sen tavoitteena on pyrkiä muodostamaan kokemuksesta tarinoita ja metaforia. Narratiivisella ajattelulla tapahtuva tarinan kertominen on siis kielellinen kuvittelun akti. Se on kokemuksen konstruktiiivinen kuvaus, jossa uusi ja hämmentävä kokemus tulee ymmärretyksi niin kuin tarinat ja metaforat sitä kuvaavat. Lisäksi on syytä huomata, että Brunerin merkkikuvat eivät ole poissaolevan representaatioita vaan aina kokonaan uusien mahdollisuuksien poeettisia ilmentymiä. Näin ollen ne mahdollistavat uuden tiedon tuottamisen, uudenlaisten näkökulmien luomisen maailmaan ja näin myös aina henkilökohtaisen horisontin kulloinkin opiskeltavaan asiaan. Brunerin tekstit taipuvat tosin sanoen mielestäni luentaan, jonka mukaan narratiivitarkastelun yksi tavoite on pyrkiä uudella tavalla kirjoittamaan psykologiaa semanttisuuden sisään – jatkamaan ja kehittämään näin mm. Brunerille tärkeää Vygotskyn psykologiaa.

Entäpä, miten Bruner jäljittää sitten tulkinnassaan Kantin puhetta skeeman temporaalisuudesta ja synteestistä. Nähdäkseni Brunerin esittämä metaforisnarratiivinen-struktuuri on Kantin kuvaama skematismin muoto, joka figuroi ja konfiguroi erityisesti inhimillistä aikaa tarinoiksi. Kyse on *muthoksen* skematismin eli siitä, että juoni – narratiivin keskeisenä komponenttina – luo temporalisen synteessin moninaisista kokemuksen elementeistä. Tämä ajatus voidaan ilmaista myös niin, että imaginaation aikaa figuroiva skemaattinen ominaisuus toimii narratiivin juonessa. On syytä kuitenkin huomata, että kyseessä ei ole jäljittely (*mimesis*) toiston tai esittämisen platonisessa merkityksessä vaan tuottaminen ja luominen aristoteelisessa merkityksessä.²⁴⁵ Kun edellinen tarkastelu tuodaan suoraan osaksi Brunerin ajattelua, voidaan sanoa, että Brunerin narra-

²⁴⁴ Sanallisten mielteiden tuottamista elämyksistä ks. McDougall 2000: 162 ja sanallisten fantasiarakennelmien tuottamisesta ks. Carpelan 1978: 94.

²⁴⁵ Platonin ja Aristoteleen termin *mimesis* eroista ks. Melberg 1995: 43–.

tiivikäsityksessä ”Burken viisikon” muodostaman esiyymmärryksen hajanaisista elementeistä rakennetaan narratiivisen ajattelun juonellisten ominaisuuksien avulla temporaalinen synteesi. Tässä kokonaisuudessa episodit eivät seuraa lineaarisella aikajanalla toisiaan, vaan niiden paikka määräytyy kunkin episodin asemalla kokonaisjuonen rakenteessa. Metaforalla puolestaan luodaan synteesi uuden semanttisen yhteensopivuuden matriisin avulla. Yleisesti näyttää siltä, että ainoastaan narratiivinen diskurssi kykenee luomaan inhimillisen ajan figuureita. Samalla tavalla kuin maalaus on todellisuuden visuaalinen representaatio, joka muovaa tai konfiguroi tilaa, narratiivi on todellisuuden verbaalinen representaatio, joka muovaa tai konfiguroi aikaa.

Yksi merkittävä ero Kantin ja Brunerin skematismikäsityksissä löytyy. Kant näkee ymmärryksen skeemat *a priorisina*, kun taas Bruner mieltää narratiivisen kognition juonirakenteet jatkuvasti kulttuurisesti muuttuvina ja rikastuvina struktuureina.²⁴⁶ Näin ollen Bruner nähdäkseen katsoo, että on olemassa metaforinen ja narratiivinen merkityksen antaminen kulttuurisena diskurssina: kyse on metaforisesta ja narratiivisesta kuvittelusta tekstien ja muiden diskurssiivisten artefaktujen välittämänä toimintana. Metafora ja narratiivi ovat siis verbaalisen kuvittelun arkkityyppejä.

Myös Kantin teoksesta *Kritik der Urteils kraf* voimme löytää kytkentöjä Kantin imaginaatiotulkinnan ja Brunerin narratiivikäsityksen välillä. Ensinnäkin Brunerin tulkinnassa juonen toiminnasta, jolla saadaan aikaan heterogeeninen synteesi ja tehdään kokonaisuus kertomuksen alusta, keskikohdasta ja lopusta, toistuu mielestäni Kantin ajatus reflektiivisestä arvostelukyvyistä. Tosin sanoen Brunerin narratiivikäsityksessä tarinan osien (partikulaarien) ja kokonaisuuden (universaalien) välistä suhdetta määritettäessä käytetään sellaista arvostelukykyä, josta Kant käytti nimitystä ”reflektiivinen arvostelukyky”. Kantin mukaan ”reflektiivistä arvostelukykyä” käyttämällä *l’homme*, löydämme, imaginaation avulla partikulaareista jonkin universaalien rakenteen. Jos yhdistämme tämän tulkinnan pohdintaani skematismista, Brunerin ajattelu saa seuraavan muodon: Narratiivisella ajattelulla heterogeeninen synteesi toteutetaan juonen kolminaisessa välitystehtävässä. Ensinnäkin juoni luo yhteyden yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välille. Toiseksi juoni luo yhteyden ”Burken viisikon” elementtien välille siten, että haluttu tarinan kokonaisuus muodostuu. Kolmanneksi juoni yhdistää kuvaamansa toiminnan ja tapahtumien temporaalisia piirteitä. Kronologisia ja ei-kronologisia piirteitä yhdistämällä juoni luo kokonaisuuden aikakokemuksesta, joka itsessään on kaoottisen moninainen. Juonen temporaalisen synteessin ansiosta kertomusta on mahdollista seurata. Sen avulla erilaiset episodit ymmärretään syinä, jotka johtavat kohti tiettyä loppuratkaisua. Tässä suhteessa loppuratkaisun tunteminen lisää narratiivin ymmärtämistä.

²⁴⁶ Yhden mahdollisen tulkinnan tästä skeemojen kehittämisestä tarjoaa vygotksylainen traditio: sen kehittämään käsitteistöön nojautuen voimme esittää, että sisäistämme jatkuvasti kulttuurin merkijärjestelmää, esimerkiksi uusi tapoja kertoa tarinaa, ajattelumme rakenteeksi.

Toiseksi Bruner käyttää omassa narratiivikäsitelyksessään Kantin ”kolmannessa kritiikissä” muotoilemista teemoista ajatusta luovasta imaginaatiosta käsitteellisen ajattelun syventäjänä. Kuten olen aikaisemmin työssäni todennut, Platon antaa mielikuvitukselle negatiivisen arvon tehdessään erottelun tiedon (*episteme*) ja mielipiteen (*doxa*) välille. Mielikuvituksen avulla, jonka Platon tosin mieltää järjen osaksi, meillä on mahdollista saavuttaa vain mielipiteitä, koska todellinen tieto avautuu vain järjen avulla. Aristoteles suhtautui mielikuvitukseen jo myönteisemmin. Työssäni olen pyrkinyt osoittamaan, kuinka Bruner liittyy Kantin kautta tähän aristoteeliseen perinteeseen antaen ajatukselle tietämisen ja olemisen rajasta positiivisen funktion. Kant sanoo, että esteettisten ideoiden merkittävä ominaisuus on se, että ne laajentavat annettuja käsitteitä ja saavat mielessä aikaan ”enemmän ajattelua” (Kant 1987: §49). Spekulaatiivisen ajattelun rajoittuneisuus onkin ehto ajattelun poeettiselle rikastumiselle. Imaginaation tuottamat epäsuorat ilmaukset, symbolit, metaforat ja kertomukset, ovat järjen palveluksessa tarjotessa sille epäsuoran keinon lähestyä täydellistä ja rajoitonta. Tämä on avaus siihen, että tarinat narratiivisen ajattelun tuotteina nähdään spekulatiivisen ajattelun syventäjinä ja rikastuttajina. Tämä on myös Brunerin narratiivikäsitelyn keskeisiä kohtia: selvimminkin se on nähtävissä Brunerin tarkastellessa ongelmaa narratiivin ja metaforan lähtökohtana. Bruner, Ricoeur ja Kearney kirjoittavat:

Narratiivi on riippuvainen trooppien voimasta – esimerkiksi metaforista [...] ilman niitä se menettää voimansa ”laajentaa mahdollisuuksien horisontteja” tutkiessaan yhteyksiä poikkeuksellisen ja tavallisen välillä. (Bruner 1990b: 59.)

Fiktiivinen diskurssi ei ole vähemmän totta kuin todellinen vaan vielä enemmän totta, sillä se kasvattaa todellisuutta (Ricoeur 1979: 127, 136).

Avatessaan uuden näkökulman maailmaan verbaalinen imaginaatio sisältää myös visuaalisen aspektin. Jonakin näkeminen täydentää luovaa sanomista ja toimii näin sen skeemana, joka yhdistää tyhjän käsitteen ja sokean vaikutelman. (Kearney 1991a: 151.)

Symbolit, metaforat ja narratiivit tulee nähdä imaginaation – eli Brunerin projektissa narratiivisen ajattelun – tuotteina. Ihminen turvautuu näihin epäsuoriin kuvauksen tapoihin pyrkiessään ymmärtämään narratiivisella ajattelulla inhimillistä toimintaa, joka uutena tai muuten vieraana ei suostu asettumaan hänen normaaleihin käsitteisiinsä.²⁴⁷ Narratiivisella ajattelulla kohteelle annettu kuva on mielestäni mahdollista nähdä myös eräänlaisena opiskelijan luomana,

²⁴⁷ Mary Warnock on päätenyt samansuuntaiseen tulkintaan. Hänen mukaansa narratiivi on luonnollinen ajattelun malli. Rakennamme sen avulla *järjestyksen kaaokseen*. Yrityksemme ymmärtää maailmaa ottaa usein tarinan muodon liikkuen menneisyydestä nykyisyyteen. Narratiiveissa pyrimme selittämään nykyisyyttä yhtäältä menneisyyden ja tulevaisuuden avulla ja toisaalta vetoamalla inhimillisiin toiveisiin ja haluihin, ks. Warnock 1994: 92–93.

Yrjö Engeströmin käyttämää käsitettä lainatakseni, ”alkusoluna”, joka sisältää pelkistetyssä muodossa opiskelijan uskomuksen järjestelmän toiminnalle välttämättömistä aineksista ja asioiden välisistä suhteista. Tämä sama ajatus voidaan esittää myös niin, että luodessaan ”alkusolun”, vaikkakin usein diffuusin ja myöhemmin täsmentyvän, narratiivinen struktuuri muodostaa opiskelijan ensimmäisen ”orientaatioperustan”. Orientaatioperustallahan tarkoitetaan Engeströmin mukaan ajattelu- ja toimintamallia, jonka avulla ihminen muodostaa oman käsityksensä jostakin kohteesta, arvioi ja käsittelee sitä sekä ratkaisee siihen liittyviä tehtäviä (Engeström 1982: 78). Orientaatioperusta antaa siis kokonaiskuvan opetettavasta asiasta ja ilmaisee järjestelmän sisäiset suhteet paljastaessaan alkusolun. Yksi mahdollinen syy siihen, miksi Bruner ei itse kovinkaan paljon puhu suoraan imaginaatiosta, voi olla, että käsitteen mielikuviutus polysemiaan liittyy länsimaisessa kulttuurissamme voimakkaat denotaatiot poissaolevan representaatioon, jolloin imaginaation produktiivinen puoli ei korostu.²⁴⁸

²⁴⁸ Toisaalta artikkelissa *Narrative Comprehension* (1990) Bruner tuo esiin myös eksplisiittisesti ajatuksen, että mielen prosesseihin kuuluu kuvittelu (*imagine*), ks Bruner ym. 1990: 80.

7 Tarinat narratiivisten ajatteluprosessien tuotteina

7.1 Narratiivi tapana käyttää kieltä

Edellä olen selvittänyt brunerilaisessa kontekstissa ihmisen narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä. Lisäksi olen tarkastellut Brunerin tulkintaa narratiivisista ajatteluprosesseista. Seuraavaksi tutkin narratiivista ajattelua tarinoiden eli narratiivisen ajattelun tuotteiden näkökulmasta. Tulen osoittamaan, että myös tarinoiden kautta on mahdollista paljastaa narratiivisen ajattelun olemusta ja prosesseja sellaisena, kuin Bruner ne hahmottaa. Nähdäkseni Bruner jakaa sen kulttuurihistoriallisen koulukunnan näkemyksen, jonka mukaan ajattelu, mentaaliset prosessit, ovat olemassa ”esineellistymisensä” kautta: ne muuttuvat välttämättä puheeksi, dokumenteiksi, esineiksi ja tuotteiksi. Näissä ulkoisissa ilmauksissaan, joita siis myös narratiivisella ajattelulla luodut tarinat ovat, ajattelu ja henkiset toiminnat avautuvat tutkimukselle.²⁴⁹ Tosin Bruner suhtautuu ajoittain vain varovaisen myöntävästi tulkintaani, että tarina heijastelee narratiivisen ajattelun rakennetta:

Vaikka tietokoneohjelmat tarvitsevat hyvin muodostettua syötettä (*input*), ne voivat auttaa meitä huomattavasti ymmärtämään myyttien, tarinoiden, draamojen ja historiallisten narratiivien universaaleita ominaisuuksia. Näillä ohjelmilla voimme ymmärtää syvemmin, kuinka tarinat ovat rakentuneet ja kuinka ne *saattavat reflektoida inhimillisen ajattelun luonnetta*. (Bruner 1984: 7, kursiivi minun.)

Tarkastelen aluksi Brunerin käsitystä siitä, millaiset piirteet ovat tyypillisiä narratiiviselle diskurssille. Bruner kehottaa meitä huomioimaan, että narratiivi ei ole vain juonistruktuuri vaan myös tapa käyttää kieltä. Teoksessaan *Actual Minds, Possible Worlds* (1990) Bruner pyrkii osoittamaan, että narratiivin kieli eroaa selityksestä konjunkttiivisten transformaatioiden (*subjunctivizing transformations*) kautta. Kyse on siitä, että narratiivissa todellisuus konjunktoidaan hankittujen taitojen avulla. Bruner kirjoittaa: ”Muodostaaksesi hyvän tarinan sinun täytyy rakentaa siitä vähän epävarma, avoin erilaisille tulkinnoille, altis intentionaalisten tilojen vaihtelulle ja alimäärittynyt” (Bruner 1990b: 53). Roland Barthesia seuraten Bruner lisäksi toteaa, että paras ”lahja” kertomuksen lukijalle on auttaa häntä tulemaan kirjoittajaksi: tekemään hänet itseään paremmaksi kirjoittajaksi (Bruner 1986: 37). Käsitteellä subjunkttiivinen todellisuus (*subjunctive reality*) Bruner viittaa juuri mahdolliseen, ei varmaan, todellisuuteen: maailmaan, jota ei täysin määrää tarinan kertoja ja joka näin ollen on myös osaksi vastaanottajan luoma.²⁵⁰ Esimerkkinä Bruner käsittelee kolmea narratiivisen diskurssin piirrettä, jotka luovat tarinaan epämääräisyyttä. Bruner kutsuu näitä hyvälle narratiiviselle diskurssille ominaisia piirteitä termeillä *triggering of presupposition, subjectification ja multiple perspective* (Bruner 1986:

²⁴⁹ Ks. Ricoeur 1970: 43.

²⁵⁰ Katso käsitteestä *subjunctive* esim. Levinson 1983: 243 ja Turner 1981: 159.

26). Nämä kaikki ovat narratiivin leksikaalisia ja syntaktisia käytäntöjä, joiden kautta korostuvat subjektiiviset tilat, lieventävät asianhaarat ja vaihtoehtoiset mahdollisuudet. Niiden keskeinen tehtävä on herättää vastaanottajan mielikuviutus. Yhdessä nämä muodot luovat narratiiviselle diskurssille tyypillisen ”konjunktiivisen todellisuuden” (*subjunctivizing reality*). Bruner käyttää näissä keskusteluissa myös latinankielistä käsitettä *modus subjunctivus*: toiminta ymmärrettynä eikä niinkään faktana, todellisuutena.

Ensimmäistä narratiiviselle diskurssille tyypillistä piirrettä Bruner kutsuu termillä *triggering of presupposition*. Olettamukset (*presupposition*) välittävät tietoa vihjauksella (*implication*) väittämien (*statement*) asemasta. Tarkoitus on saada kertomuksen kuulija tai lukija olettamaan, että on kyse jostain tietystä asiasta, vaikka siihen ei suoraan viitattaisikaan.²⁵¹ Pyrkimys on implisiittisten pikemmin kuin eksplisiittisten merkitysten luomiseen. Toista narratiivisen diskurssin piirrettä Bruner kuvaa käsitteellä *subjektification*. Tällä Bruner viittaa ajatukseen, että todellisuuden kuvaus ei tapahdu ”kaikkietävien silmien” läpi, jotka näkisivät ajattoman todellisuuden vaan näemme tarinan päähenkilön hahmottaman maailman. Jäämme ikään kuin Platonin kuvaamiksi luolan vangeiksi nähden ainoastaan tapahtumien varjoja, emmekä koskaan saa suoraa tietoa (Bruner 1986: 25).²⁵² Narratiivin kuulijalle tai lukijalle ei kerrota, miten asiat ovat vaan kuinka ne näyttävät olevan. Kolmatta narratiivisen diskurssin piirrettä Bruner lähestyy termin *multiple perspective* kautta. Sillä hän tarkoittaa, että tarinan kertoja ei esitä yksittäistä näkökulmaa maailmaan vaan sarjoja osittain päällekkäisiä horisontteja, jotka antavat kuulijalle tai lukijalle mahdollisuuden rakentaa monitasoisista kuvaa tapahtumasta. Jokaisessa tapauksessa merkitystä ei määrää vain teksti vaan myös vastaanottaja osallistuu sen luomiseen. Bruner ajattelee, että on epäilemättä muitakin tapoja, joiden avulla merkitys pidetään avoimena narratiivisessa diskurssissa -esimerkiksi metafora.

Janet Astington toteaa artikkelissa *Narrative and the Child's Theory of Mind* (1990), että jokainen Brunerin esittämästä kolmesta narratiivisen diskurssin piirteestä voidaan saavuttaa usealla eri tavalla. Esimerkiksi subjunktiivinen todellisuus voidaan rakentaa käyttämällä intentionaalisia verbejä. Näitä verbejä käytetään ilmaisemaan asenteita propositioihin. Tällaisia verbejä ovat esimerkiksi uskoa (*believe*), haluta (*desire*) ja tarkoittaa (*intend*). Ne kuvaavat mentaalisia, intentionaalisia, tiloja. Lapset oppivat muodostamaan subjunktiivista todellisuutta kuuntelemalla ja lukemalla tarinoita. Jos lapsille ei lueta tarinoita tai he eivät itse niitä lue, he eivät opi ymmärtämään tapoja, joilla tarinan kertojat

²⁵¹ Faktiset verbit (*factive verbs*) ja implikaatiiviset verbit (*implicative verbs*) antavat kertojan ilmaista jotain sanomatta sitä eksplisiittisesti. Näin saavutetaan Brunerin tutkimille fiktionaalisille teksteille tärkeä avoimuus, vrt. Karttunen 1984: 340–358.

²⁵² Bruner viittaa tähän samaan ajatukseen myös väitteellään, että tarinoilla on narratiivinen ääni (*narratorial voice*). Niissä ei siis ole objektiivisen selityksen luonnetta, vaan tapahtumat nähdään ikään kuin persoonallisen prisman läpi. (Bruner 1990b: 54.)

luovat oletuksia (*presuppositions*), subjektiivifikaatioita (*subjectification*) ja moninaisia perspektiivejä (*multiple perspective*) (Astington 1990: 160, 166).

Kirjoittaessaan konjunktiivisuudesta Bruner haluaa tuoda esiin myös termin suhteen tyypillisesti narratiivisen diskurssin sisälle rakennettuun ”ongelmaan” eli poikkeamaan tavallisuudesta. Bruner toteaa, että ahdistus tulee esittää narratiivissa riittävän konjunktiivisessa muodossa, jotta vastaanottajan mielikuvitus saadaan aktivoitua (Bruner 1986: 35).²⁵³ Yhteenvetona narratiivisen diskurssin konjunktiivisuudesta voidaan todeta, että narratiivisilla puheakteilla tuotetaan konjunktiivinen maailma (*subjunctive world*), joka ikään kuin huojuu todellisen ja kuvitteellisen välillä (Bruner 1986: 27, 1990b: 55). Toisin sanoen todellisuus esitetään konjunktiivisesti narratiivisen kielen avulla (Bruner 1986: 29).

7.2 Narratiivi tekstinä

Bruner kirjoittaa, että häntä ei niinkään kiinnosta tutkia, millaisia ovat eri ihmisten kertomusten sisällöt vaan hän haluaa suunnata huomionsa siihen, miten ihmisten kertomat tarinat on muodostettu (Bruner 1986: 65). Bruner kysyy, ovatko tarinat eli siis narratiivisen ajattelun tuotteet vain yksittäisiä tiettyyn tilanteeseen sopivia selostuksia, vai onko tarinoissa, niiden muodossa, myös jotain universaaleja piirteitä? (Bruner 1996: 131). Bruner vastaa: ”Narratiiviset todellisuudet sisältävät yhdeksän universaalia (*universals of narrative realities*)” (Bruner 1996: 131). Bruner on todennut myös samansuuntaisesti, että narratiiveissa on metastrukturi (*deep structure*), joka on analoginen kieliopin syvästruktuurille (Bruner 1985: 100). Brunerin tarkoitus on toisin sanoen luonnostella yhdeksän tapaa, jolla narratiiviset konstruktiot antavat muodon realiteeteille, jotka se luo. Brunerin mielestä on mahdoton erottaa tarkasti narratiivista ajattelun muotoa ja narratiivista tekstiä tai diskurssia, koska kumpikin antaa muodon toiselle. Ajattelua ei siis voida erottaa kielestä, joka ilmaisee sitä ja lopulta muovaa sen. Bruner päätelee, että samalla tavoin kuin kokemuksillamme on taipumus jäljitellä tuntemiamme tieteen kategorioita, ottavat ne myös tuntemiemme tarinoiden muotoja (Bruner 1985: 133). Nähdäkseni Brunerin tulkinta on, että yhtäältä muodostamme tarinan narratiivisen ajattelun avulla. Toisaalta kulttuurin kautta opittavat uudet tarinat muovaavat narratiivista ajatteluamme ja näin siis myös jatkuvasti tapaamme muodostaa kokemuksista tarinoita.

7.2.1 Tarinoiden yhdeksän universaalia

Seuraavaksi pyrin tarinan syvästruktuurin ymmärtämisen kautta esittämään Brunerin käsityksen siitä, minkälainen on ihmisen narratiivisen ajattelun malli. Bruner mielestäni olettaa, että jos ymmärrämme, millainen on hyvän tarinan kielioppi (*story grammar*), saamme tietoa myös siitä, millainen on itse narratiiv-

²⁵³ Ahdistuksen elementistä tarinassa ks. Ricoeur 1981: 170.

vinen ajattelu.²⁵⁴ Näin ollen Brunerin käsitys narratiivisten todellisuuksien yhdeksästä universaalista kuvaa sekä ihmisen narratiivisen ajattelun olemusta että narratiivisella ajattelulla tuotettujen tarinoiden yleisiä piirteitä. Narratiivinen ajattelu näin ollen ulkoistaa rakenteensa tuotteeseensa eli tarinaan mutta saa myös itse muotoja uusien tarinoiden kautta.

Tarinan temporaalisuus

Ensimmäistä narratiivisten todellisuuksien universaalia Bruner kutsuu nimellä *A structure of committed time*. Tällä argumentilla Bruner viittaa kahteen asiaan. Ensinnäkin Bruner katsoo, että tarinoissa aika jakautuu *alkuun, keskiväliin ja loppuun*. Mikä tahansa selonteko peräkkäisistä tapahtumista ei ole tarina: tarinassa on aina juoni, joka sitoo peräkkäiset tapahtumat toisiinsa. Tarinan peruskaava voidaan esittää muodossa ”alkutila–muutos–lopputila”. Paul Kerby toteaa Brunerin tavoin, että narratiivi on ajallisten tapahtumien kertomista, jossa juoni syntetisoi tapahtumat mielekkääksi peräkkäiseksi temporaaliseksi kokonaisuudeksi: juonen kautta kokemus saa *alun, keskikohdan ja lopun* (Kerby 1991: 39, kursiivi minun).²⁵⁵ Louis Minkin argumentissa on samoja sävyjä: tarinat eivät ole elettyjä vaan kerrottuja. Elämällä ei ole alkua, keskikohtaa tai loppua. (Mink 1969: 557.) Arthur Danto taas näkee narratiivisen mallin ja Hegelin dialektisen mallin välillä samanlaisuutta: teesi–antiteesi–synteesi-rakenne voidaan nähdä narratiivisen rakenteen alku–keskiväli–loppu-strukturissa. (Danto 1985: 237.) Frank Kermoden toteaa: pyrkiessämme ymmärtämään kokemusta narratiivisen struktuurin avulla, teemme selityksen, jossa on alku, keskiväli ja loppu. (Kermode 1967: 35.) Narratiivitutkijat siis haluavat osoittaa, että yksi narratiivisen struktuurin keskeinen piirre on se, että sillä on alku, keskikohta ja loppu. Tämä on rakenne, jolla fyysikaalinen aika muutetaan narratiivisessa ajattelussa hallittavaksi inhimilliseksi temporaaliseksi peräkkäisyydeksi.²⁵⁶

Toiseksi Bruner haluaa tuoda esiin tämän ensimmäisen universaalien kautta ajatuksen, että kertomuksissa kuvattu aika on aina inhimillisesti merkityksellistä aikaa. Tämä tarkoittaa sitä, että aika ei ole sidottu kelloon vaan inhimillisesti merkityksellisiin tapahtumiin, jotka tapahtuvat ajan rajoissa (Bruner 1996: 133).

²⁵⁴ Tämä lähestymistapa nostaa esiin saman kriittisen argumentin, mikä on esitetty esimerkiksi Piaget’lle: Kriittikin ydin on, että Piaget samaistaa ajatteluoperaatiot loogisiin operaatioihin ja sekoittaa ajattelun *työkalun* ja erityisvälineen ajatusoperaatioihin yleensä. Nähdäkseni myös Brunerin narratiivikäsitteiden kohdalla on syytä miettiä käsitteellistä erottelua ajattelun työkalujen ja ajatusoperaatioiden välillä. Ovatko genret ja metafora narratiivisen ajattelun työkaluja vai ajatteluoperaatioita yleensä? Ymmärrän Brunerin näkevän ne enemmän työkaluina. Tämä vastaus jättää kuitenkin avoimeksi koko kysymyksen narratiivisen ajattelun yleisestä olemuksesta. Yksi mahdollinen, mielestäni lupaava, ratkaisuyritys tähän ongelmaan saadaan Hegelin filosofiasta, ks. luku 7.2.1.

²⁵⁵ Ks. myös Turner 1981: 145.

²⁵⁶ Narratiivisen struktuurin *alun, keskikohdan ja lopun* käsitteellisestä kehikosta ks. White 1981: 23, Mink 1974: 557, Mishler 1986: 248, Olson 1990: 101 ja Polkinghorne 1988: 183.

Merkityksen tarinalle antaa kertomuksen päähenkilö, kertoja tai molemmat. Tämä inhimillistä aikaa kuvaava temporaalinen struktuuri rakennetaan tarinaan usein lauseiden peräkkäisyyden avulla. Tämän lisäksi käytetään myös takaumia ja ennakoiteja.²⁵⁷ Narratiivi onkin näin temporaalinen mentaalinen malli. Edellisillä ajatuksillaan Bruner tulee mielestäni lähelle fenomenologista aikakäsitystä.²⁵⁸ Selvitän seuraavaksi fenomenologisen aikakäsityksen ideaa.

Edmund Husserl pyrkii määrittelemään subjektiivista fenomenologista aikaa.²⁵⁹ Husserlin aika-analyysin ansiona pidän erityisesti hänen käsitystään nyt-hetkestä. Husserlille nyt-hetki ei ole pelkkä piste aikajanalla, vaan se laajenee sekä lähimenneisyyteen että tulevaisuuteen. Näin tietoisuuden nyt-hetkeen sisältyy sen suuntautuminen taaksepäin (*retentio*) ja eteenpäin (*protentio*). Retentio takaa ajassa jatkuvan tapahtuman yhtenäisyyden. Husserlille on tärkeää säilyttää aikahavainnon yhtenäisyys. Yhtenäisyys tapahtuu aikaisempien retentioiden sarjan liittyessä ”nyt” tapahtuvaan retentioon. Retentio säilyttää muuttuvan aikahavainnon yhtenäisenä ja antaa sille temporaalisen kokonaisuuden identiteetin. Fenomenologisen aikakäsityksen keskeisin ominaisuus on aikakokemuksen syvyys, jota ei voi kuvata lineaarisesti etenevällä aikajanalla. Husserlin tapauksessa tämä merkitsee muistamisen korostumista. Tämä aikakokemuksen syvyys on se fenomenologisen aikakäsityksen piirre, jonka katson olevan ominainen Brunerin kuvaamille narratiivisella ajattelulla tuotetuille juonellisille tarinoille: nykyhetki on piste menneisyyden ja tulevaisuuden väliin jännittyvällä tiellä ja se saa merkityksensä kummaltakin puolelta. Toisin sanoen kulloinkin nykyhetki on ladattu sekä henkilöhistoriallisella menneisyydellä että ennakoidulla tulevaisuudella.²⁶⁰

²⁵⁷ Vrt. Goodman 1981: 100, 106.

²⁵⁸ Brunerin määritelmästä aika perspektiivistä (*time perspective*) ks. Bruner 1971: 160, 1975a: 46.

²⁵⁹ Ricoeurin mukaan maailman ja yksilön aikaa ei voida asettaa samalle mittakaavalle. Ihmiselämän mitta vaikuttaa kosmisten aikamittojen valossa merkityksettömältä, mutta toisaalta ilman lyhyttä ihmiselämää ei olisi myöskään mitään merkityksen etsintää. (Ricoeur 1985: 167.) Ricoeur selittää, että esimerkiksi kalenteriajan avulla ihminen pyrkii sovittamaan yhteen näitä kahta yhteismitatonta aikaa. Ricoeur kirjoittaa: ”Se [kalenteri-aika] kosmologisoii eletyn ajan, humanisoi kosmisen ajan” (Ricoeur 1985: 191, 197). Kaikille kalentereille on yhteistä kalenteriajan jakautumista määrittävät piirteet: Kristuksen syntymän kaltainen perustapahtuma, josta uusi aikakausi lasketaan, kaikkien tapahtumien päivittämisen mahdollisuus kahdessa suunnassa (menneessä ja tulevassa) sekä ajan mittaamisessa käytettävä, astronomisesti määräytyvä, yksikköjärjestelmä.

²⁶⁰ Fenomenologiselle aikakäsitykselle loi tartuntapinnan jo Augustinus. Hän selittää: ”[...] on kolme aikaa, mennyt, nykyinen ja tuleva. Asianmukaisemmin ehkä sanottaisiin, että on kolme aikaa: menneen nykyisyys, nykyisen nykyisyys ja tulevan nykyisyys. Sillä nämä kolme aikaa ovat jollakin tavalla sielussa, muualla en niitä näe. Menneen nykyisyys on muisti, nykyisen nykyisyys on havainto ja tulevan nykyisyys on odotus.” (Augustinus 1981: 356.) Augustinuksen määritelmässä on havaittavissa fenomenologiselle aikakäsitykselle ominainen, myös Husserlin aika-analyysissä ilmennyt, nykyhetken laajeneminen molempiin suuntiin.

Narratiiville tyypillinen fenomenologinen aikakäsitys on saanut myös Paul Kerbyn kirjoittamaan, että ihminen ei koskaan esitä narratiivilla vain menneiden tapahtumien merkityksiä vaan luo narratiivilla juonen menneisyydelle *nykyisyyden* kautta (Kerby 1991: 96). Kerby toteaa, että narratiivilla on yleisesti kaksi aikaa: se aika, josta kerrotaan ja se aika, jolloin kerrotaan (Kerby 1991: 24).²⁶¹ Myös Gerard Genette on tutkinut teoksessaan *Narrative discourse* (1980), miten aika esitetään narratiivisessa kertomisessa. Hän erottaa kolme ajan kategoriaa: *duration*, *order* ja *frequency*. Ensimmäisellä termillä *duration* hän viittaa tarinassa oleviin ajallisiin tihentymiin ja ajallisten jaksojen pois jättämissiin. Toisella käsitteellä *order* hän viittaa tarinan takaumiin ja eteenpäin siirtymiin ja kolmannella sanalla *frequency* siihen, kuinka monta kertaa jokin tapahtuma kerrotaan tarinassa.²⁶²

Tarina partikulaareissa realisoituvana abstraktiona

Toista Brunerin narratiivisen todellisuuden yhdeksästä universaalista kutsutaan termillä *Generic particularity*. Bruner ajattelee, että narratiivit toteutuvat aina partikulaareissa. Partikulaarisuus eli yksittäiset tarinat ovat vain ilmaisuväline narratiivin yleisille genre- ja mallirakenteille, esimerkiksi genrelle ”riitapukari saa nenilleen”. Myös Vilma Hänninen on tehnyt samanlaisen tulkinnan yksittäisen tarinan ja genren välisestä suhteesta:

Kerrottu tarina esittää jonkun yleisen totuuden tai mahdollisuuden yksittäistapausten kautta: se on konkreettisten tapahtumien muotoon saatettu tarinan juonen ilmaisu. Tarina itse on abstraktio, jota voidaan soveltaa erilaisiin konkreetteihin sisältöihin ja joka voi saada erilaisia ilmaisumuotoja. Esimerkiksi ”tuhkimotarina” on tällainen abstraktio, joka merkitysmuodostelmana on siirrettävissä mitä erilaisimpiin yhteyksiin. (Hänninen 1999: 20.)

Tarinoiden ja eletyn elämän välisessä suhteessa on kyse yksilöllisen ja sosiaalisen välisestä dialektisesta prosessista. Eläessään omaa ainutkertaista tarinaansa yksilö soveltaa luovasti sosiaalisten kokemusten kautta omaksumiaan tarinoita omaan tilanteeseensa. ”Valmistuttuaan” ja sosiaalisen julkistamis- ja arviointiprosessin läpikäytyään hänen tarinansa vuorostaan siirtyy tuohon samaan sosiaaliseen varantoon, jota kutsun ”mallitarinoiden joukoksi”. Mallitarinat voivat vaihdella konkreettisista kertomuksista ”tuttavasta, jolle kävi samalla tavalla” abstrakteihin narratiivisiin moraliteetteihin ”paha saa aina palkkansa”, ”vaikeuksien kautta voittoon”, ”se parhaiten nauraa, joka viimeksi nauraa”. (Hänninen 1999: 94.)

Bruner katsoo, että genret synnyttävät yksittäiset tarinat siinä merkityksessä, että ne ohjaavat rakentamaan tapahtumien väliset suhteet genren määräämällä tavalla. Genret määräävät tarinoiden yksityiskohdat. Bruner sanoo, että kaksi asiaa on saanut hänet uskomaan näin. Ensinnäkin tarinat, olivatpa ne kuinka

²⁶¹ Seymour Chatmanin erottelusta ”story-time” ja ”discourse time” ks. Chatman 1981: 118 ja Paul Ricoeurilla erottelusta ”chronological” (*episodic dimension*) ja ”nonchronological” (*configurational dimension*) ks. Ricoeur 1981: 174.

²⁶² Ks. myös Scholes 1981: 206.

yksityisiä tahansa, tuntuvat olevan versioita jostain yleisemmistä rakenteista, esimerkiksi erilaisia versioita siitä, kuinka ”riitapukari saa nenilleen” (Bruner 1996: 134). Toiseksi näyttää siltä, että yleinen abstrakti genre saa aina partikulaarin ilmauksen. Esimerkiksi skripti ”riitapukari saa nenilleen” toteutetaan valikoimalla episodeja, joita voidaan aina tilanteen mukaan vaihtaa, lisätä tai jättää pois (Bruner 1996: 134).

Seuraavaksi Bruner kysyy, missä mielessä genret ovat olemassa? Yhtäältä Bruner katsoo, että genret ovat olemassa tekstissä – sen tavassa kertoa. Toisaalta ne ovat olemassa myös tapana *tehdä* kokemus ymmärrettäväksi. Kokemukset voidaan kääntää erilaisille genreille: komediaksi, tragediaksi, romanssiksi tai ironiaksi. Bruner toisin sanoen painottaa, että ihmiset tekevät tapahtumia, erityisesti inhimillistä toimintaa, ymmärrettäväksi narratiivisten genrejen avulla eli sulatuttavat niitä komedian, tragedian, ironian tai romanssin muotoon (Bruner 1996: 136). Tämä saattaa joskus aiheuttaa tulkinnallista ”huojuntaa”, koska tarinan kertojan ja vastaanottajan tulkinnat eivät aina ole yhdensuuntaisia. Kertoja saattaa käyttää esimerkiksi tragedista genreä, mutta tarinan kuulija tai lukija tulkitsee ja ymmärtää tarinan komedisella genrellä. Bruner ei kuitenkaan väitä, että genret olisivat ”kirjoitettu” ihmisen biologiaan (*genome*) tai että ne edustaisivat kulttuurisia universaaleja. Kyse on pikemminkin siitä, että ”genrejen olemassaolo on universaalia” (Bruner 1996: 135). Tällä ajatuksella Bruner mielestäni kiinnittyy seuraavaan Merleau-Pontyn argumenttiin:

Psyko-fysiologinen varustus jättää suuren määrän mahdollisuuksia auki, eikä tässä [emootioiden kohdalla] sen paremmin kuin vaiston kohdalla ole lopullista ja muuttamatonta annettua ihmisluontoa. Se, miten ihminen käyttää ruumistaan, on transsendenttia suhteessa ruumiiseen pelkkänä biologisena oliona. (Merleau-Ponty 1993: 220.)

Näin ollen universaalit genret saavat erilaisia muotoja eri kulttuureissa. Tulkintaani tukee esimerkiksi Brunerin seuraava esitys:

Genrejä rakennetaan kaikissa kulttuureissa. Se ilmenee kaikissa luonnollisissa kielissä tapoina muodostaa diskurssia, rakentaa diskurssiin sisältyviä aiheita ja jopa käyttää diskurssin sanastoa. Näihin narratiivisiin rakenteisiin vaikuttaa voimakkaasti kulttuurinen ja historiallinen ympäristö. (Bruner 1996: 135.)

Abstraktien universaalien genrejen kehittyminen yksittäisten tarinoiden kautta käy mielestäni ymmärrettäväksi Hegelin ajattelun avulla: yhtäältä universaalien, partikulaarien ja individuaalien välisen suhteen kautta ja toisaalta potentiaalisuutta ja aktualisuutta koskevan näkemyksen avulla. Käsittelen näitä tarkemmin seuraavaksi.

Filosofi René Descartesin mukaan nimensä saaneeseen kartesiolaisuuteen ankkuroituva psykologia näkee ihmisen kognitiiviset prosessit individuaalisina, staattisina ja passiivisina. Lisäksi suuntauksen taustalla on oletus, että kognitiiviset prosessit voidaan hajottaa niiden oletettuihin elementteihin ja näitä elementtejä voidaan tutkia tämän jälkeen itsenäisinä entiteetteinä ja ymmärtää, miten ne muodostavat kokonaisuuden. Hegeliläisessä kehityksessä kognitiivisen

prosessin luonne nähdään taas sosiaalisena, kehittyvänä ja aktiivisena. Hegel vastustaa sellaista mieltä koskevaa tulkintaa, jonka mukaan mielen sisältö on partikulaarinen, determinoitu ja muuttumaton. Hänen mukaansa kognitiiviset prosessit muodostavat kokonaisuuden, jota ei voida hajottaa erillisiin yksikköihin (Markova 1982: 196). Hegelin argumentin keskiössä on ajatus, että ajattelun lait ovat ainoastaan hetkellisiä totuuksia. Samalla tavoin kuin valokuva ei ole totuus toimivasta ja liikkuvasta ihmisestä eivät ajattelun lait esitä aktuaalista ajattelun prosessia. Hegel on erottanut formaalit ajattelun lait ajattelun liikkeestä. Hän sanoo, että tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ajattelun lakeja ei tulisi lainkaan tarkastella. Ajattelun lakeja ei tule vain nähdä staattisina vaan immanenttisesti aktiivisina. (Hegel 1977: 180.)

Hegel tekee erottelun universaalien, partikulaarien ja individuaalien välillä (Hegel 1873: 291–297, 1976: 601–622). Hänen päättelynsä etenee seuraavasti: partikulaari on universaalien ilmaus individuaalisessa entiteetissä. Universaali on ”todellinen” ainoastaan, mikäli se toteuttaa itsensä partikulaarissa, joka on individuaalisen asian piirre.²⁶³ Partikulaari on antiteesi universaalille: ei ole universaalia ilman partikulaaria eikä partikulaaria ilman universaalia. Yhdessä ne muodostavat individuaalisen objektin. (Hegel 1873: 293, 1977: 228–229, Haas 2000: 170–185, 197.) Hegelin universaalit ovat dynaamisia, aktiivisia ja kehittyvät jatkuvien antiteesien kautta niiden partikulaarien kanssa. Hegeliläisyyttä ja kartesiolaisuutta verrattaessa voidaan huomata, että Hegelin mukaan universaalit ovat todellisia ainoastaan siinä määrin, kun ne ”tajuavat itsensä” partikulaareissa. Kartesiolaisuuteen puolestaan kuuluu käsitys, että universaalit ovat olemassa erillään partikulaareista. (ks. Hegel 1977: 64, 176–177.) Universaalit nähdään kartesiolaisuudessa pysyvinä ja suhteellisen muuttumattomina ominaisuuksina eikä partikulaareille anneta suurtakaan merkitystä.

Mitä Hegelin argumentit tarkoittavat sitten Brunerin kohdalla? Jos ajatellaan esimerkiksi Brunerin esittämää väitettä neljästä abstraktista genrestä, voidaan esittää, että genrejen universaalit piirteet ilmaisevat itsensä partikulaarilla tavalla jokaisessa ihmisen muodostamassa individuaalisessa tarinassa. Toisin sanoen, vaikka genreillä on tiettyjä yleisiä piirteitä, jokainen näistä universaaleista piirteistä paljastaa itsensä partikulaarisella tavalla individuaalisessa tarinassa. Hegelin näkemyksen mukaan mielen universaalit ovat alkujaan abstrakteja, implisiittisiä ja alimäärittyneitä. Siitä ne kehittyvät inhimillisen toiminnan kautta kohti konkreettisia muotoja (Hegel 1963: 25). Kehitys kulkee abstraktista konkreettiseen. Brunerin käsitteistöön raamitettuna tämä tarkoittaa, että kehityksen kautta lapsen alun perin abstrakteista genreistä tulee yhä konkreettisempia. Hyvänä esimerkkinä toimii Brunerin mainitsema abstrakti romanssin-genre, jonka konkretisaatio voi olla jossakin kulttuurissa vaikkapa ”tuhkimotarina”-skripti.

²⁶³ Brunerilta voidaan löytää vastaava argumentti. Hän toteaa, että abstraktit kognitiiviset universaalit ilmaisevat itsensä erilaisten kulttuuristen paikallisten mallien kautta (Bruner 1981a: 262).

Bruner puhuu myös eksplisiittisesti psykologisista universaaleista. Hän sanoo, että inhimillisen informaation prosessointisysteemin kanavan kapasiteetti on sellainen, että se ei pysty käsittelemään yhtä aikaa kuin korkeintaan noin seitsemää informaatioelementtiä (Bruner 1981a: 256). Tarkasteluni kannalta valaisempi esimerkki lienee kuitenkin Brunerin ajatus lapsen synnynnäisestä kielellisestä kompetenssista. Bruner kirjoittaa havainneensa suuren eron työväen- ja keskiluokkaisten äitien kommunikoinnissa lastensa kanssa. Hän kirjoittaa tarkkailleensa äitien vastauksia lapsille siinä kehitysvaiheessa, kun lapset aloittivat siirtymisen esikielellisestä kommunikaatiosta kielelliseen. Brunerin havainto oli, että keskiluokkaiset äidit näyttivät ottavan tehtävän pedagogisemmin. Tällä hän tarkoittaa, että tilanteissa, joissa lapsi esimerkiksi oppi nimeämään kohteen, keskiluokkainen äiti pyrki usein vielä parantamaan lapsen kielen oppimista pyytämällä tätä myös kertomaan jotain kohteen toiminnasta tai tilasta. Äiti toisin sanoen signaloi lapselle aktiivisesti odotuksiaan tämän suorituksesta. Brunerin tutkimuksen loppupäätelmä oli, että sekä työväen- että keskiluokan lapsiryhmillä on samanlainen kompetenssi puhua asioiden tiloista ja toiminnoista. Keskiluokkaisten lapset vain altistetaan käyttämään kompetenssia enemmän kuin työväenluokkaisten lapset. Lisäksi usein keskiluokkaiset vanhemmat hyödyntävät lapsen puhekykyä eri kontekstissa kuin työväenluokan vanhemmat. Edellisestä päättelystä Bruner johtaa seuraavan argumentin: vaikka meillä on inhimillisiä universaaleja kykyjä, niitä käytetään hyvin eri tavoin. Kulttuurit ovat keskeisessä asemassa muovaamassa ihmisten universaaleja kompetensseja erilaisiksi. (Bruner 1981a: 260.) Bruner kirjoittaa kognitiivisten universaalien tutkimisesta, että universaalit piirteet ilmenevät usein osana suurempaa kulttuurista kudelmaa eli semanttista ja praktista verkkoa. Tämän vuoksi ihmisen mielen universaalien irrottaminen ja tutkiminen erillään kulttuurista ei ole kovinkaan helppoa. Irrottaessamme universaalit niitä ympäröivästä kulttuurista trivialisoidimme ne usein, ja saamme niistä vain ”tyhjiä” formaalisia listoja tai kategorioita, joiden selitysvoima jää vähäiseksi.

Toinen Hegelin käsitteellinen erottelu, jolla pyrin avaamaan Brunerin toista narratiivisten todellisuuksien universaalia, koskee aktualisuuden ja potentiaaliisuuden välistä suhdetta. Hegel kirjoittaa:

”Jos sanomme esimerkiksi, että ihminen on luonnostaan rationaalinen, tarkoittaisimme, että hänellä on järki ainoastaan luonnostaan tai alkiona. Tässä mielessä järki, ymmärtäminen, kuvittelu ja tahto ovat mahdollisia syntymästä asti – jopa äidin kohdussa. Mutta kun lapsella ainoastaan on ominaisuuksia tai ymmärryksen aktuaalinen mahdollisuus eikä se ole sama kuin, että hänellä ei ole järkeä. Järki ei vielä ole hänessä, koska hän ei voi vielä tehdä mitään rationaalista, eikä hänellä ole rationaalista tietoisuutta. Siten mitä ihminen on aluksi implisiittisesti, tulee eksplisiittiseksi ja sama on järjellä. Jos siten ihmisellä on aktualisuutta mille tahansa puolelle, hän on aktuaalisesti rationaalinen.” (Hegel 1963: 21.)²⁶⁴

²⁶⁴ Vrt. Hegel 1873: 291–297 ja 1976: 601–622.

Hegel katsoo, että järki, ymmärtäminen, kuvittelu ja tahto ovat ihmisessä potentiaalisuuksina. René Descartesin mukaan nämä potentiaalisuudet aktualisoituvat, kun aisteja ärsytetään oikealla tavalla. Yleisemmin voidaan esittää, että Descartesin töistä lähtevässä kartesiolaisessa paradigmassa katsotaan, että lapsen ympäristö tarjoaa ainoastaan alkusysäyksen ja muotoilee mentaalisia struktuureita ja toimintoja, jotka ovat jo synnynnäisesti etukäteen määritettyjä. Toisin sanoen ympäristö laukaisee organismin struktuurin kehittymisen ja johtaa näin erilaisten toimintojen esiintuloon. Hegel on kuitenkin eri mieltä. Hän ei kiellä ajatusta, että elävän organismin struktuureilla ja toiminnoilla on synnynnäinen perusta mutta katsoo, että muutos potentiaalisuudesta aktuaalisuuteen tapahtuu, ei aistien stimuloimana, vaan subjektin aktiivisuuden ansiosta. Hegeliläisessä kehyksessä organismi mielletään luonnostaan aktiiviseksi, ja sen potentiaalisuuksia ei tajuta, ellei niitä aktiivisesti ponnistella aktualisoitumaan. Toisin sanoen organismin potentiaalisuuksia ei aktualisoida yksinkertaisesti ympäristön vaikutuksesta vaan ympäristön ja organismin keskinäisillä ponnisteluilla. Todellinen *mielen olemus on siten toimia ja toiminnan kautta tulla tietoiseksi itsestään objektina* (Hegel 1963: 21, kursiivi minun). Mielen aktiivisuus on tietää itsensä (Hegel 1963: 32). Hahmotettaessa Brunerin narratiiviprojektia tätä hegeliläistä taustaa vasten voidaan esittää, että esimerkiksi abstraktien genrejen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että ne eivät kehity automaattisesti vaan ainoastaan kertojan ja ympäristön keskinäisellä ponnistelulla. Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävä ei näin ollen ole aktualisoida narratiivisen ajattelun luonnollisia potentiaalisuuksia ja sen etukäteen määrättyjä esiohjelmoituja toimintoja vaan kehittää ja antaa jokin muoto, yhdessä lapsen kanssa, hyvin erilaisia psyko-fysiologisia mahdollisuuksia auki olevalle ”biologiselle ruumiille”. Tämän kautta käy ymmärrettäväksi se, miksi narratiivinen ajattelu saa niin erilaisia muotoja eri kulttuureissa ja eri yhteiskuntaryhmissä.

Yhteenvetona voidaan sanoa: Hegeliläisessä perinteessä, johon Bruneria pyrin kytkemään, katsotaan, että toimija itse muuttuu aina jatkuvasti sen oman toiminnan tuloksena: toiminnallisen kokemisen kautta tapahtuu jatkuvasti persoonallista kasvua. Jokainen kokemus tekee organismista erilaisen verrattuna siihen, mitä se hetki sitten oli. Voidaankin todeta, että ihmisen mieli ei ole koskaan levossa ja sen maailma on dynaaminen kokonaisuus, joka lakkaamatta

uudistaa itseään (Hegel 1977: 6–7).²⁶⁵ Jätän nyt Hegelin taakseni ja siirryn tarkastelemaan kolmatta narratiivisella ajattelulla muodostettujen tarinoiden universaalia ominaisuutta.

Intentiot tapahtumien selittäjinä tarinoissa

Kolmanteen narratiivisella ajattelulla luotujen tarinoiden universaaliin piirteeseen Bruner viittaa lauseella *Action have reasons*. Tällä Bruner tarkoittaa, että ihmisen toiminta tarinoissa ei koskaan määräydy ainoastaan syiden ja seurausten kautta vaan siihen vaikuttavat aina myös intentionaaliset tilat (*intentional states*): uskomukset, halut jne. Fyysiset tapahtumat saavat tarinassa merkityksen pääosin päähenkilön toimien ja intentionaalisten tilojen kautta. Päähenkilön toimintojen takana ei tarinassa näin ollen nähdä niinkään syitä vaan hänen intentionaaliset tilansa (Bruner 1996: 137). *Acts of Meaning* -teoksessa (1990) Brunerin päättely etenee seuraavasti:

Tarinoilla poikkeavalle käyttäytymiselle annetaan merkitys päähenkilön intentionaaliin tiloihin vedoten. Tarinan funktio onkin pyrkiä löytämään sellainen intentionaalinen tila, joka ”pehmentää” ja tekee ymmärrettäväksi poikkeaman kulttuurin kanonisesta tilasta. (Bruner 1990b: 49.)

Tarinoiden hermeneuttinen rakenne

Neljäs narratiivisten todellisuuksien universaali ominaisuus on tarinoiden hermeneuttinen rakenne (*hermeneutic composition*). Bruner sanoo, että lukiessamme tarinaa, yritämme muodostaa lukemisen aina koko tekstistä. Katsomme, että yksittäisten ilmausten merkitykset riippuvat muista ilmauksista ja lopulta kokonaisuudesta. Toisin sanoen osien merkitykset tarinassa ovat tarinan kokonaisuuden ”funktioita” ja samaan aikaan tarina kokonaisuudessaan riippuu sen yksittäisten osien informaatiosta: tarinan tulkinta on hermeneuttinen prosessi. Tarinan osat ja sen kokonaisuus pitäisi toimia yhdessä. (Bruner 1996: 137.) Bruner ajattelee, että edellä kuvattu hermeneuttinen kehä (*hermeneutic circle*) ei kuvaa ainoastaan tekstin tulkintaa vaan koko tulkinnallista kokemuksen ymmärtämisprosessia: tekstin tulkinta toimii vain sen yhtenä esimerkkitapauksena. Bruner

²⁶⁵ Brunerin omat tekstit eivät tarjoa kovinkaan jäsenettyä näkemystä siitä, millaisia mentaalisia rakenteita narratiivisen ajattelun juonistruktuurit ovat. Kun huomioidaan Brunerin kulttuuripsykologinen ja konstruktivistinen tausta, yksi mahdollinen tulkinta on nähdä juonirakenteet samalla tavoin kuin Hans-Georg Gadamer määrittää käsitteen ”traditio”. Tällöin tämä transsendentaalinen ennakkoehtojen joukko, jonka sisällä ymmärtäminen tapahtuu, hahmottuu historialliseksi ja jatkuvasti muuttuvaksi. Gadamerille traditio on jotain, jossa seisomme, jonka sisällä ajattelemme ja josta saamme alkuoletuksemme. Gadamerin traditio, kuten Brunerin juonirakenteetkin, ovat aina kahdessa roolissa: sekä tulkitsijan tilannetta ehdollistavana että tulkinnan kohteena ja tulkinnassa jatkuvasti ontologisesti syntyvänä. Kyse on siis traditiosta ja juonirakenteista, joista käsin tulkitaan mutta myös, joita jatkuvasti tulkitaan. Jokainen tulkinta modifioi traditiota ja juonta sekä samalla pitää yllä sen jatkuvuutta - mutta ei muuttumattomuutta. Ks. esim. Gadamer 1979: 258–263.

katsoo, että osa kirjallisuusteoreetikoista ja ajattelusta kiinnostuneista filosofeista ajattelevat, että turvaudumme hermeneuttiseen menettelyyn ainoastaan, kun kuvattava maailma on ”hämmäntävä”, ”epätäydellinen”, ”hämärä” ja ”sumea”.²⁶⁶ He katsovat, Roland Barthesin termin, että *luettavat tekstit* ovat jäsenyneet konventionaalisten narratiivisten struktuurien mukaan, kun taas *kirjoitettavat tekstit* provosoivat lukijaa luomaan omia rakenteita.²⁶⁷ Bruner itse on taipuvainen katsomaan, että ihmisen suhde maailmaan on aina tulkinnallinen. (Bruner 1996: 138.)

Narratiivisen todellisuuden hermeneuttinen piirre on myös se, että se luo halun. Tämä halu saa meidät vastaanottajina arvailemaan, miksi kertoja esittää tämän tarinan juuri nyt ja näissä olosuhteissa. Bruner esittää, että jopa kun lukija ottaa narratiivin Roland Barthesin sanoin ”luettavimmalla” tavalla, hän pohtii usein kertojan motiivia kertoa. Narratiivisen todellisuuden rakenteet saavat meidät etsimään ääntä (*voice*) huolimatta kirjoittajan mahdollisista ponnisteluisista näyttää objektiiviselta ”kaikkietävältä” kertojalta. Jokaisella kertojalla on näkemys, ja meillä on vastaanottajana oikeus kyseenalaistaa se. (Bruner 1996: 138.)

Brunerin argumentti on, että hermeneuttinen ymmärtäminen on tulkinnallista ja ainutkertaista. Hän katsoo, että ei ole olemassa mitään rationaalista tai empiiristä metodologiaa, johon tukeutuen jokin yksittäinen tulkinta voitaisiin nostaa muiden tulkintojen yläpuolelle. Hermeneuttisen analyysin tarkoitus onkin pyrkiä tarjoamaan mahdollisimman vakuuttava ja ristiriidaton selitys siitä, mitä tarina merkitsee. Referenttinä ei niinkään toimi havaittava maailma ja syy-seurauslait, vaan itse tarinat toimivat referentteinä toisille vaihtoehtoisille lukemisille.

Tarinoiden tavallisuus–epätavallisuus-akseli

Viidennen narratiivisten todellisuuksien universaaliin ominaisuuteen Bruner viittaa termillä *Implied canonicity*. Keskeinen ajatus on, että narratiivinen todellisuus on joko säännönmukainen tai nähdään poikkeavuutena jostain implisiittisistä säännönmukaisuuksista (Bruner 1996: 139). Tämä narratiivisen todellisuuden ominaisuus kytkeytyy kiinteästi seitsemänteen universaaliin eli tarinan sisään rakennettuun ”ongelmaan” eli poikkeamaan tavallisuudesta. Juuri tämä poikkeama tavallisuudesta tekee tarinasta kertomisen arvoisen. Bruner katsoo, että odotusten vastaisuus, poikkeama säännönmukaisesta käsikirjoituksesta tai laillisuudesta, vaatii kuitenkin aina käsityksen myös normaalista tilasta – joskin usein implisiittisenä. Normaalissa tilassa on kyse narratiivisten rakenteiden tavallisista yhteyksistä, joita vasten jokin tila näyttää epätavalliselta. Bruner tuo tämän viidennen universaalin idean esiin mielestäni jo *Acts of Meaning* -teoksessaan (1990) kirjoittaessaan, että:

²⁶⁶ Ks. Taylor 1985: 15.

²⁶⁷ Ks. esim Barthes 1993: 115–116, 163–168, 177, 181.

”Narratiivi on yksi ihmisen päätavoista selittää olosuhteita ja tilanteita, jotka poikkeavat tavallisuudesta [...] kertominen tekee tapahtumat ymmärrettäviksi *tavallisuuden* taustaa vasten, jota siis pidämme elämän perustilana” (Bruner 1990b: 95–96, kurssiivi minun).²⁶⁸

Narratiivisten rakenteiden avulla kertoja voi saada myös meidät kyseenalaiseen asiasoihin, joita olemme pitäneet aikaisemmin itsestään selvänä. Tämä tapahtuu kielen ja kirjallisuuden inventioiden avulla, joita käyttäen narratiivi paljastaa ”tutun vieraana” avaten näin uuden näkökulman maailmaan. (Bruner 1996: 140.)

Denotaation uhraaminen konnotaatiolle tarinoissa

Kuudes Brunerin mainitsema universaali on *Ambiguity of reference*. Tällä Bruner viittaa jo aiemmin käsittelemääni ajatukseen, että narratiivissa referentti alistetaan merkitykselle eli denotaatio uhrataan konnotaatiolle. Bruner päättelee, että narratiivi tekee vaikeaksi Fregen helpon erottelun referentin (*reference*) ja merkityksen (*sense*) välillä. Narratiiviset rakenteet ”marinoivat” referentin merkityksellä pisteeseen, jossa referentistä tulee tapa, jonka avulla merkitys ilmaisee itseään. (Bruner 1996: 141.) Brunerin kuudetta narratiivista universaalia koskevan argumentin toinen ulottuvuus liittyy ajatukseen, että tarinat ovat aina avoimia kysymyksille riippumatta siitä, kuinka paljon siihen sisältyy faktoja. Toisin sanoen narratiivilla luotu todellisuus, tarinan referentti, on aina jossain määrin ristiriitainen – toisin kun paradigmaattisen ajattelun referentti. Lisäksi Bruner toteaa varsin strukturalistisesti, että sanan asema tarinassa määräytyy sen paikalla lauseen kontekstissa. (Bruner 1996: 140.)²⁶⁹

Ongelmien keskeisyys tarinan rakenteessa

Seitsemännestä narratiivisen todellisuuden ominaisuudesta Bruner käyttää termiä *The centrality of trouble*. Tällä hän suuntaa huomiomme ajatukseen, että tarinoiden keskipiste on normien murtuminen. Ongelma siis sijoitetaan narratiivisten todellisuuksien keskiöön. Bruner kehottaa meitä huomioimaan, että kertomisen arvoiset tarinat ovat tyypillisesti syntyneet ongelmasta. Ongelma on narratiivin moottori.²⁷⁰ Ongelmilla ei viitata ainoastaan agentin ja ympäristön välisiin konflikteihin vaan myös agentin sisäisiin ristiriitoihin. (Bruner 1996: 143.) Tätä ”ongelman” teemaa Bruner on käsitellyt useissa töissään. *The Culture of Education* -teoksessa (1996) Brunerin päättely etenee seuraavasti:

²⁶⁸ Myös Michael McGuire esittää, että narratiiveilla ilmaistaan jotain uutta ja vierasta tiedettyyn ja tuttuun nähden, ks esim. McGuire 1990: 234.

²⁶⁹ Ks. de Saussure 1966.

²⁷⁰ Vilma Hänninen kirjoittaa samansuuntaisesti: Tarinallista selittämistä käytetään erityisesti silloin, kun tapahtumat eivät etene ennakoidulla tavalla, kun kanoniset odotukset rikkoutuvat (Hänninen 1999: 64).

Narratiivilla kerrotaan jotain odottamatonta. Keskeinen ajatus narratiivissa on ratkaista tämä odottamaton, selvittää epäily ja oikaista epätasapaino. (Bruner 1996: 121.)

Monologue as Narrative Recreation of the World -artikkelissa (1989) Bruner ja Lucariello argumentoivat:

”Mannermaiset teoreetikot ovat huomanneet [...] keskeisen piirteen kehittyneissä tarinoissa. Ne koskevat ongelmaa tai ainakin jotakin odottamatonta [...] ongelma narratiivin moottorina on odotettavuuden, laillisuuden ja sopivuuden rikkomista. Tarinan lopputulos riippuu siitä, nähdäänkö normaali tila ylläpidettynä, palautettuna vai uudelleenmääritettynä.” (Bruner 1989: 77.)

Acts of Meaning -kirjassa (1990) Bruner toteaa:

Kohdatessamme jotain poikkeavaa ja kysyessämme siitä joltakin, hän kertoo meille tarinan, joka sisältää syyt tai intentionaalisen tilan erittelyn. Tämän tarinan kautta kohdattu poikkeama tehdään järkeväksi tai merkitykselliseksi. (Bruner 1990b: 49.)

Bruner näkee mielen keskeiseksi tehtäväksi toimia niiden tapahtumien kanssa, jotka ovat odotusten vastaisia (Bruner ym. 1990: 85). Ihminen käyttää narratiivista ajattelua erityisesti epätavallisten kokemusten tai ongelmien selittämiseen.²⁷¹ Kertomukset, jotka kuvaavat odotuksiin sopivia tavallisia tapahtumia, eivät ole tyypillisiä narratiivisen ajattelun tuotteita. Tarinan tulee sisältää konflikti odotusten kanssa. (Bruner ym. 1990: 83.)²⁷²

Bruner käsitteellistää poikkeaman tavallisuudesta, ongelman, monen muun narratiivitutkijan tavoin ristiriitana ”Burken viisikossa”: ihmisten kertomat tarinat muodostuvat siis epätasapainosta ”Burken viisikossa”. Esimerkiksi toiminta ei saavuta päämäärää tai tapahtumat ja toimijat eivät sovi yhteen. (Bruner 1990b: 82, 132, 1989: 76.) Narratiivin keskeisin tehtävä on pyrkiä tuomaa selvyttä tähän epätasapainoon: usein ongelma, kulttuurisesta konventiosta poikkeama, pyritään ratkaisemaan vetoamalla tarinan päähenkilön intentioihin (Bruner 1990b: 49, 51).²⁷³

Joan Lucariellon näkemys toistaa Brunerin ajatuksen: tarinasta mukaansa-tempaavan tekevä epätasapaino muodostuu ristiriidasta Burken viisikon elementtien välillä (Lucariello 1990: 131). Koska narratiivinen ajattelu liittyy epätavallisuuden ymmärtämiseen, ihmisellä tulee olla käsitys myös kulttuurin kanonisesta tilasta, jota vasten jotkut tapahtumat näyttäytyvät epätavallisilta. Luca-

²⁷¹ Tähän argumenttiin yhtyvät myös Sarbin 1986: xii, Olson 1990: 148, Polkinghorne 1988: 67 ja Ricoeur 1970: 16. Lisäksi Bruner itse toteaa jo vuonna 1962 teoksessaan *On Knowing. Essays for the Left Hand* ikään kuin narratiivijattelua enteillen, että myytit tarjoavat inhimillisen ahdingon ilmaisen välineitä representoimalla sitä juonessa (Bruner 1962: 32).

²⁷² Kertojan pahin pelko on, että yleisö kysyy tarinan jälkeen ”entä sitten” (*so what*) (Lobov 1972: 366). Narratiivin tulee siis sisältää konflikti odotusten kanssa.

²⁷³ Vrt. myös Bruner 1985: 100, 1990b: 82.

riello esittää myös, että Brunerin Emily-tutkimus on todiste siitä, että jo hyvin nuorilla lapsilla on tietoa tavanomaisista suhteista Burken viisikon elementtien välillä: tietoa agentin, toimintojen, tapahtumapaikkojen, päämäärien ja instrumenttien välisistä kytkennöistä. (Lucariello 1990: 132.) Burken viisikon kautta tarkasteltuna näyttää siltä, että kun ihminen huomaa epätasapainon Burken viisikossa, hän pyrkii narratiivisen ajattelun avulla tekemään tilanteesta ymmärrettävän. Lucariello katsoo, että toimijan ja toiminnan välinen epätasapaino laukaisee narratiivisen ajattelun paremmin kuin esimerkiksi toimijan ja ympäristön välinen konflikti (Lucariello 1990: 147). Tämä epätasapaino Burken viisikossa selitetään usein viittaamalla toimijan mielen tilaan, kuten intentioihin (Lucariello 1990: 133).²⁷⁴

Yhteenvetona voimme todeta: Narratiivinen ajattelu pyrkii ratkaisemaan työkaluillaan eli tarinalla ja metaforalla erityisesti inhimillisessä toiminnassa havaittuja poikkeamia. Tarinassa epätavallisuus ratkaistaan usein upottamalla juonirakenteeseen ”tietoisuuden maisema”. Metaforalla epätavallinen taas pyritään ratkaisemaan turvautumalla tunnettujen lekseemien polysemiaan rikkoen samalla sen konventionaalisia rajoja eli taivuttamalla tuttujen sanojen merkitysalaa, jotta uusia asioita, jolle ei löydy käsitteitä, saataisiin jotenkin kehystettyä ja ymmärrettyä. Molemmilla narratiivisen ajattelun työkaluilla tuotetaan poeettista diskurssia. Lisäksi on varsin todennäköistä, että narratiivinen ajattelu käyttää usein näitä molempia tapoja samanaikaisesti: esimerkiksi tarinassa käytetään metaforisia kytkentöjä ”Burken viisikon” elementtien välillä. Kasvatuksen kannalta Brunerin käsitys ongelman ja narratiivisen ajattelun välisestä kytkennästä on mielenkiintoinen. Jos Brunerin väitteet pitävät paikkansa, niin kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi tulisi asettaa nimenomaan narratiivisen ajattelun kehittäminen. Hahmottuuhan se Brunerin projektissa ihmisen välineeksi lähestyä kaikkea uutta ja epätavallista, jota voidaan pitää oppimisen lähtökohtana.

Tarinoiden hyväksyttävä epätotuus

Kahdeksas universaali on nimeltään *Inherent negotiability*. Käsitteen taustalta piirtyy esiin Brunerin ajatus, että tarinoiden kohdalla hyväksymme usein jonkinasteisen ”pätemättömyyden”. Bruner tarkoittaa tällä sitä, että emme useinkaan tarkastele tarinoita totuus–epätotuus-akselilla vaan hyväksymme, että ihmiset esittävät tapahtumista erilaisia versioita. Tämä on se tarinoiden piirre, joka tekee niistä hyviä neuvottelutilanteissa. Lisäksi Bruner kirjoittaa, että ”narratiivinen neuvoteltavuus” ilmenee lapsilla jo varhain. (Bruner 1996: 143.)

Tarinoiden jatkuvuus

Viimeistä eli yhdeksättä narratiivisten todellisuuksien ominaisuutta Bruner kutsuu termillä *The historical extensibility of narrative*. Bruner viittaa tällä siihen,

²⁷⁴ Olson toteaa samalla tavoin: ”Kun emme pysty selittämään poikkeamaa kanonisuudesta toiminnan kentällä, turvaudumme tietoisuuden maiseman kautta rakennettuihin esityksiin” (Olson 1990: 148).

että kertomamme tarinat eivät ole vain yksittäisiä kertomuksia, jotka seuraavat toisiaan vaan niiden välillä on jatkuvuus. Ihminen on toisin sanoen taipuvainen muodostamaan tarinoita, jolla on historiallista jatkuvuutta: jokainen tarina kantaa sisällään jotain sitä edeltävistä tarinoista poiketen kuitenkin aina samalla ennalta määrätystä suunnasta. Tämä poikkeama antaa narratiiviselle rakenteelle mahdollisuuden kehittyä. (Bruner 1996: 143.)²⁷⁵

Bruner pohtii myös yhdeksän narratiivisen universaalien varaan rakentuvien tarinoiden kohdalla solipsismin ongelmaa.²⁷⁶ Hänen mukaansa ainoa asia solipsismia vastaan on, että ihmisen mielet ovat samankaltaisia ja ne toimivat samalla tavoin (*work in common*). Bruner katsoo, että yksi tapa, miten ihmismielet toimivat samalla tavoin, on jaetun historiaa koskevan narratiivinen kertominen. Sen kautta tunnemme kuuluvamme yhteiseen menneisyyteen ja tämä rajoittaa kertomuksiamme. Bruner katsoo, että meidän tulisi olla solipsismin asemasta huolissamme siitä, minkälainen on suhteemme tähän historian narratiiviin: jäämmekö elämässämme vain niiden ”ohjailtaviksi”, jotka kirjoittavat menneisyyttä koskevia historioita. (Bruner 1996: 146–147.)

Yhteenveto koko luvusta: Tutkin aluksi Brunerin käsitystä narratiivisesta diskurssista. Bruner puhuu narratiivisen diskurssin yhteydessä käsitteestä *subjectivizing transformations*. Tällä hän tarkoittaa, että tarinan tulee olla avoin erilaisille tulkinnoille, hieman epämääräinen ja näin ollen aina osaksi myös vastaanottajan luoma. Bruner esittää kolme tapaa, joiden avulla tarinasta tehdään tarkoituksella hieman alimääräytyneitä: *triggering of presupposition*, *subjectification* ja *multiple perspective*. Termillä *triggering of presupposition* Bruner viittaa ajatukseen, että tarinat esittävät asioita usein suoran kerronnan asemasta viihjauksin. Käsitteellä *subjectification* Bruner tarkoittaa, että kokemusten kuvaus ei tapahdu oletetusta neutraalista objektiivisesta näkökulmasta vaan kohtaamme aina tarinan henkilöiden hahmottaman todellisuuden. Termillä *multiple perspective* Bruner viittaa ideaan, että tarina ei sisällä useinkaan vain yksittäistä näkökulmaa maailmaan vaan sarjan osittain päällekkäisiä horisontteja. Toiseksi tässä luvussa tarkastelin niitä yhdeksää piirrettä, jotka Brunerin mielestä on löydettävissä narratiivisella ajattelulla tuotetuista tarinoista. Nämä yhdeksän piirrettä muodostavat narratiivisella ajattelulla muodostettujen tarinoiden kieliopin (*story grammar*) eli syvästruktuurin (*deep structure*). Koska Bruner katsoo vygotskylaisena, että ajattelua ei voida erottaa kielestä, joka ilmaisee sitä ja lopulta muo-

²⁷⁵ Tässä Brunerin yhdeksännessä universaalissa esiintuoma ajatus, että jokainen ”tarina” kantaa jälkiä sitä edeltäneistä tarinoista, on löydettävissä myös mm. oman tutkimukseni neljännessä luvusta. Siinä pyrin esittämään Brunerin narratiivikäsitteistä niitä jälkiä, joita se kantaa sitä edeltäneestä kieliteoriasta.

²⁷⁶ Perinteinen solipsismin ongelma on epistemologinen: miten toisia tietoisuuksia ja niiden tiloja koskeva tieto voidaan oikeuttaa (Heinämaa 1996: 29). Bruner tulkinta solipsismista on, että se on näkemys, jonka mukaan emme voi todistaa, että todellinen maailma on olemassa, koska kaikki mitä tiedämme, on omat kokemuksemme (Bruner 1996: 146).

vaa sen, Bruner esittää myös, että tarinan yhdeksän piirteen voidaan nähdä kuvaavan myös itse narratiivisia ajatteluprosesseja. Ensimmäisessä tarinan piirteessä on kyse siitä, että tarinoiden peruskaava on, että jostakin alkutilasta siirytään muutoksen kautta lopputilaan. Toisin sanoen tarinoissa aika jakautuu aina alkuun, keskiväliin ja loppuun. Lisäksi tarinoissa aika ei useinkaan kytkeydy fyysikaaliseen aikaan vaan pikemminkin inhimillisesti merkityksellisiin tapahtumiin. Tarinoiden tapauksessa onkin mielekästä puhua fenomenologisesta aikakäsityksestä. Toinen tarinan piirre on, että kerrotut tarinat ovat aina yksittäistapauksia yleisemmistä kulttuurisista tarinoiden genre-rakenteista. Kolmas tarinoiden ominaisuus on, että tapahtumat tarinassa eivät saa merkitystä ainoastaan kausaalisuhteiden vaan myös tarinan henkilöiden intentioiden kautta. Neljänneksi Bruner katsoo, että tarinoissa on hermeneuttinen rakenne eli yksittäiset ilmaukset saavat merkityksiä kokonaisuuden kautta ja kokonaisuus yksittäisten ilmausten avulla. Viides tarinan piirre on, että jännite kertomukseen rakentuu tavallisuuden eli kulttuurisesti määräytyneen normaalin olotilan ja epätavallisuuden kautta. Kuudes piirre on, että tarinassa denotaatio alistetaan usein konnotaatiolle. Seitsemänneksi Bruner katsoo, että ongelma on usein tarinan keskeisin piirre. Kahdeksannessa tarinan piirteessä on kyse siitä, että tarinoiden kohdalla hyväksymme usein jonkinasteisen pätemättömyyden eli emme arvota tarinoita totuus–epätotuus-asteikolla. Viimeisellä tarinoiden piirteellä Bruner viittaa ajatukseen, että jokainen tarina kantaa aina itsessään jotain sitä edeltävisiä tarinoista mutta samalla poikkeaa ennalta määrätystä suunnasta.

8 Brunerin narratiivikäsitteiden yhteydet kasvatukseen

Brunerille on ollut tyypillistä koko hänen pitkän tuotantonsa ajan, että hän koettelee teoreettisia käsitteisiään myös psykologian ulkopuolella. Tähän liittyy myös tämän luvun tarkoitus. Keskustelen seuraavaksi Jerome Brunerin kanssa hänen käsitteistään narratiivisen kasvatusyhteyksistä. Keskustelua käydään pääosin teoksen *The Culture of Education* (1996) ympärillä, koska Bruner ei muissa teksteissään ole teemaa kehitellyt. Tulkintakehyksenä luennassa pyritään käyttämään mahdollisuuksien mukaan tutkimukseni alkuosan luvuissa paljastuneita Brunerin narratiivikäsitteiden käsitteellisiä yhteyksiä.

The Culture of Education -teoksessa (1996) Brunerin päättely etenee seuraavasti:

”Me ponnistamme suunnattomasti pedagogisesti opettaaksemme tieteen metodeja ja rationaalista ajattelua: mitä tarkoitetaan verifikaatiolla, mikä muodostaa ristiriitaisuuksia, kuinka muuttaa ilmaisuja testattaviksi propositioiksi jne. Näissä kaikissa on kyse todellisuuden luomisesta tieteen mukaan. Kuitenkin me elämme suurimman osan elämästämme maailmassa, joka on rakentunut narratiivien sääntöjen ja mekanismien mukaan.” (Bruner 1996: 149.)

Brunerin argumentti on kriittinen, sillä hänen mukaansa moderni pedagogiikka ei katso tehtäväkseen teorioissaan ja käytännöissään narratiivisen ajattelun kehittämistä. Monesti narratiivisen ajattelun olemassaolosta ei olla edes tietoisia. Keskeisin idea, jonka varaan tämän kappaleen viritän, onkin Brunerin käsitys, että kulloinkin vallalla oleva tulkintamme ajatteluprosesseista ja niiden kehittymisestä, ohjaa niitä tapoja, jolla järjestämme kasvatusta ja koulutusta. Bruner kirjoittaa:

Kasvatuskäytännöt perustuvat uskomuksiimme oppijoiden mielestä. Mielen parempi ymmärtäminen on ehto sille, että voimme parantaa pedagogiikkaa. (Bruner 1996: 49–50.)

”Opettaminen väistämättä perustuu siihen, minkälainen on näkemyksemme lapsen mielen luonteesta. Uskomuksemme ja olettamuksemme opettamisesta ovat täten suoria heijastuksia opettajan oppijaa koskevista uskomuksista ja olettamuksista.” (Bruner 1996: 46.)

Kasvatuksellisesti kiinnostavat teoriat mielestä sisältävät jonkin selityksen siitä, minkälaisia resursseja mieli tarvitsee. Bruner ei tarkoita tällä ainoastaan instrumentaalisia resursseja, kuten mentaalisia ”työkaluja” vaan myös määritelmän, minkälainen ympäristö ja olosuhteet tarvitaan ”tehokkaaseen” ajatteluun. Ilman määritelmää resursseista ja ympäristön vaatimuksista teoria mielestä on voimakkaasti ”sisältä-ulos” (*inside-out*) tyyppinen, ja sillä on Brunerista rajoitetusti annettavaa kasvatukselle. Teoriasta tulee kasvatuksen kannalta kiinnostava, kun se on pikemminkin ulkoa-sisään (*outside-in*) painotteinen. Teorian tulisi pystyä näin osoittamaan, minkälainen maailma, minkälaiset symbolisysteemit sekä mitä tieteitä ja taiteita tarvitaan, jotta voimme kehittää ja käyttää

ajatteluamme tehokkaasti. Brunerin käsityksen mukaan komputationismi edustaa ”sisältä-ulos” tyyppistä ja kultturalismi ”ulkoa-sisään” tyyppistä teoriaa mielestä. Aikaisemmin olen kytkenyt narratiivin osaksi kulttuuripsykologian, tai kultturalismin (*culturalism*) kuten Brunerin sitä nimittää, traditiota. Tarkastelen seuraavaksi, miten Bruner on pohtinut näiden molempien suuntauksien kasvatusyhteyksiä.

Bruner katsoo, että komputationismin mukaan meidän tulisi pystyä löytämään keinoja opettaa ihmisiä tehokkaammin sen tiedon pohjalta, jota saamme tietokoneiden ohjelmoinnista. (Bruner 1996: 2.) Komputationistinen kasvatusnäkemys on sidottu laskennallisiin rajoituksiin: mitä tahansa apuvälineitä mielelle kulttuurisesti tarjotaankin, se käyttää aina laskennallisia tapoja. Maailma kirjoitetaan biteiksi muistiin. Bruner esittää kolme komputationistisen lähestymistavan sovellutusta kasvatukselle. Ensimmäisessä suuntauksessa siirretään klassisia kasvatus- ja opetusteorioita komputationistiseen eli laskennalliseen muotoon siinä toivossa, että tässä uudelleenmuotoilussa pystyttäisiin esittämään jotain uutta. Brunerin käsitys tästä siirtämisestä on kuitenkin selkeä: ”Vanha viini ei paljon parane, jos se kaadetaan erimuotoisiin pulloihin, vaikka lasi onkin puhtaampaa” (Bruner 1996: 9). Toisessa komputationismin sovellutuksessa tarkastellaan jotain oppimiseen liittyvää toimintaa: esimerkiksi tapahtumaa, jossa oppilas pyrkii ratkaisemaan ongelmaa. Tämän jälkeen pyritään uudelleen kuvaamaan havaittu toiminta komputationismin termeillä: missä järjestyksessä ihminen pyytää informaatiota, mikä hämmentää hänet ja minkälaisia hypoteeseja hän harkitsee jne. Samalla pohditaan, mitkä laskennalliset prosessit saattaisivat olla meneillään laitteissa, jotka toimivat havaitulla tavalla. Tämän jälkeen suunnitellaan, miten oppijaa voidaan auttaa – laskennallisissa rajoissa. Kolmatta komputationismin sovellutusta edustaa Brunerin mukaan Annette Karmiloff-Smith.²⁷⁷ Kun yritämme ratkaista yksittäistä ongelmaa, esimerkiksi lapsen kielen oppimista, pyrimme kuvaamaan tätä monimutkaista prosessia yleisluontoisimmilla ja yksinkertaisimmilla termeillä. Opiskelija saattaa esimerkiksi ajatella, että laittamalla englannin kielessä ”s”-kirjaimen substantiivin loppuun, hän pystyy tekemään monikon. Seuraavaksi opiskelija pohtii mahdollisuutta tehdä tämä sama operaatio kaikille substantiiveille. Kun tällä uudella säännöllä epäonnistutaan muodostamaan monikkomuoto esimerkiksi sanasta ”woman”, opiskelija saattaa luoda joitakin lisäyksiä sääntöönsä. Lopulta hänellä on jonkinlainen sääntö siitä, miten muodostetaan monikkomuotoja englannin kielen substantiiveista – täydennettynä muutamalla poikkeuksella. Tämän prosessin joka vaiheessa opiskelija menee metatasolle eli miettii, miten hän ajattelee. Komputationismin laskennallisten systeemien avulla pyritään näissä eri vaiheissa kuvaamaan uudelleen ilmiötä tarkoituksena vähentää kunkin vaiheen monimutkaisuutta ja auttamaan opiskelijaa siirtymään seuraavaan vaiheeseen. Karmiloff-Smith kutsuu tätä prosessia termillä *redescription*. Tähän toimintaan viitataan

²⁷⁷ Ks. Karmiloff-Smith 1992.

usein myös käsitteellä metakognitio (*metacognition*). Metakognitio, uudelleen kuvaus (*redescription*), kiinnostaa sekä komputaatiotieteitä että psykologiaa. (Bruner 1996: 10.)

Kultturalismi tarkastelee kasvatusta hyvin eri tavalla. Sen lähtökohtana on ajatus, että koulutus (*education*) ei ole erillinen saareke vaan osa kulttuuria. Kultturalismissa pohditaan, mitä funktioita koulutus palvelee yhteiskunnassa, mikä asema sillä on ihmisten elämässä ja mikä on institutionaalisen koulutuksen osuus niistä ihmisten resursseista, joita he tarvitsevat selvitäkseen. Lisäksi kultturalismissa ollaan kiinnostuneita koulutuksen erilaisista rajoituksista: yhtäältä ulkoisista rajoituksista kuten koulujen ja luokkahuoneiden organisaatioista ja opettajien valinnoista sekä toisaalta sisäisistä rajoituksista kuten lahjakkuuksista. Bruner haluaa kuitenkin painottaa, että lahjakkuus määräytyy yhtä hyvin helposta pääsystä symbolisiin järjestelmiin kuin geneeistä. (Bruner 1996: 11.)

Learning and Teaching the Way of Knowing -teoksessa (1996) Bruner kirjoittaa liikkuvansa edestakaisin mielen ja kulttuurin olemusta (*nature*) koskevien kysymysten välillä, ”koska kasvatustieteellinen teoria välttämättä on niiden risteyskohdassa” (Bruner 1996: 13). Millainen on sitten psyko-kulttuurinen lähestymistapa koulutukseen? Bruner vastaa, että koulutus on kulttuurin elämäntavan ruumiillistuma. Se ei ole ainoastaan elämään valmistava instituutio. (Bruner 1996: 13.) Tarkastelen seuraavaksi yhdeksää Brunerin esittämää kulttuurisen lähestymistavan seurausta kasvatukselle. Brunerin narratiivikäsitteillä on näissä monessa keskeinen asema.

Näkökulmallinen periaate

Bruner aloittaa puhumalla näkökulmallisesta periaatteesta (*perspectival tenet*). Tällä hän viittaa ajatukseen, että jokaisen kokemuksen merkitys on aina suhteessa tiettyyn näkökulmaan. Tämän saman argumentin Bruner on liittänyt myös osaksi narratiivikäsitteistään nähdessään sen yhdeksi narratiivisen ajattelun lähtökohdista. Näkökulmallisen periaatteen pohjalta Brunerin päättely etenee seuraavasti: ”Jotta opiskelija voisi ymmärtää hyvin, mitä jokin asia todella merkitsee, hän tarvitsee jonkinlaisen näkemyksen myös vaihtoehtoisista tulkinnoista, joita asiaan voidaan luoda” (Bruner 1996: 13).²⁷⁸ Bruner katsoo, että asian ymmärtäminen yhdellä tavalla ei saisi sulkea pois mahdollisuutta ymmärtää sitä myös jollain toisella tavalla. Ymmärtäminen millä tahansa yhdellä tavalla on ”oikein” tai ”väärin” ainoastaan tietystä näkökulmasta ja tämän näkökulman käsittein. Tulkinnat todellisuuden merkityksestä heijastelevat aina sekä yksittäisen ihmisen biografista historiaa että kulttuurin vakiintuneita muotoja rakentaa todellisuutta. Bruner ei kuitenkaan halua ajaa kasvatusta relativismiin eli näkemykseen, että kaikki vaihtoehtoiset tulkinnat olisivat aina samanarvoisia. Perspektiivisessä näkemyksessä merkityksen muodostamisesta ei suljeta pois esimerkiksi logiikkaa.

²⁷⁸ Tämä Brunerin argumentti on mielestäni ohitettu osittain esimerkiksi perinteisiä oppikirjoja laadittaessa.

Virallinen koulutusjärjestelmä muokkaa uskomuksia, taitoja ja tunteita siirtääkseen ja selventääkseen sen edustamaa tulkintaa luonnollisesta ja normaalista maailmasta (Bruner 1996: 5). Näin tehdessään se väistämättä kannattaa, usein implisiittisesti, tiettyä maailman versiota. Toisaalta, Bruner jatkaa, jos koulu tarjoaisi vaihtoehtoisia näkökulmia, se saattaisi loukata yhteiskunnan valtaapitävien intressejä. Bruner kuitenkin sanoo, että jos koulu ei uskalla ottaa riskejä, siitä tulee seisahtunut ja vieraantunut omasta kulttuuristaan. Koulujärjestelmä opettaa meitä nykyisin enemmän pitämään yllä tämänhetkistä tilannetta (*status quo*), kuin kasvattaa opiskelijoita erilaisten tulkintojen hyväksymisestä seuraavaan joustavuuteen. Seurauksena tästä on kulttuurin vähenevä kyky sopeutua muutoksiin. (Bruner 1996: 15.) Näkökulmallinen periaate korostaa siis tulkintaa, merkityksen muodostamisen horisontaalista puolta ihmisen ajattelussa, vaikka se samaan aikaan tunnistaa riskit, jotka liittyvät tämän mentaalisen puolen kehittämiseen (vrt. Bruner 1967d: 15).

Rajoittava periaate

Toiseksi Bruner kirjoittaa rajoittavasta periaatteesta (*constraints tenet*). Ajatuksena on, että merkityksen muodostaminen on kulttuureissa rajoitettu kahdella tavalla. Ensinnäkin ihmislajin evolutionaarinen kehitys on tuottanut meidät ajattelemaan, tuntemaan ja havaitsemaan tietyllä tavalla: näemme ajan esimerkiksi homogeenisena jatkumona, joka etenee riippumatta siitä, mittaammeko sitä kellon, kuun tai minkä tahansa muun mittarin avulla. Evoluution tuottamia mielen rakenteita voidaan siis pitää ihmisen merkityksen muodostuskyvyn rajoina. Samalla ne rajoittavat aikaisemmin käsittelemääni näkökulmallisen periaatteen alaa. Bruner kuitenkin katsoo kulttuuripsykologina, että vaikka evoluutio on antanut ajattelullemme tiettyjä rakenteita, kulloinenkin kulttuuri muovaa niitä aina monella tavoin. (Bruner 1996: 16.) Kyse ei siis ole siitä, että ihmisellä olisi jokin luonnollinen ja synnynnäinen tapa ajatella ja tulkita maailmaa. Mielen rajoitukset eivät ole muuttumattomia sillä ”monet taipumuksemme, joita pidämme synnynnäisinä, tarvitsevat aina jonkin yhteisesti jaetun merkkijärjestelmän, kuten kielen, muotoilua” (Bruner 1996: 17). Tämä käsitys perustuu sille, että Bruner pitää vygotskylaisena kieltä kognitiivisen kehityksen avaimena. Brunerin keskeinen argumentti koko hänen tuotantonsa ajan on ollut, että mielen kyvyt kasvavat harjoittelemalla (Bruner 1962: 117).

Kasvatuksen kannalta Brunerin edellinen päättely tarkoittaa sitä, että ihmisellä on mahdollisuus mennä ns. ”synnynnäisten taipumustensa” taakse siirtämällä uusille sukupolville edellisten sukupolvien kehittämää ajattelun ”työkaluja”.²⁷⁹ Tällaisia ajattelun työkaluja ovat esimerkiksi teoriat, joita hyödyntää paradigmaattinen ajattelu sekä tarinat ja metaforat, jotka toimivat narratiivisen ajattelun instrumentteina. Tästä ideasta ajattelun työkalujen siirtämisestä ihmiseltä toiselle seuraa esimerkiksi se, että Bruner pitää älykkyyttä riippuvaisena lähinnä kult-

²⁷⁹ Vrt. Goodnow 1980: 368 ja Bruner 1962: 117.

tuurin tarjoamien välineiden sisäistämisestä. Koulun Bruner näkee taas yhtenä keskeisenä kenttänä, jossa kulttuurin tarjoamien välineiden sisäistämistä tapahtuu: älyllisen kehityksen ja koulutuksen välillä on siis suora suhde. Bruner kehottaa meitä huomaamaan, että esimerkiksi lähes kuka tahansa matematiikan pääaineopiskelija modernista yliopistosta osaa nykyisin enemmän matematiikkaa kuin vaikkapa aikanaan logiikan ja matematiikan nerona tunnettu Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716). Bruner kirjoittaakin, että me seisomme niiden ”jättiläisten harteilla”, jotka edelsivät meitä.

Toiseksi merkityksen muodostusta rajoittavaksi periaatteeksi Bruner näkee sen, että eri kielet ja merkkijärjestelmät rajoittavat ajattelua hyvin eri tavoin. Tämän argumentin takana on mielestäni nähtävissä jälleen Brunerin vygotskylainen lähtökohta: ajattelun muokkaa kieli (Bruner 1996: 18). Täten ”kielellisellä valveutuneisuudella” (*linguistic awareness*) voidaan vähentää minkä tahansa symbolisysteemin asettamia rajoituksia. Bruner toisin sanoen on varovaisen myönteinen ajatukselle, että esimerkiksi kirjallisuuden lukemisella on ajattelua kehittävä vaikutus. Todelliset uhrin tälle, myös Whorf-Sapirin-hypoteesiksi kutsutulle ilmiölle, ovat ihmiset, jotka ovat vähiten tietoisia puhumastaan kielestä.²⁸⁰

Koulutukselliset vaikutukset edellisestä keskustelusta ovat ilmeiset. Koska meidän sisäisten taipumusten (*predisposition*) rajat voidaan ylittää käyttäen apuna symbolisia järjestelmiä, niin koulutuksen yksi tehtävä on varustaa ihmiset tarvittavilla symbolisilla systeemeillä. Lisäksi jos kielellinen tietoisuus laajentaa käyttämämme kielen asettamia rajoja, silloin koulutuksen tehtävä on laajentaa tätä kielellistä valveutuneisuutta. Emme ehkä pysty ylittämään kaikkia kielen rajoituksia jokaisessa tapauksessa, mutta koulutuksen avulla voimme parantaa ihmisen kykyä rakentaa merkityksiä ja todellisuuksia. Yhteenvedoksi Bruner esittää, että ajattelusta ajattelemineen (*thinking about thinking*) tulisi olla keskeinen tekijä kasvatuksessa. (Bruner 1996: 18.) Tällä ajattelusta ajattelemisella eli metakognitiolla Bruner viittaa seuraavaan ajatukseen: Modernissa pedagogiikassa katsotaan, että oppijan tulisi olla tietoinen omasta ajatteluprosessistaan. Pedagogisten teorioiden ja opettajien tehtävä on puolestaan auttaa opiskelijaa tulemaan yhä enemmän metakognitiiviseksi. Toisin sanoen oppijan tulisi olla yhtä tietoinen omasta tavastaan oppia ja ajatella kuin opiskeltavasta aiheesta. Taitojen ja tietojen kerääminen ei siis enää riitä. Opettaja voi auttaa oppijaa

²⁸⁰ Kuuluisa Sapir-Whorf-teesi nousee kulttuurirelativismista. Sapir ja Whorf olivat kielitieteilijöitä, jotka esittivät teesejään erityisesti 1920–1950-lukujen välillä. Heidän keskeinen näkemyksensä ensinnäkin on, että kaikki ajattelu tapahtuu kielessä. Toiseksi he katsovat, että kukin kieli jäsentää tietynlaisen kuvan todellisuudesta. Whorf kirjoittaa, että tietyistä kielestä seuraa tietty maailmankuva. Toisin sanoen opittuaan kielen ihminen oppii tietyn maailmankuvan. Kun Sapir argumentoi, että tietyn kielen sanasto pakottaa määrättyyn kuvaan todellisuudesta, niin Whorf puolestaan painottaa syntaksia. Sapir-Whorf-teesille voidaan löytää edeltäjä Kantin tulkinnasta ymmärryksen kategorioista. Erona kuitenkin on, että Kantille kaikki kategoriat ovat samoja, mutta Sapir ja Whorf katsovat, että ne vaihtelevat kulttuurisesti.

tulemaan metakognitiivisemmaksi esimerkiksi refleктоimalla sitä tapaa, jolla opiskelija suorittaa työtään ja miettimällä tämän jälkeen, miten tätä lähestymistapaa voidaan parantaa. Tässä vaiheessa myös Brunerin narratiivitutkimukset tulevat mukaan, sillä Bruner katsoo, että varustamalla opiskelija hyvällä mielen teorialla voidaan ratkaisevalla tavalla auttaa hänen opiskeluaan (Bruner 1996: 64).

Konstruktiiivinen periaate

Kolmantena kulttuurisen lähestymistavan seurauksena kasvatukselle Bruner tarkastelee konstruktiiivista periaatetta (*constructivism tenet*). Olen tutkimuksessani aikaisemmin pyrkinyt osoittamaan, että juuri tämä periaate muodostaa Brunerin narratiivitulkinnan keskeisen lähtökohdan. Ideana tiivistetysti on, että todellisuus (*reality*), jonka katsomme olevan luomiemme maailmoiden (*worlds*) syynä, on itse konstruoimamme. Todellisuus on tehty, ei löydetty, kuten Nelson Goodman asian ilmaisee.²⁸¹ Muodostamme todellisuuden konstruktioita kulttuurista saamiemme ajattelun työkalujen avulla. Koulutuksen tehtäväksi tulee tämän periaatteen kautta yhtäältä todellisuuksien rakentamisen ja toisaalta merkityksen muodostamisessa käytettävien työkalujen (*tools*) opettaminen. Koulutuksen avulla ihmisistä pyritään tekemään näin parempia ”arkkitehteja” ja ”rakentajia” (Bruner 1996: 20).

Interaktiiivinen periaate

Neljäs Brunerin periaate on interaktiiivinen periaate (*interactional tenet*). Tällä tarkoitetaan, että tiedon ja taidon vaihtaminen liittyy aina interaktioon. Minimissään kyse on opettajan ja oppilaan tai esimerkiksi oppijan ja tietokoneen välisestä interaktiosta. Yleisesti Bruner ajattelee, että vuorovaikutus on oppimisen kannalta erittäin tärkeää. Brunerin käsityksen mukaan ”kertominen ja näyttäminen ovat ihmisille yhtä universaaleja kuin suora puhuminen” (Bruner 1996: 20). Lisäksi Bruner katsoo, että ihmisellä on hämmästyttävä kyky eleiden ja kielen kautta ymmärtää toisten ajattelua. Sanojen ymmärtämisen lisäksi pystymme käsittämään myös niitä ympäristön rooleja, missä sanat, aktit ja eleet tapahtuvat. Ihminen on Brunerin mielestä intersubjektiiivinen laji. Kasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa, että ihminen ei opi vain kertomalla ja näyttämällä vaan oppiminen on aina dialogi, jossa ihmiset oppivat toisiltaan. Näin ollen esimerkiksi perinteinen koululuokka tulee määrittää uudelleen oppijoiden yhteisöksi (*subcommunity*), jota opettaja vain ohjailee. Näiden yhteisöjen kautta ei opettajan roolia tai auktoriteettia kuitenkaan vähennetä. (Bruner 1996: 21.) Opettajan tehtäväkenttä vain laajenee: hän pyrkii rohkaisemaan oppijoita jakamaan tietoaan. Bruner on vakuuttunut, että kaikkietävä opettaja tulee katoamaan luokahuoneesta tulevaisuudessa (Bruner 1996: 22).

²⁸¹ Ks. Goodman 1978.

Ulkoistamisen periaate

Viides Brunerin periaate on ulkoistamisen periaate (*externalization tenet*). Keskeinen kulttuurisen toiminnan tehtävä on synnyttää ja kehittää projekteja (*works, oeuvres*), joiden avulla voimme ulkoistaa ajatteluumme eli mentaalista työtämme. Narratiivisella ajattelulla muodostetut tarinat ovat tällaisia projekteja. Ulkoistamisen avulla annamme kognitiivisille prosesseillemme hahmon ja teemme ne keskusteltaviksi ja jaettaviksi. Samalla luomme pohjan ajattelumme reflektiolle ja metakognitiolle. Erilaisten projektien kautta ihmiset lisäksi saavat identiteetin ja yhtenäisyyden tuntua. Eri projektien, tieteiden ja taiteiden, tuloksia säilötään kulttuureissa usein huolella. Kasvatuksen näkökulmasta Bruner painottaa tässä esimerkiksi erilaisten ryhmätöiden merkitystä. Niiden kautta saamme mm. kiinteän identiteetin ja jatkuvuuden tuntua omalle minällemme. Opettaja voi lisäksi pyrkiä tuottamaan metakognitiota ryhmän työstä ja saamaan näin aikaan keskustelua. (Bruner 1996: 24.) Luultavasti tärkein ulkoistamisen vaihe oli aikoinaan kirjoitustaidon kehittyminen: laitoimme ajatuksia ja muistoja paperille. Brunerin mukaan tietokoneet ja sähköposti saattavat olla seuraava suuri askel ulkoistamisessa. On kuitenkin myös lukuisia muita tapoja, joilla ajattelua voidaan ulkoistaa projekteina. (Bruner 1996: 24.)

Instrumentaalinen periaate

Kuudes periaate on instrumentaalinen periaate (*instrumentalism tenet*). Koulutuksen seuraukset ovat instrumentaalisia ihmisille. Tarjotessaan taitoja, tapoja ajatella, tunteita jne. koulutus ei koskaan ole neutraalia, vaan sillä on aina taloudellisia ja sosiaalisia kytköksiä. Koulutus on siis aina poliittista, ja tätä poliittista puolta tulisi vihdoin tarkastella eksplisiittisesti (Bruner 1996: 29).

Samaan aikaan, kun esimerkiksi Suomessa keskustellaan siitä, miten erilaisia älykkyys- ja soveltuvuustestejä suorittaville henkilöille saataisiin luotua jokin ”laatusertifikaatio” – viime kädessä mielestäni siksi, että jokin ryhmä haluaisi itselleen yksinoikeuden tähän tuottavaan liiketoimintaan vedoten omien testiensä ”tieteellisyyteen” – yksi aikamme vaikutusvaltaisimmista psykologeista Jerome Bruner toteaa, että kykymme ei ole vangittavissa millään älykkyystestillä (Bruner 1996: 25). Ihmisellä on Brunerin mielestä hyvin monta tapaa käyttää mieltä sekä rakentaa merkityksiä, ja ne palvelevat erilaisia funktioita erilaisissa tilanteissa. Mielen erilaiset käyttötavat perustuvat siihen, että opimme käyttämään erilaisten symbolisten systeemien kulttuurisia ”työkaluja” (*cultures toolkit of symbolic system*) ja eri kielenkäytön alueita (*speech registers*). Bruner ajattelee, että toisistaan poikkeavat kulttuurit antavat erilaisen arvon eri ajattelumalleille ja kielenkäytölle. Esimerkiksi länsimaisessa kulttuurissa tyttöjen ajatellaan usein olevan herkempiä runoudelle. Tämän vuoksi heille tarjotaan poikia enemmän kokemuksia runoudesta. Juuri tällaisten jatkuvien pienten valintojen kautta kukin kulttuuri vaikuttaa nuorten ihmisten mahdollisuuksiin kehittää taitoja ja ajattelutapoja. Kulttuurin valtavirtaan nähden huonot lähtökohdat saaneilla lapsilla ”synnynäiset lahjat” ovat muuttuneet jo ennen heidän kouluun

tuloaan: getot, epätoivo ja uhma näyttävät tukahduttavan mentaalista kasvua. (Bruner 1996: 26.) Lisäksi, Bruner jatkaa varsin pistävästi, koulut näyttävät vain jatkavan ja säilyttävän alakulttuurien uhmaa ja ”heikkolahjaisuutta”. Koulut ovat aina olleet hyvin selektiivisiä mielen käytön suhteen: niissä kunnioitetaan ja pyritään muokkaamaan juuri tiettyä mielen käyttämistä. Osa koulujen valinnoista perustuu siihen, mitä yhtäältä yhteiskunta tarvitsee ja mitä toisaalta ihminen tarvitsee selvitäkseen yhteiskunnassa. Suuri osa valinnoista on Brunerin mielestä johdettavissa tietyn sosiaaliluokan traditiosta: koulun opetussuunnitelma ja koululuokan ”ilmasto” heijastelevat aina ei-artikuloituja kulttuurisia arvoja. Kun kasvatukseen tuodaan mukaan yhteiskunnallinen aspekti, formaaleista asioista, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmista, tulee hyvin poliittisia (Bruner 1996: 27). Yksi kulttuuripsykologian pääperiaate kasvatuksen kannalta on, että koulua ei voi koskaan tarkastella irrallisena sitä ympäröivästä kulttuurista. Toisin sanoen se, mitä koulussa opetetaan ja mitä ajattelumalleja ja puherekistereitä siellä kehitetään, on riippuvainen koulua ympäröivästä kulttuurista.

Institutionaalinen periaate

Seitsemäs Brunerin mainitsema periaate on institutionaalinen periaate (*institutional tenet*). Tässä Brunerin ajatuksena on, että kulttuuri ilmaisee elämäntapaansa aina instituutioiden kautta. Koulutus on moderneissa yhteiskunnissa institutionalisoitunutta. Ihmiset ovat kuitenkin harvoin ”kuuliaisia” ainoastaan yhdelle instituutiolle. He kuuluvat usein moniin erilaisiin ryhmiin: sosiaaliseen luokkaan, kansakuntaan, ammatilliseen ryhmään jne. Nämä eri institutionaaliset ryhmät kamppailevat yhteiskunnan eri kentillä saadakseen oikeuksia ja vastuuta. Tämä puolestaan lisää elämän ristiriitaisuutta kulttuureissa. Se johtaa esimerkiksi identiteettien ja intressien konflikteihin. Kulttuurin eräänlainen voima on sen kapasiteetissa integroida sen osana olevia instituutioita. Koulutuksen tehtävä on tässä prosessissa auttaa ihmisiä ottamaan aktiivisia rooleja koulutuksen lisäksi myös yhteiskunnan muissa instituutioissa.

Bruner kirjoittaa myös, että instituutiot tarjoavat markkinoita, jossa ihmiset myyvät taitojaan, tietojaan ja tapaansa rakentaa merkityksiä erottuakseen tai saadakseen etuoikeuksia (Bruner 1996: 30). Bruner katsoo, että myös koulutus tulee nähdä tällaisena kamppailuna erottua. Koulutus, kuten muutkin instituutiot, pyrkii säilyttämään olemassa olevia käytäntöjään: tapojaan jakaa tietoa ja tapoja ajatella (Bruner 1996: 31). Koulutus on siis institutionalisoitunut voimakkaasti ”ollen omien arvojensa otteessa”. Tämä puolestaan tekee muutokset rakenteissa hitaiksi ja joskus näennäisiksi.

Yhteiskunnan muut instituutiot syyttävät usein koulutusta vaikeuksistaan. Bruner ihmettelee sitä, kuinka vähän on tutkittu koulutuksen institutionaalista antropologiaa: sen yhteyksiä talouteen, uskonnollisiin instituutioihin, työmarkkinoihin, perhe-elämään ja politiikkaan. Koulutus on Brunerin mielestä liian tärkeä instituutio jätettäväksi ainoastaan koulutuksen ammattilaisille. Lisäksi meidän tulisi varustaa opettajat riittävällä taustakoulutuksella, jotta he pystyisi-

vät ottamaan tehokkaamman roolin koulutuksen institutionaalisissa reformeissa. Bruner sanoo, että miten tahansa koulutusta kehitämme, opettajien tulee olla siinä osallisena ratkaisevalla tavalla, sillä juuri heidän kauttaan konkreettinen toiminta tapahtuu. Opettajat ovat toisin sanoen keskeisiä henkilöitä, joiden välityksellä koulutusinstituutiota jatkuvasti luodaan (Bruner 1996: 35).

Identiteetin ja itsearvostuksen periaate

Kahdeksas Brunerin periaate on identiteetin ja itsearvostuksen periaate (*tenet of identity and self-esteem*). Bruner ajattelee, että koulutus on aina riippuvainen minää koskevasta käsityksestämme: koulutus ohjautuu minää koskevista tulkinnoista. Eri kulttuurit tuottavat erilaista minuutta ja antavat sille erilaisia rajoja. Toisissa kulttuureissa korostetaan autonomisuutta ja individuaalisuutta ja toisissa taas yhteisöllisyyttä.²⁸² Koska virallinen koulujärjestelmä on yksi elämän varhaisimmista kodin ulkopuolisista instituutioista, on sillä keskeinen asema mielen ja minän rakentamisessa, muovaamisessa ja ylläpitämisessä (Bruner 1996: 13, 15, 35).²⁸³

Bruner katsoo, että yhtä tärkeää kuin on tuntee minän sisäiset psykodynaamikat, on sen tietäminen, miten kulttuuri institutionalisoi minää. Kulttuurin jäsenenä meidän tulee muodostaa minää koskevien narratiiviemme kautta hahmo, joka on yleisesti hyväksytty yhteisössämme. Kulttuuri institutionalisoi minuutta myös moraalisen ulottuvuuden avulla. Kulttuurin lailliset systeemit antavat minälle velvollisuuksia kulttuurisille auktoriteeteille.

Ihmisen kokemat onnistumiset ja epäonnistumiset ovat keskeisimpiä tekijöitä muodostettaessa minuutta. Kun koulu arvottaa omien kriteeriensä kautta lasta, sillä on suora vaikutus lapsen minuuden kehittymiselle: minämme ottaa jatkuvasti sävyjä näistä arvioinneista. Näiden arvioiden perusteella koulu luo lapsille käsityksen siitä, mitä he pystyvät ja mitä he eivät pysty tekemään. Bruner katsoo, että lapsilla on eroja heidän suhtautumisessaan kritiikkiin: näkevätkö he mahdollisten epäonnistumisten johtuvan itsestä, muista vai ympäristöstä. (Bruner 1996: 37.) Brunerin mielestä itsekunnioitukseen ja terveeseen minäkuvaan vaikuttaa ratkaisevasti juuri ulkopuolelta tuleva tuki. Keskeisiä ajatuksia ovat toinen mahdollisuus, arvonanto hyvälle ja jos lapsen yritys epäonnistuu, hänelle annettava mahdollisuus keskusteluun, jossa pohditaan, miksi asiat eivät menneet niin kuin suunniteltiin. Bruner kuitenkin toteaa, että ei ole mikään salaisuus, että koulut ovat usein hyvin raakoja lasten itsekunnioitukselle. Teoriassa koulun

²⁸² Geert Hofsteden tutkimuksen mukaan hyvin individuaalisia kulttuureita ovat mm. Yhdysvallat, Australia, Iso-Britannia ja Kanada. Yhteisöllisyyttä korostavia kulttuureita ovat taas mm. Guatemala, Ecuador, Panama ja Venezuela. Ks. tästä tutkimuksesta tarkemmin Hofstede 1992: 81.

²⁸³ Koulu tarjoaa mahdollisuuksia käyttää kieltä toiminnan kontekstin ulkopuolella (Bruner 1971: 48, vrt. Bruner 1991: 265). Näen tämän narratiivisen minän kehityksen kanalta oleellisena vaiheena, koska narratiivinen identiteetti on varsin abstrakti konstruktio.

tietenkin odotetaan tarjoavan ympäristön, jossa lapsen suorituksilla ei olisi niin paljon itsekunnioitusta uhkaavia seurauksia kuin todellisessa maailmassa. Tarkoitus olisi näin rohkaista oppilaita oppimaan yrittämällä (*try things out*). Todellisuudessa koulu kuitenkin mittaa usein epäonnistumisia ja tuottaa yksilöitä, jotka sopeutuvat markkinoiden tiettyyn tarpeeseen. (Bruner 1996: 37.) Koulut joutuvat jatkuvasti kamppailemaan koulun vastaisten (*anti-school*) instituutioiden kanssa. Sekä koulujen että niiden vastaisten instituutioiden kautta rakennetaan identiteettiä ja itsekunnioitusta. Toisin sanoen koulun ohella on lukuisia muita ”kenttiä”, joissa opiskelijat voivat ”kaupata” taitojaan erottuakseen. Näillä kentillä kompensoidaan koulussa koettuja epäonnistumisia ja nöyryytyksiä. Niissä lapsen on mahdollista saada takaisin esimerkiksi ikäovereidensa kunnioitus. (Bruner 1996: 38.) Koulut eivät siis ainoastaan varusta tai ole varustamatta oppilaitaan taidoilla ja itsekunnioituksella, vaan ne ovat myös jatkuvassa kilpailussa yhteiskunnan toisten instituutioiden kanssa. Jos lapset joutuvat hakemaan itsekunnioituksensa ja identiteettinsä koulun ulkopuolelta, seuraukset voivat olla yhteiskunnalle huonot: Esimerkiksi Amerikka onnistuu Brunerin käsityksen mukaan vieraannuttamaan suuren osan mustan väestöryhmän pojista niin, että heistä lähes kolmannes joutuu vankilaan ennen kuin he ovat 30-vuotiaita.

Koululla on siis keskeinen rooli ja vastuu lasten itsekunnioituksen ja käsitteen minä muodostajina (*construction of a concept of self*) (Bruner 1996: 38). Tämän vuoksi tulisi tutkia, mitä koulu tekee ihmisen käsityksille kyvyistään ja mahdollisuuksistaan selvitä sekä koulussa että sen ulkopuolella. Brunerin mielestä olemme laiminlyöneet tämän persoonallisen puolen koulutuksessa keskityessämme vain formaaliseen suorittamiseen. (Bruner 1996: 39.)

Mitä Bruner tarkoittaa kirjoittaessaan edellä, että minä on käsite, joka rakennetaan ja jonka rakentamiseen esimerkiksi koulu osallistuu merkittävällä tavalla? Bruner soveltaa tässä mielestäni narratiivikäsitteistään. Keskeisin idea on, että samalla tavoin kuin muodostamme narratiivisen ajattelun avulla tarinan ulkoisista inhimillisistä kokemuksista, muodostamme sen myös omasta minästäme.²⁸⁴ Toisin sanoen ihminen rakentaa narratiivisella ajattelulla narratiivis-

²⁸⁴ Vrt. Kerby 1991: 4, Hutto 1997: 61–75, Clayton 1997: 77–83 ja Clark 1997: 85–95.

temporaalisen identiteetin substantiaalisen identiteetin rinnalle.²⁸⁵ Narraatiossa tarinan kertojan identiteetti muodostuu yhdessä juonen kanssa, kun kertoja selittää mitä, miten ja miksi hän on tehnyt jotain ja sijoittaa nämä näkökulmat ajanjanelle. Identiteetin narratiivin tehtävänä on pitää sen temporaalisuutta kasassa syntymän ja kuoleman ja toisaalta myös sielun ja maailman välissä. Identiteetin temporaalisuuden tehtävänä puolestaan on mahdollistaa identiteetin muuttuminen ajan kuluessa. Narratiivinen identiteetti syntyy siellä, missä elämä nähdään kertomuksena. Minää koskevan tarinan kertoja voi eläytyä yhtä hyvin oman elämäntarinansa identiteettivariaatioihin kuin jonkun toisen (toden tai fiktiivisen) elämäntarinan identiteettivariaatioihin. Kun temporaalinen identiteetti artikuloituu narraatiossa, on syytä havaita sen yhteisöllinen luonne. Brunerin painotus koulun merkityksestä identiteetin rakentajana käy ymmärrettäväksi juuri tämän yhteisöllisyyden kautta: minus ei ole koskaan yksityinen kuvitelma, koska toiset ihmiset liittyvät aina identiteetin rakentamiseen. Toinen on siis minän peili ja raja. Vain toisen ”katseen” avaama peili voi antaa minulle jonkin kuvan itsestäni.²⁸⁶ Ajatus toisesta minän peilinä sisältää idean, että toinen *opettaa* minulle tapoja nähdä ja nimetä itseäni. Vain tämän toisen avulla minä onnistuu hankkimaan itselleen vakaan ja uskottavan identiteetin. Toisen, esimerkiksi koulun, kautta meille välittynyt kuva itsestämme vaikuttaa siihen, miten ja minälaista tarinaa itsestämme kerromme.

²⁸⁵ Paul Ricoeur kirjoittaa: Kun henkilön identiteetti ymmärretään luonteenlaadun ja ominaisuuksien mukaan, kysymys identiteetin pysyvyydestä synnyttää ongelmia. Voiko henkilöä pitää tänään samana kuin eilen tai vuosi sitten, jos olemus on täysin muuttunut tunteiden, tahdon tai tietämisen tasolla. Oletetaan, että henkilön aivoista tehdään kopio. Ne lähetetään toiselle planeetalle, missä niiden sisältämän informaation mukaan kyseisestä henkilöstä rakennetaan täydellinen replika. Voidaanko henkilön kuollessa sanoa, että hän jatkaa elämää replikassaan, vai onko kyseessä eri henkilö? Tilanne on ratkaisematon, koska replika on numeraalisesti eri, mutta kvalitatiivisesti sama kuin vertailun kohteena oleva henkilö. (Ricoeur 1991a: 194, 1990: 161–162.) Substantiaalisesti määritellyn identiteetin ratkaisemattomilta ongelmilta vältytään, jos identiteettiä lähestytään narratiivisesta näkökulmasta. Identiteetin selvittäminen edellyttää tällaisessa tapauksessa henkilön elämäntarinan selvittämistä. Identiteetin pysyvyyden kriteerinä ei tässä tapauksessa ole numeraalinen tai kvalitatiivinen samuus vaan elämäntarinasta löytyvä yhtenäisyys, uskollisuus sille. Identiteetti voidaan siis ymmärtää kahdesta eri näkökulmasta. Ricoeur päätyykin *Temps et récit* -teoksen loppuyhteenvedossa tekemään eron idem-identiteetin ja ipse-identiteetin välillä. Idem on identiteetin substantiaalinen tai formaalinen puoli ja ipse sen narratiivinen osa (Ricoeur 1985: 443, 1995: 13–14). Idem-identiteetin synonyyminä Ricoeur käyttää samuutta (*memete*) ja ipse-identiteetin synonyyminä itseyyttä (*ipseite*). Ricoeurin mukaan samuuden ja itseyyden välinen ero merkitsee heideggerilaisen terminologian mukaan Daseinin ja esinemaailman välistä eroa. Ricoeurin perusajatus siis on, että ipse-identiteetti on määriteltävissä jollain muulla tavalla kuin substanssin kautta: se muodostetaan narraatiossa. Ks. tarinallisesta identiteetistä myös esim. Arendt 1958: 186, 193.

²⁸⁶ Ks. Winnicott 1967: 131–137, Erikson 1964: 117, Tähkä 1996: 452–453, Mahler 1975, Gaddini 1987, Kohut 1971, Modell 1984: 30–31 ja Chasseguet-Smirgel 1986.

Länsimaisen ihmisen perinteiseen minäkuvaan kuuluu pyrkimys löytää oma aito minuus ja toteuttaa sen potentiaalisuudet, jotka tosin ovat usein piilossa. Oma minämme nähdään monesti hyvin arvokkaana, joten uskomme, että meidän kannattaa pyrkiä elämässämme ”kaivamaan sitä esille” ja toimimaan ”luontomme” ja kykyjemme mukaan. Tälle tulkinnalle minästä on pitkä historiallinen traditio: Platon, Aristoteles, Descartes, luterilaisuus, kalvinismi jne. Lisäksi on ilmeistä, että ajatus kulutusyhteiskunnasta rakentuu pitkälti idealle yksittäisestä minästä, persoonasta, kuluttajana. Jos identiteetti määritellään narratiivin kautta, edellä kuvattu kartesiolais-kristillinen ego ”ajetaan ulos” tietoisuudesta. Narratiivin kautta määrittelyllä minuudella ei nähdä olevan ominaisuuksia, jotka menneisyys kausaalisesti määritteli. Ihmiselle ei oleteta kiinteää identiteettiä, vaan hän hahmottuu eräänlaiseksi ontologiseksi kulkuriksi, jatkuvaksi projektiksi. Minä määrittyy tarinaksi, joka pyrkii luomaan järjestystä olemisen entropiaan.²⁸⁷

Narratiivinen periaate

Narratiivisessa periaatteessa (*narrative tenet*) on kyse siitä, että ihmisellä on narratiivinen ajattelemisen ja merkityksen muodostamisen malli, jolla hän luo version maailmasta ja itsestään. Narratiivisella ajattelulla on keskeinen asema myös koulutuksessa. Narratiivista ajattelua ei useinkaan käytetä pohdittaessa fyysikaalisen maailman ilmiöitä, vaan se sopii pikemminkin yrityksiimme ymmärtää ihmisiä ja heidän ”ahdinkojaan”, ongelmiaan.

Bruner katsoo, että narratiivisen ajattelun kehittämistä kouluissa ei nykyisin juurikaan harjoiteta. Bruner ihmettelee tätä, sillä hänen mukaansa annamme suurelle osalle selityksistämme nimenomaan tarinan muodon. Toisin sanoen kuvaamme narratiivilla välittömät kokemuksemme sekä sen, mitä tapahtui menneisyydessä (Bruner 1996: 40). Lisäksi muodostamme oman minäkuvamme, narratiivisen identiteetin, tätä ajattelumallia käyttäen. Erilaiset neuroosit Bruner näkee heijastuksina joko riittämättömästä, keskeneräisestä tai sopimattomasta minää koskevasta tarinasta.

Usein katsotaan, että narratiivinen taito opitaan ”luonnollisesti” ilman opetusta. Brunerin mukaan tämä on kuitenkin virhetulkinta. Tiedämme esimerkiksi nykyisin, että narratiivinen ajattelu kulkee määrättyjen vaiheiden kautta ja se voi huomattavasti heikentyä esimerkiksi stressin alla. (Bruner 1996: 40.) Bruner

²⁸⁷ Puhuttaessa narratiivisesta minuudesta on syytä huomioda, että kieli verbaalisessa mielessä ilmenee lapsilla tavallisesti vasta noin 18 kk:n iässä. Tuolloin ”oma itse” tulee symboliksi eli siitä lähtien minä on verbaalinen symboli eikä enää puhdas olemassaolemisen kokemus. Tämän jälkeen on mahdollista esimerkiksi luoda kertomuksia itsestä, käsitellä mielessä poissaolevaa ja kommunikoida sellaisesta, joka koskee poissaolevaa. Lapsella on kuitenkin kertynyt jo valtava määrä maailman ja kanssakäymisen tunteksia kieltä edeltävältä ajalta. Verbaalinen narratiivinen minä ei näin ollen korvaakaan aikaisempia ydinminuuden ja intersubjektiviivisen minuuden kokemuksia. Esimerkiksi sanaton kanssakäyminen, tunteet, vitaaliset affektit ja sensomotoriikka viestittävät paljon sellaista, joista sanat vaikenevat.

ajattelee, että koulujen ei tulisi pitää narratiivisen ajattelun kehittymistä itseltään selvänä vaan pyrkiä sen aktiiviseen kehittämiseen (Bruner 1996: 42). Se tulisi liittää keskeiseksi osaksi opetusta. Joillakin ihmisillä on parempi taito muodostaa narratiivia kuin toisilla. Kyse ei kuitenkaan Brunerin käsityksen mukaan ole heidän erityisistä synnynnäisistä kyvyistä vaan siitä, että he ovat yksinkertaisesti opetelleet, kuinka tarinoista tehdään uskottavia ja ajattelemisen arvoisia.

Kuinka narratiivin rakentamista voisi kehittää? Bruner esittää esimerkiksi kaksi tapaa. Ensimmäisessä katsotaan, että lapsen tulisi tuntea oman kulttuurinsa myytit, historia, kansantarinat ja tavalliset kertomukset.²⁸⁸ Bruner kirjoittaa, että niiden on havaittu kehystävän ja vahvistavan identiteettiä. Toinen tapa kehittää narratiivien rakentamista on pyrkiä kiihottamaan mielikuvitusta fiktioiden avulla. Tämä pohjautuu käsitykselle, jonka mukaan tapamme ”löytää paikkamme maailmassa”, perustuu viime kädessä mielikuvituksen aktiin. (Bruner 1996: 41.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt osoittamaan yhden tavan, kuinka narratiivin ja mielikuvituksen käsitteet kohtaavat, hakiessani Brunerin narratiivikäsitykselle aatehistoriallista taustaa Kantin mielikuvitusteoriasta.

Bruner mielestä se, että narratiivisilla ajatteluprosesseilla muodostetaan merkityksiä, vaatii vielä paljon tutkimusta ja analysointia. Vaikka Bruner puhuikin narratiivisen ajattelun tärkeydestä, hän ei halua kuitenkaan aliarvioida loogis-tieteellisen (*logical-scientific*) ajattelun asemaa. Sen arvo on ilmeinen korkean teknologian kulttuurissamme. Näin ollen loogis-tieteellisen ajattelun kehittäminen sisällyttämistä opetussuunnitelmaan tulee pitää itsestään selvänä (Bruner 1996: 41).

Brunerin väite on, että ”ainoastaan narratiivisen ajattelun avulla ihminen voi rakentaa identiteettinsä ja löytää paikkansa kulttuurissa” (Bruner 1996: 42). Tämän vuoksi koulutuksen keskeiseksi tehtäväksi tulee asettaa myös narratiivisen ajattelun kehittäminen: opettaa ihmisille, miten tarinaa tulee kertoa. Toisin sanoen, miten uskottavia narratiiveja, niin itselle kuin muillekin, kerrotaan. Tämän lisäksi toinen keskeinen opetettava taito on erilaisten tarinoiden ymmärtäminen.

Brunerin käsitys on, että koulutuksen avulla voimme rikastuttaa ja vahvistaa inhimillisen mielen voimia. Tähän liittyy suoraan Brunerin näkemys, jonka mukaan älykkyys on suurimmaksi osaksi kulttuurin tarjoamien mentaalisten työkalujen sisäistämistä. (Bruner 1971: 66.) Bruner näkee esimerkiksi aritmetiikan

²⁸⁸ Mary Warnock kehottaa huomioimaan, että tarinan kertomisen tärkeyttä koulutuksessa ei voi liikaa liioitella. Warnokin mukaan lapselle tulisi opettaa mm. kulttuurin uskonnollisia tarinoita. Hän perustelee kantaansa sillä, että nämä tarinat muodostavat keskeisen osan kulttuurin historiaa. Toiseksi uskonnolliset tarinat toimivat arvojen metaforina - arvojen, jotka lapsi voi näiden tarinoiden kautta ymmärtää ja jakaa. Tämän lisäksi Warnock painottaa, että lapsen tulee oppia kertomaan tarinaa myös omasta elämästään. Tällaisen tarinankertomisen kautta lapsi oppii antamaan elämälleen muodon. (Warnock 1994: 173–174.)

käsitteet kulttuurisesti opittavina mielen työkaluina. Samalla tavoin myös tavat kertoa tarinaa, niin uusista oppimiskokemuksista kuin omasta minästäkin, ovat opittavia mentaalaisia instrumentteja, jota ihmisille tulisi näin ollen opettaa koulutusjärjestelmien kautta. Bruner mieltää koulun hyvänä ”testikenttänä”, jossa voidaan soveltaa kulttuuripsykologian ideoita. Yhtenä tällaisena sovellettavana ideana Bruner näkee käsitteen narratiivi (Bruner 1996: xi).

Narratiivisen ajattelun tehtävänä oppimisessa kohdattavien uusien ja ongelmallisten asioiden ymmärtäminen

Kuten olen jo edellä tuonut esiin, narratiivinen ajattelu pyrkii tekemään ymmärrettäväksi uutuutta, ongelmallisuutta ja jännityksen tunnetta (Bruner 1996: 139). Pidän tätä uutena merkittävänä argumenttina tarkasteltaessa psykologisen narratiivikäsitteen ja kasvatuksen yhteyksiä. Narratiivisen ajattelu on siis uuden oppimisen kannalta keskeinen ajattelumuoto. Narratiivisen ajattelun kahdella ”työkalulla” eli tarinalla ja metaforalla opiskelija tekee ensimmäisiä yrityksiään ottaakseen käsitteellisesti haltuun uutta asiaa. Jos tarkastelemme filosofian historiaa, voimme havaita Brunerin seisovan tällä argumentilla osittain jo Aristoteleen harteilla. Aristoteles kirjoittaa esimerkiksi *Retoriikassa*: ”[...] uusia asioita oppii parhaiten ymmärtämään metaforan avulla” (Aristoteles 1997: 1410b10–15).²⁸⁹ Edellä esittämässäni uuden oppimisen tilanteessa René Descartesin *Mielenliikutukset* -teoksessa (*Les Passions de l'ame*) vuodelta 1649 kuvattu ihmettyksen (*admiration*) tunne pyrkii valottamaan yhdestä näkökulmasta sitä tilaa, joka edeltää narratiivisen ajattelun käyttämistä: sitä tilannetta, josta siirrymme tarinoiden ja metaforien avulla kohti asian spekulatiivista ymmärrystä.²⁹⁰

Descartes käyttää tunteista nimitystä *passiot* eli suomeksi *mielenliikutukset* (Descartes 1990: §19, §27).²⁹¹ Descartesin projektissa tunteet jakautuvat kuuteen perusemootioon: ihmetys, rakkaus, viha, halu, ilo ja suru. Kaikki muut tunteet koostuvat jostain näistä kuudesta tai ovat niiden alalajeja (Descartes 1990: §69). Kuten voimme havaita, ihmetys on Descartesin mukaan ensimmäinen kaikista tunteista. Se on perustava tunne, muiden tunteiden osatekijä mutta itse niistä riippumaton (Descartes 1990: §72). Descartes luonnehtii ihmetystä sanomalla, että ruumiin ja mielen liitosta ylläpitävät toiminnot, veren ja sydämen liikkeet, keskeytyvät ja salpautuvat hetkeksi silloin, kun kohtaamme jotain tavatonta tai ainutlaatuista: jotakin, mikä ei sovi odotuksiimme tai tietoihimme. Ihmetyksen tilassa emme sovelta vielä mitään – hyvän ja pahan, nautinnollisen ja tuskallisen, hyödyllisen ja haitallisen – arvoasteikkoa kohtaamaamme todellisuuteen. (Descartes 1990: 350–354.) Toisin sanoen ihmetys edeltää kaikkia arvioitamme siitä, onko kohde sopiva (*convenance*) mielen ja ruumiin liitokselle eli edistääkö

²⁸⁹ Metaforasta oppimista edistävänä rakenteena ks. myös Aristoteles 1997: 1412a25.

²⁹⁰ Vesa Oittinen sanoo, että käänös ”mielenliikutukset” on hieman harhaanjohtava, sillä Descartesin projektissa ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Kartesiolainen psykologia sisältää näin ollen sekä sielun että ruumiin.

²⁹¹ Ks. ihmetyksen tunteesta Platon 1979: 155d: 280 ja Aristoteles 1990: 982b12–22.

se ihmisluonnon elämää ja hyvinvointia (Heinämaa 2000: 12). Ihmetys on välttämätön mielen ja ruumiin liitokselle, sillä se sallii meidän *huomata ja oppia asioita*, joista emme tiedä mitään tai jotka poikkeavat siitä, minkä jo tunnemme (Descartes 1990: §137).²⁹² Descartes kirjoittaakin: ”Muut mielenliikutukset voivat saada meidät kiinnittämään huomiota asioihin, jotka näyttävät hyviltä ja pahoilta, mutta tunnemme vain ihmetystä sitä kohtaan, mikä näyttää pelkästään harvinaiselta” (Descartes 1990: §75).

Kartesiolainen ihmetys kohdistuu siis aina johonkin uuteen, epätavalliseen tai poikkeavaan mielen ja ruumiin liitoksen ulkopuolella. Juuri uutuutensa ja tuntemattomuutensa vuoksi kohde on vielä epämääräisesti vain ”jotakin” eli se on määrittelemätön. Haluan nyt kytkeä Brunerin luonnehdinnan narratiivisella ajattelulla muodostetuista metaforista ja tarinoista tavaksi siirtyä kartesiolaisesta ihmetyksen tilasta kohti uuden asian kognitiivista haltuunottoa.²⁹³ Tarinat ja metaforat voidaan näin ollen nähdä eräänlaisiksi tuntemattoman kentän luonostelmiksi.²⁹⁴ Koulutuksen yhdeksi tavoitteeksi tulisikin asettaa pyrkimys auttaa oppijaa löytämään uusia ja parempia tapoja ruumiillistamaan epäsuorasti – narratiivisia ja metaforaa käyttämällä – ideoita, joihin hän ei pysty vielä suoraan olemassa olevilla käsitteillään tarttumaan. Tässä kohtaa on syytä muistaa, mitä tutkimukseni aluksi esitin: vaikka narratiivi ja metafora ovatkin diskurssiivisia struktuureita, Bruner on vakuuttunut, että narratiivinen ajattelu on lapsen käytössä osittain jo esikielellisellä toiminnallisella tasolla. Tämän vuoksi narratiivisen ajattelun kehittäminen tulisi aloittaa jo lapsen esikielellisessä vaiheessa.

Jos narratiivinen ajattelu on pääosin kielellistä, on syytä huomata, että Brunerin tarkastelussa kieli näyttää olevan perimmäiseltä luonteeltaan metaforista eikä konventionaalista.²⁹⁵ Konventionaalisen kielen merkkiteorian mukaan sanalla viitataan tiettyyn asiaan: sana merkinä on jotakin, joka viittaa jo tunnettuun todellisuuteen. Tässä tulkinnassa kuitenkin sanan spekulatiivinen eli konstruktiiivinen voima, sanan kyky paljastaa maailmaa, sivuutetaan (Gadamer

²⁹² Vain ihmettelyyn kykenevällä ihmisellä on liikkuva ja joustava mieli, joka tekee oppimisen mahdolliseksi. Tässä suhteessa kartesiolainen ihmetys muistuttaa sitä rakkautta, jota Platon kuvaa *Pidot* -dialogissaan. Ihmetyksen vaihtoehtona voisi olla välinpitämättömyys, tarkkaamattomuus tai pitkästyminen. (Heinämaa 2000: 56–57.)

²⁹³ Paul Ricoeur rohkaisee minua tässä yrityksessä kirjoittaessaan, että “[...] käsitteellistyminen ei voi tavoittaa merkitystä suoraan tai luoda merkitystä itsestään *ex nihilo*; se ei voi välttää käymästä figuratiivisten rakenteiden välityksen kautta” (Ricoeur 1991: 451–452, 468).

²⁹⁴ Usein nämä tarinat ja metaforat jättävät kuitenkin merkityksen niin jännitteiseksi, että niiden ei voi katsoa johtavan suoraan käsitteisiin. Metaforisen lausuman sovittamisesta käsitteen tarpeisiin ks. Ricoeur 1991: 300. Näin ollen tarinat ja metaforat hahmottuvat ihmisen välineiksi tuoda kieltä kohti tuntematonta referentiaalista kenttää luoden kuitenkin vaatimuksen käsitteen ohjauksesta. Tässä kohdin oppimisprosessiin tulee mielestäni mukaan Brunerin paradigmaattinen ajattelu. Bruner itse ei lähde sekoittamaan spekulatiivista ja narratiivis-metaforista diskurssia vaan haluaa säilyttää dualismin.

²⁹⁵ Ks. Gadamer 1979: 389.

1979: 375). Kielen merkkiteoriaan on usein liitetty ajatus toimivasta ihmisestä, joka kontrolloi ympäröivää maailmaa, jonka hän käsitteidensä kautta tuntee. Kielen merkkiteoria kytkeytyy metafysiiseen maailmasuhteeseen, totalisointeja ja systematisointeja tavoittelevaan metafysiikkaan (Gadamer 1979: 416, 419, 442). Katsoessaan, että kieli on viime kädessä metaforista, Bruner on konstruktivistina nähdäkseen taipuvainen uskomaan, että kieli, ajattelu ja maailma ovat jatkuvassa kehitysprosessissa: maailma on koko ajan kielessä ja käsitteissä rakentuva ja purkautuva. Narratiivisen ajattelun avulla suoritettua kielenkäytön kautta myös kielen konventioita murretaan. Maailman jatkuva syntyminen ei ole mahdollista pidättäytymällä olemassa olevaan kieleen, käsitteistöön ja sen vaikiintuneisiin käyttötapoihin. Narratiivisen ajattelun kielenkäytössä sana ei kiinnity liimalapun tavoin mihinkään transsendentaaliseen signifioituun (merkityksellistettävään), kuten tiukkaan konventionaalisuuteen perustuvassa kielen merkkiteoriassa vaan voi eri yhteyksissä, eri kielipeleissä, lapsenomaisen, luovan ja leikkivän kielenkäytön myötä, signifioida (merkityksellistää) yhä uusia ilmiöitä.

Voidaankin siis todeta, että kielellinen narratiivinen ajattelu luo maailmaa metaforisesti. Kyse on luovasta kielen käytöstä eli eräänlaisesta kielen sanaston individualisoinnista joko tarinan tai metaforan avulla. Edellinen ajatus voidaan ilmaista myös niin, että tarina ja metafora toimivat ajattelun ja kielen luovuuden välineinä.²⁹⁶ Tällä tavoin voimme esittää asioita, esimerkiksi opiskeltavia uusia asioita, uudessa valossa. Kyse narratiivisesta ajattelusta on eräänlaisesta omin sanoin ymmärtämisestä ja löytämisestä: uusien ilmauksien etsimisestä tavallisesta kielenkäytöstä. Esimerkiksi metaforan kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että tuttu sana annetaan nimeksi jollekin vieraalle ilmiölle tai asialle, jota tavallisesti kutsutaan jollain muilla nimillä.

Koska narratiivisella ajattelulla tähdätään, Brunerin tekstien mukaan, viime kädessä ongelmien ja vieraiden tilanteiden ymmärtämiseen, voidaan myös esittää, että kyse on erityislaatuista kielellisestä käsitteenmuodostuksen prosessista.

²⁹⁶ Ks. Gadamer 1979: 375.

ta.²⁹⁷ Tarkemmin sanoen narratiivinen ajattelu toimii, erityisesti metaforiin turvautuessaan, käsitteellisen kielen *edellä*: esimerkiksi jo ennen kuin meillä on jotain yhteistä kahdelle asialle, voimme yhdistää ne toisiinsa metaforisesti nimeämällä asian ”a” asian ”b” nimellä. Voimme vaikkapa sanoa ihmistä sudeksi vaikka emme tietäisikään, että molemmat ovat esimerkiksi nisäkkäitä. Tärkeää on huomata, että kuvatessamme omilla käsitteillämme jotain, aikaansaamme metaforiseen käsitteenmuodostukseen liittyvän vastavuoroisen transferenssin: kuvatessamme a:ta b:nä, sekä a:n että b:n merkitykset muuttuvat.²⁹⁸ Narratiivisella ajattelulla muodostettava tieto, merkitys ja maailma syntyvät juuri tällaisessa rakenteeltaan metaforisessa kielellisessä prosessissa. Jos edellistä tarkastelua yrittää summata voidaan todeta, että narratiivinen ajattelu figuratiivisena kielen käytön muotona pyrkii tuottamaan kognitiivisesti mielekästä tietoa – tosin eri tavoin kuin paradigmaattinen ajattelu. Narratiivinen ajattelu ei toimi vain paradigmaattisen eli loogis-matemaattisen ajattelun ornamenttina ja tämän vuoksi se tulisi ottaa vakavasti myös kasvatuksessa.

Narratiivisen ajattelun kehittämisestä

Brunerin keskeinen ajatus on edellä ollut, että formaalissa opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös narratiivisen ajattelun kehittämiseen. Bruner kirjoittaa kuitenkin:

” [...] me elämme tarinoiden meressä – ja kuin kalalla, joka sananlaskun mukaan on viimeinen, joka havaitsee veden – meillä on omat vaikeutemme havaita uivamme tarinoissa. Jossain suhteessa olemme liiankin taitavia luomaan narratiivis-

²⁹⁷ Narratiivisen ajattelun keskeinen funktio on siis uusien ja vieraiden tilanteiden aiheuttaman hämmennyksen ja ahdistuksen lieventäminen antamalla kokemukselle konkreettinen muoto kielellisen tarinan avulla. Jos pohdimme sitä lapsen kehityksen varhaista vaihetta, jolloin hän ei vielä hallitsi kieltä, voidaan kysyä, miten hän tuolloin käsittelee kohtaamiaan vaikeita ja uusia kokemuksia? Yhden mielenkiintoisen tapauksen lapselle vaikeista esikielellisistä kokemuksista tarjoaa psykoanalyttisistä traditiosta nouseva käsite kantanäystä (*primal scene*). Kantnäyllä viitataan vanhempien seksuaaliseen yhdessäoloon, josta lapsi tekee havaintoja ja päätelmiä. Usein katsotaan, että lapsi tulkitsee kantanäyn isän väkivaltaisuutena. Vanhempien sukupuoliyhteyden havainnoiminen on tilanne, jossa lapsi kokee seksuaalista kiihotusta, ulkopuolelle joutumisen tunnetta, pelkoa oudon tapahtuman edessä, ihmetystä, loukkausta, raivoa, hylätyksi tulemisen tunnetta, mustasukkaisuutta, käsittämisen vaikeutta ja kaaosta. Koska kantanäkymielikuvien syntyvaiheessa verbalisointikyky on usein hyvin heikko, lapsi ei ymmärrä eikä hänellä ole käsitteitä sille, mitä hän kokee. Tämä verbalisointikyvyttömyys estää tunteiden käsittelyn mielessä tai puhumalla. Verbalisoimattomat tunteet lapsi purkaakin näin ollen somaattisesti toimimalla tai kontrolloimattomilla tunnepurkauksilla. (Lyytikäinen ja Valtonen 1992: 154, 150, Tähkä 1996: 97 ja McDougall 2000: 19, 33, 78, 93.) Mielenkiintoinen yhtymäkohta Brunerin narratiiviprojektiin löytyy Brunerin näkemyksestä, että narratiiviset ajatteluprosessit ovat lapsella käytössä jo esiverbaalisella toiminnallisella tasolla. Myös ruumis pystyy siis kertomaan tarinan (McDougall 2000: 25 ja Rechart 1978: 195, 197–198, 205).

²⁹⁸ Metaforisesta käsitteenmuodostuksesta ks. luku 6.4.

ta tarinaa todellisuudesta. Ongelma on siinä, että meidän pitäisi olla tietoisia siitä prosessista, jota usein teemme miltei automaattisesti.” (Bruner 1996: 147.)

Bruner tarkoittaa sitaatillaan, että narratiivisen ajattelun käyttäminen on meille monesti niin jokapäiväistä ja automaattista, että emme useinkaan ole tietoisia sen prosesseista. Bruner esittää kolme tapaa, joilla voimme pyrkiä parantamaan tietoisuuttamme narratiivisesta ajattelusta. Näitä ovat vastakohtaisuus (*contrast*), yhteenotto (*confrontation*) ja metakognitio (*metacognition*). Yksinkertainen esimerkki ”vastakohtaisuudesta” on, että oppilas kuulee kaksi vastakkaista mutta yhtä rationaalista tarinaa samasta asiasta. Bruner ajattelee, että tämä saa opiskelijan pohtimaan, kuinka kaksi henkilöä voi nähdä samojen asioiden tapahtuvan niin erilaisten tarinoiden kautta. (Bruner 1996: 147.) ”Yhteenotto” on puolestaan ikään kuin kärjistetty vastakohtaisuus. Siinä pyritään kahden erilaisen tarinan täydellisellä konfliktilla nostamaan kuulijoiden tietoisuutta: opiskelijan oma tarina törmää toiseen tarinaan. Bruner katsoo kuitenkin, että monesti tämä tapa aiheuttaa enemmän mielipahaa ja vihaa kuin nostaa tietoisuutta. ”Metakognitio” puolestaan muuttaa ontologiset argumentit todellisuuden luonnollisuudesta epistemologiseksi kysymykseksi siitä, miten me tiedämme. Siinä ajattelusta itsestään tulee ajattelun kohde eli ihmisen tulisi saavuttaa tietoisuus omasta tavasta ajatella, ja pyrkiä kehittämään sitä dialogissa muiden kanssa. Kun ”vastakohtilla” ja ”yhteenotoilla” yritetään nostaa ihmisen tietoisuutta tietämisen relativistisuudesta niin ”metakognitiolla” pyritään luomaan vaihtoehtoisia todellisuuden rakentamisen tapoja. Tavoitteena on pyrkiä reflektimaan ihmisten merkityksen muodostuksen prosesseja ja luomaan metakognitiivista herkkyyttä, jotta voimme paremmin ymmärtää ja hyväksyä narratiivisen todellisuuden kilpailevia väitteitä. (Bruner 1996: 148–149.)

Opettaja genrejen opettajana

Bruner väittää, että rakennamme tarinoita todellisesta maailmasta samalla tavoin, kuin rakennamme fiktiivisiä tarinoita: samojen narratiivisten struktuurien ja muokkaussääntöjen avulla. Opimme narratiiveja elämästä ja toisaalta muo-
vaamme elämää luomillamme narratiiveilla. Narratiivien rakentamisen oppiminen koulutuksen kautta on yhtä tärkeää kuin esimerkiksi algebrallisen ajattelun oppiminen. (Bruner 1996: 94.) Brunerin vahva käsitys on, että koulutuksen avulla voimme opettaa ihmisille tarinan rakentamista ja luoda heille näin uusia tapoja käsitellä oppimiselle tyypillisiä epätavallisia kokemuksia ja rakentaa identiteettiä. Tätä taustaa vasten narratiivisen ajattelun ”kognitiivisten työkalujen” (metaforan ja narratiivin) kehittäminen ovat samalla ”oppimisen työkalujen” kehittämistä. Bruner katsoo, että formaalisen koulutusjärjestelmän kautta voimme opettaa esimerkiksi tapoja muodostaa erilaisia tarinoiden genrejä. Uudet tavat kertoa virkistävät konventionaalisia tapoja luoda narratiivia esimerkiksi historiasta (Bruner 1996: 139). Lisäksi Bruner sanoo, että koulussa tapahtuva narratiivisten struktuurien etsivä tutkiminen auttaa oppilasta ymmärtämään tarinoita, joita hän rakentaa maailmasta (Bruner 1996: 98). Tieteen tekemistä tulisi

opettaa nimenomaan narratiivisena prosessina: tällöin korostuu ajatus tieteestä jatkuvana prosessina eikä niinkään lopullisena näkemyksenä (Bruner 1996: 126–127). Narratiivisia metodeja tulisi kouluissa opettaa samalla tavoin, kuin nykyisin opetetaan selittämisen metodeja. Erityisen tärkeää tämä olisi historian ja yhteiskuntatieteiden opetuksessa. Esimerkiksi historian opetuksen ei tulisi pyrkiä tarjoamaan vain yksinkertaisia selityksiä siitä, mitä tapahtui vaan osoittaa, että historia ei koskaan yksinkertaisesti tapahdu vaan on aina historioitsijoiden rakentamaa. (Bruner 1996: 96.) Näiden yhteistyössä saavutettujen erilaisten tulkintojen verkossa tarkoituksena ei tulisikaan asettaa selvän yksimielisyyden saavuttamista vaan ihmisten tietoisuuden lisäämistä: suurempi tietoisuus tarkoittaa aina monipuolistumista. (Bruner 1996: 97.) Tällä tavoin voimme koulutuksen kautta luoda ympärillemme jatkuvasti uusia avoimesti keskusteltuja näkökulmia ja avata rikkaamman ja demokraattisemman maailman (Bruner 1996: 96).

Tiivistettynä voidaan todeta, että Bruner näyttää yhtyvän Evelyn Birge Vitzin tulkintaan, jonka mukaan narratiivilla on huomattava koulutuksellinen hyöty (Vitz 1990: 717). Ihmiset näyttävät vapaaehtoisesti kuuntelevan, lukevan ja katselevan suuren määrän tarinoita. Kasvatuksen kannalta nousee keskeiseksi kysymys, miten pystyisimme valjastamaan ihmisten kiinnostuksen tarinoihin palvelemaan koulutusta. Olen tässä tutkimukseni viimeisessä osassa pyrkinyt osoittamaan, miten Bruner tuo käsitettä narratiivi myös osaksi kasvatusta. Brunerin pohdinnat narratiivin ja kasvatuksen välisistä yhteyksistä jäävät kuitenkin varsin yleisiksi. Toisaalta ne toimivat tärkeänä aihetta koskevana keskustelun avauksena. Itse näen Brunerin ansiona sen osoittamisen, että puhe narratiivisesta ajattelusta on tieteellisesti perusteltua ja empiirisin kokein tuettua. Brunerin huolena näyttää olevan, että nykyisin koulutus ei ole tarpeeksi järjestetty ihmisten ”luonnollisten ominaisuuksien” perusteella. Näin ollen soveltavan kasvatustieteellisen tutkimuksen tulisikin ryhtyä rakentamaan praktisia kasvatuskäytäntöjä, jossa loogis-matemaattisen ajattelun lisäksi kehitettäisiin myös narratiivista ajattelua sillä Alasdair McIntyren sanoin: ”Jos jätät lapsen ilman tarinoita, jätät hänet ilman käsikirjoituksia ahdistuneeksi änkyttäjäksi niin teoissa kuin puheissa” (McIntyre 1981: 201).²⁹⁹

Yhteenveto: Bruner haluaa tuoda käsityksensä narratiivisesta ajattelusta myös osaksi kasvatuksesta käytävää keskustelua. Bruner sanoo, että kasvatukselliset käytäntömme perustuvat uskomuksiimme opiskelijoiden ajattelusta. Näin ollen pedagogiikan kehittäminen ja parantaminen edellyttää, että ymmärrämme paremmin, miten mieli kehittyy ja mitkä ovat sen prosessit. Luvun aluk-

²⁹⁹ Mary Warnock esittää mielikuvituksen ja koulutuksen kytkennästä varsin samansuuntaisia ajatuksia kuin Bruner narratiivin ja koulutuksen suhteesta. Warnock kehottaa huomioimaan, että mielikuvitus, kuten kaikki muukin inhimillinen älykkyys, tarvitsee koulutusta ja opetusta. Lisäksi hän jatkaa, että niin lasten kuin aikuistenkin kuvittelua tulisi kehittää, jotta he voisivat tuntea elämänsä merkitykselliseksi, ks. Warnock 1994: x, 202.

si kävin läpi yhdeksän Brunerin esittämää kulttuurisesti painottuneen psykologian kasvatuksellista sovellutusta. Bruner puhuu näistä sovellutuksista periaatteina (*tenet*). Yksi näistä kasvatuksellisista periaatteista liittyy suoraan narratiiviseen ajatteluun mutta muidenkin kohdalla paljastui paljon samaa keskustelua, jota Bruner käy narratiivikäsitteensä yhteydessä. Ensimmäinen kasvatussovellus on näkökulmallinen periaate. Tällä Bruner tarkoittaa, että jonkin opetettavan asian todellinen ymmärtäminen edellyttää, että sitä tarkastellaan useista vaihtoehtoisista näkökulmista. Brunerin esittämä toinen kasvatussovellus on rajoittava periaate. Vaikka ihmisellä on biologisen ruumiinsa ominaisuuksien ja rajoitusten kautta kyky tarkastella maailmaa tietyllä tavalla, hänellä on kuitenkin mahdollisuus opittavien symbolisten ajattelun työkalujen avulla myös mennä näiden synnynnäisten taipumusten yli. Esimerkkeinä näistä ajattelun instrumenteista Bruner mainitsee paradigmaattisen ajattelun apuna toimivan aritmetiikan ja narratiivisen ajattelun välineinä toimivat tarinat. Kolmantena Bruner käsitteli konstruktivistista periaatetta. Tämän periaatteen kohdalla Bruner toteaa, että koulutuksen tehtäväksi tulisi asettaa myös todellisuuksien rakentamisen ja merkityksen muodostamisen työkalujen opettamisen. Nähdäkseni tämä kolmas periaate liittyy varsin suoraan toiseen periaatteeseen. Neljäs periaate on interaktiivinen periaate. Bruner ajattelee, että niin narratiivisen kuin paradigmaattisenkin ajattelun kehittyminen kytkeytyy kiinteästi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Viides periaate oli ulkoistamisen periaate. Tällä Bruner tarkoittaa, että koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota niin paradigmaattisen kuin narratiivisenkin ajattelun ulkoistamiseen erilaisten töiden kautta. Näiden töiden välityksellä, esimerkiksi narratiivisella ajattelulla muodostettujen tarinoiden avulla, kognitiomme realisoituu, saa muodon ja tulee keskusteltavaksi. Samalla teemme siitä helpommin lähestyttävän myöhemmälle reflektiolle ja metakognitiolle. Kuudes periaate on instrumentaalinen periaate. Koulutus ja eri ajattelumallien kehittäminen on aina poliittista, ja tätä puolta tulisi tarkastella myös eksplisiittisesti. Opetusta ei siis voi eikä tule koskaan lähestyä irrallisena sitä ympäröivästä kulttuurista. Seitsemäs periaate on institutionaalinen periaate, ja se kytkeytyy nähdäkseni jatkoksi kuudennelle periaatteelle. Bruner nimittäin väittää, että koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jonka yhteyksiä muihin instituutioihin, kuten uskontoon, työmarkkinoihin ja perheeseen, tulisi tutkia. Bruner ajattelee, että erityisesti opettajille tulisi pyrkiä välittämään tietämystä koulusta osana muita yhteiskunnallisia instituutioita, koska juuri heidän kauttaan konkreettinen toiminta ja uudistukset aina tapahtuvat. Kahdeksas periaate on identiteetin ja itsearvostuksen periaate. Koululla on keskeinen vastuu ihmisten identiteetin ja itsearvostuksen rakentajana. Jos koulu toimii vain erilaisten kurimatriisien ja ihmisten arvottomien kautta, ohjautuu yhä enemmän oppilaita hakemaan kompensatiota koulusta saaduille nöyryytyksille ja epäonnistumisille muilta yhteiskunnan ”kentiltä”. On syytä huomata, että ihminen rakentaa omaa minää koskevan tarinan narratiivisella ajattelulla. Juuri tälle omaa minää koskevalle tarinalle pohjautuu puolestaan Brunerin narratiivitulkinnan mukaan identiteetti

ja itsearvostus. Yhdeksäs periaate on narratiivisen ajattelun periaate. Bruner näkee, että narratiivisen ajattelun kehittämiseen ei nykyisin juuri koulutuksessa osata kiinnittää huomiota. Bruner esittää myös kaksi hyvin yleistä ajatusta siitä, kuinka narratiivisella ajattelulla luotavaa tarinaa itsestä voisi koulutuksen kautta kehittää. Ensinnäkin opiskelijoille tulisi opettaa omalle kulttuurille tyypilliset myytit, tarinat ja historia. Brunerin käsityksen mukaan niiden on todettu vahvistavan identiteettiä. Toiseksi koulutuksen tulisi pyrkiä myös mielikuvituksen kiihottamiseen esimerkiksi fiktion avulla. Luvun lopuksi esitin vielä kaksi näkökulmaa siihen, miten itse näen Brunerin narratiivikäsitteen kasvatuksen kannalta kiinnostavana. Ensinnäkin totesin, että narratiivista ajattelua käytetään oppimisessa, kun pyrimme ymmärtämään ihmetystä herättäneitä uusia ja ongelmallisia asioita. Pyrimme muodostamaan näistä kokemuksista narratiivisella ajattelulla yhtenäisen tarinan. Toiseksi toin esiin Brunerin ajatuksen, että opettajien tulisi, erityisesti historiassa ja yhteiskuntatieteissä, keskittyä narratiivisen ajattelun kognitiivisten työkalujen eli tarinoiden ja metaforien opettamiseen. Bruner mainitsee esimerkiksi, että formaalisen koulujärjestelmän kautta voisimme opettaa tapoja muodostaa erilaisia genrejä. Nämä uudet tavat kertoa virkistävät konventionaalisia tapoja luoda tarinaa esimerkiksi historiasta. Yleiseksi haasteeksi Bruner jättää kysymyksen siitä, kuinka pystyisimme valjastamaan ihmisen suuren kiinnostuksen tarinoiden palvelemaan koulutusta.

9 Yhteenveto

Ensimmäinen tulokseni on vähälle huomiolle jääneen Jerome Brunerin narratiivikäsitteiden nostaminen vakavan akateemisen tutkimuksen kohteeksi. Tutkimuksessa esitetään käsitteellisiä yhteyksiä paljastava järjestelmällinen ja syvennetty kuva Brunerin vuosien 1985–1997 aikana muotoilemasta narratiivikäsitteestä. Tämän lisäksi työ tarjoaa luennan Brunerin kieli- ja representaatioteorioista, koska niitä käytetään yhtenä narratiivitekstien ymmärtämisen ja hahmotamisen välineinä, tulkinnallisina kehyksinä.

Tutkimukseni toinen tulos on löytää aatehistoriallinen tausta Brunerin narratiivikäsitteille kantilaisesta kontekstista. Brunerin konstruktivismia kasvu- ja alustanaan käyttävän narratiivikäsitteiden alla on sedimentoituneena ja sieltä esiin uutettavissa Kantin hahmottelema keskustelu mielikuvituksesta. Ajatus, että järjen ohella myös *mielikuvituksella* tuotetaan tietoa, puukeutuu nyt Brunerilla ehdotukseksi *narratiivisesta ajattelusta* tiedon tuottamisen välineenä – loogis-matemaattisen ajattelun rinnalla. Brunerilainen narratiivinen ajattelu jäseni ”maailma-propositioiden” tuottamiseksi kuvittelun avulla. Narratiivinen ajattelu hahmottui myös ihmisen kontrolloimaksi rationaaliseksi reflektiiviseksi toiminnaksi, kognition pintarakenteeksi. Bruner ei toisin sanoen vienyt keskustelua koskemaan esimerkiksi psykoanalyysin tutkimaa tiedostamatonta. Toisaalta mikään Brunerin käsitteissä ei mielestäni estä jatkossa tutkimasta ja rakentamasta narratiivisen ajattelun ja piilotajunnan yhteyksiä ja näenkin sen kiinnostavana alueena jatkotutkimusten kannalta. Omassa työssäni olen alaviitteissä paikoin pyrkinyt laajentamaan keskustelua psykoanalyysin suuntaan.

Kolmas tutkimukseni tulos on työni alkuosan tuottaman narratiivikäsitteiden kautta esitetty tulkinta narratiivisen kasvatusyhteyksistä sellaisina kuin Bruner näkee ne *The Culture of Education* -teoksessa. Merkittäviksi luennassani nousivat ajatukset koulun vastuusta oppijan identiteetin kehittämisessä ja narratiivista oppimisesta käytettävänä mentaalisenä ”työkaluna”.

Brunerin tuomina uusina horisontteina modernille narratiivitutkimukselle keskustelussamme paljastuu erityisesti hänen esityksensä lapsen narratiivisen ajattelun kehityksestä, jonka juuret ovat jo esikielellisellä eli toiminnallisella tasolla. Toisin sanoen, vaikka narratiivinen ajattelu liittyykin pääosin ajatukseen innovatiivisesta diskursiivisesta struktuurista eli narratiivis-metaforinen kognition on pääasiassa kielellinen merkityksenantoprosessi, on sillä perusta jo ihmisen esikielellisissä toiminnoissa. Toisena Brunerin tuomana tuoreena näkökulmana esitän ajatuksen kognition abstrakteista juonirakenteista narratiivisen ajattelun jatkuvasti rikastuvina kulttuurisina universaaleina. Näiden kognition abstraktien juonistruktuurien avulla narratiivinen ajattelu reflektiivisenä aktiivisuutena pyrkii ymmärtämään kokemuksen. Kolmas Brunerin saavutus on mielestäni se, että hän on yhtenä ensimmäisistä tutkijoista rakentamassa vakavasti kytkentää psykologisen narratiivikäsitteen ja kasvatuksen välille.

Brunerin narratiivikäsitukseen liittyvien ideoiden väliset yhteydet tulevat parhaiten kuvatuiksi kulkemani polun kautta. Työssäni lähdin liikkeelle luomalla katsauksen Jerome Bruneriin henkilönä ja määrittelemällä käsitteen narratiivi merkitystä. Toin esiin erityisesti Brunerin tälle käsitteelle antamia psykologisia painotuksia. Etymologiseksi juureksi Brunerin termille narratiivi paikansin kreikankielisen käsitteen *diegesis*, joka myöhemmin käännettiin latinankieliseksi sanaksi *narratio*. Brunerin omassa psykologisessa tulkinnassa narratiivi kytkettiin kiinteästi kognitioon. Bruner tavoite oli löytää narratiivisen ajattelun perusrakenteet ja ne prosessit, joiden kautta lapsi oppii narratiivista ajattelua.

Neljännän luvun aloitin tutkimalla Brunerin teoriaa lapsen kielen oppimisesta. Kuvasin aluksi niitä viittä synnynnäistä kielellistä kognitiivista taipumusta, jotka muodostavat sen alkion, josta ihmisen kielellistä kykyä on mahdollista lähteä kulttuurisesti kehittämään. Seuraavaksi tarkastelin, miten näitä synnynnäisiä kielellisiä taipumuksia sekä ihmisen kielellistä interaktiota edeltävää toiminnallista kommunikaatiota tulee kehittää, jotta ne saavat sellaisen muodon, että lapsi oppii puhumaan. Tarkastelu suuntautui erityisesti aikuinen–lapsi-interaktioon eli aikuisen ja lapsen toistuvaan ja tuttuun vuorovaikutukseen, jota Bruner piti kielen oppimisen kannalta keskeisenä. Tämän jälkeen esitin tulkintani Brunerin käsityksestä narratiivisen ajattelun neljästä lähtökohdasta ja niiden kehittymisestä, ensin toiminnallisesti ja sitten kielellisesti, kulttuurin avulla. Käytin tässä tarkastelussa tulkinnallisena kehyksenä aiemmin luvussa esittämäni kieliteoriaa, koska havaintoni oli, että Bruner käytti paljon kieliteoriaansa pohjana narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja kehittymistä koskevissa käsityksissään. Lisäksi esitin kieli- ja narratiivikäsitysten ristikkäisvalotuksella brunerilaisen tulkinnan lapsen varhaisesta kehittymisestä. Tämä luku sisälsi myös katsauksen niihin empiirisiin tutkimuksiin, joissa Bruner koetteli, kestävätkö hänen narratiivisen ajattelun kehittymistä koskevat teoreettiset hypoteesit havainnointia ja koeasetelmia. Luvun lopussa osoitin, että narratiivinen ajattelu kehittyi erilaiseksi eri kulttuureissa ja sosiaaliryhmissä. Toisin sanoen narratiivin muodoilla on juuret kunkin kulttuurin tarinankertomisen perinteessä ja kulttuurit muovaavat ja uudistavat jatkuvasti kertomisensa tapoja.

Viidennessä luvussa tarkastelin representaatioiden ja narratiivin välistä suhdetta. Esitin tulkinnan siitä, millaiseksi Brunerin käsitys narratiivisen ajattelun kehittymisestä hahmottuu, kun sitä tarkastellaan Brunerin representaatioteorian muodostaman kehyksen sisällä. Tässä tarkastelussa paljastui, että esiverbaalisella tasolla muodostamme Brunerin representaatioteoriassa kuvattuja enaktiivisia representaatioita. Verbaalisella tasolla taas narratiivisen ajattelun tuotteet, tarinat ja metaforat, ovat esimerkkejä Brunerin representaatioteoriassa kuvatuista symbolisista representaatioista.

Kuudennessa luvussa siirryin narratiivisen ajattelun lähtökohtien ja kehittymisen tarkastelusta Brunerin käsityksiin narratiivisista ajatteluprosesseista. Analyysissä paljastui, että ensinnäkin Bruner jakoi inhimillisen kognition kahteen osaan: paradigmaattiseen ja narratiiviseen ajatteluun. Paradigmaattista ajat-

telua ihminen käytti pääasiassa selittäessään fysikaalisen maailman tapahtumia ja narratiivista ajattelua pyrkiessään ymmärtämään inhimillistä toimintaa. Nostin tarkastelun keskiöön myös kysymyksen tämä jaon historiallisesta taustasta. Ehdotin, että ensinnäkin siinä on nähtävissä perinteinen dikotomia selittämisen ja ymmärtämisen välillä. Tämän klassisen jaotellun avulla on pyritty mm. erotamaan ihmis- ja luonnontieteet toisistaan. Toiseksi totesin, että Brunerin tekemän erottelun taustalta voidaan nähdä myös jälkiä Platonin tekemästä jaosta tiedon (*episteme*) ja mielipiteen (*doksa*) välillä. Jaon seurauksena spekulatiivinen kielen käyttäminen on erotettu selvästi figuratiivisesta. Tulkintani mukaan Bruner ei kuitenkaan sellaisenaan hyväksynyt tätä Platonin argumenttia vaan kallistui pikemminkin Aristoteleen suuntaan. Ehdotin, että Aristoteleen poetiikasta ja retoriikasta voidaan löytää varhainen kasvualusta ja tuki Brunerin käsitykselle, jonka mukaan myös poeettinen kieli voi tuottaa kognitiivisesti mielekästä tietoa esimerkiksi metaforisten ja narratiivisten rakenteiden avulla. Toiseksi kuudennessa luvussa pohdittiin Brunerin käsitystä toiminnan esiymmärryksestä. Tämä esireflektiivisyys muodostaa nähdäkseni sen perustan, jolta kaikki reflektiiviset toimintamme, kuten narratiivisten ajatteluprosessien tarinan kertominenkin, tapahtuvat. Brunerin ratkaisu tähän tulkintani mukaan oli, että narratiivisella ajattelulla muodostetuissa tarinoissa usein ilmenevässä ”Burken viisikossa” on kyse Brunerin kieliteoriassa aikaisemmin esiintuomista ”toiminnan argumenteista”, jotka ihmisen mentaalisisina instrumentteina muodostavat toiminnan esiymmärryksen. Kolmanneksi narratiivisista ajatteluprosesseista paljastui, että niiden avulla ihminen tuottaa tarinoita ja metaforia, joiden avulla teemme kokemusta ymmärrettäväksi. Perustan narratiivisille ajatteluprosesseille antoivat mielessämme olevat universaalit abstraktit juonelliset rakenteet: tragedia, romanssi, ironia ja komedia. Näitä struktuureita ei kuitenkaan tule nähdä staattisina vaan jatkuvasti kulttuurisesti rikastuvina ja kehittyvinä. Luvun lopuksi esitin, että Brunerin muotoilulle narratiivisista ajatteluprosesseista voidaan löytää filosofianhistoriallinen tausta Kantin ajattelusta, Kantin mielikuviusteoriasta. Katsoin, että Kant oli luonut mielikuviusteoriansa ympärillä käymänsä keskustelun avulla sen käsitteellisen kehikon, jonka ideoita hyväksikäyttämällä ja kehittämällä on voitu myöhemmin konseptualisoida käsitystä narratiivisista ajatteluprosesseista. Kantin mielikuviustarkastelu oli saanut Brunerilla muodon, jossa mielikuviutus oli nostettu narratiivisen ajattelun nimellä aistimusten ja ymmärrysten välittäjän asemasta paradigmaattisen eli käsitteellis-loogisen ajattelun rinnalle toiseksi mielen kyvyksi. Yleisesti voidaan sanoa, että mielikuviutuksen asema mielen kykynä näyttää siis nousevan nykyisessä keskustelussa merkittävämmäksi, kuin sillä alun perin oli Kantin filosofiassa.

Seitsemännessä luvussa nostin analyysin polttopisteeseen tarinat, joita Bruner pitää narratiivisen ajattelun merkittävimpinä tuotteina. Tarkoitukseni oli paljastaa, minkälaisiksi narratiiviset ajatteluprosessit hahmottuvat, jos oletetaan Brunerin tavoin, että tarinoiden universaaleista piirteistä voidaan päätellä jotain myös niistä kognitiivisista prosesseista, joiden kautta tarinat ovat syntyneet.

Keskeinen uskomus siis oli, että narratiivinen ajattelu on olemassa, ja esineellistymisensä kautta myös tutkittavissa, juuri sen tuotteissa eli tarinoissa ja metaforissa. Analyysissä paljastui yhdeksän sekä tarinalla että narratiiviselle ajattelulle universaalia piirrettä.

Kahdeksannessa luvussa pohdin *The Culture of Education* -teoksen kautta Brunerin narratiivikäsitteiden yhteyksiä kasvatukseen. Bruner totesi, että narratiivisen ajattelun kehittämistä kouluissa ei nykyisin juurikaan harjoiteta. Hän piti tätä kuitenkin vakavana virheenä, sillä annamme suurelle osalle selityksistämme tarinan rakenteen. Toisin sanoen kuvaamme välittömät ja menneisyyden kokemuksemme, sekä itsellemme että muille, narratiivin muodossa. Vaikka loogis-matemaattisen opetuksen asemaa ja merkitystä nykyisissä koulutusjärjestelmissä ei tule väheksyä, Bruner kehotti meitä huomioimaan, että myös narratiivisten ajattelun kehittäminen, erityisesti historian ja yhteiskuntatieteiden opetuksessa, tulisi ottaa osaksi koulujen opetussuunnitelmia. Tavallani lukea Bruneria nousi esiin kaksi tuoretta näkökulmaa kasvatukseen. Ensinnäkin Bruner katsoi, että narratiivisella ajattelulla oppilas muodostaa käsityksensä omasta minästään. Tämän ”narratiivisen identiteetin” muodostamisessa koululla on keskeinen asema. Toiseksi Brunerin teksteistä hahmottui ajatus, että narratiivi voidaan nähdä uutena käsitteellisenä instrumenttina, jonka avulla voimme pyrkiä konseptualisoimaan ja ymmärtämään sitä prosessia, jossa opiskelija pyrkii kehystämään kohtaamaansa uutta ja ongelmallista asiaa. Väitteeni oli, että ihminen muodostaa narratiivisella ajattelulla figuratiivisena kielenkäytön muotona runouden, musiikin, maalaamisen ja kuvanveiston tavoin ”kuvia”, jotka toimivat ensimmäisinä kohteen hahmottamisyrityksinämme.

Tutkimuksen arviointia

Luulen, että valitsemani käsitteellisiä yhteyksiä tutkiva tarkastelutapa herättää monesti enemmän kysymyksiä, kuin antaa valmiita vastauksia, tuloksia. Toisaalta katson, että vain uudet kysymykset lupaavat uusia tekstejä ja uusia käytäntöjä. Ajattelen myös, että esimerkiksi praktista kasvatusta palvelevien narratiiviin liittyvien oleellisten kysymysten esittäminen myöhemmissä tutkimuksissa, ei ole mahdollista ilman järjestelmällistä käsitteellistä pohjatyötä tutkimuksen kohteesta. Oma työni pyrkii olemaan tällainen perustutkimus.

Tutkimukseni tavoite oli rakentaa Brunerin noin kymmenen vuoden aikana kirjoittamista hajanaisista ja eri julkaisuissa ilmestyneistä teksteistä yhtenäinen narratiivikäsite. Voidaan kuitenkin kysyä, onko tutkimustapani kautta syntynyt tarina Brunerista liian ristiriidaton ja särötön? Vastaukseni on varovaisen myönteinen. Tekstistä olisi ehkä saanut jännitteisemmän, jos olisin esimerkiksi riitauttanut Brunerin vuosikymmenten mittaisen tutkimusohjelman eri intellektuaalisia kausia ja tulkinut narratiivitekstejä tästä horisontista. Katson, että nyt kun yksi mahdollinen kokonaiskuva Brunerin narratiivikäsitteistä on olemassa, jatkotutkimukset voivat terävöittää tarkasteluani tältä osin.

Pohdittaessa Kantin mielikuvitusteorian käyttämistä työssä aatehistoriallisen taustan ja narratiivisten ajatteluprosessien selittämisessä, voidaan kysyä, miten päädyttiin filosofiaan eikä esimerkiksi kirjallisuustieteeseen, jossa narratiivia on tutkittu jo kauan. Filosofian valintaan vaikutti osin tutkijan oma intressi: mannermainen filosofia on kiinnostanut minua vuosia ja seuraan sen ympärillä käytävää tieteellistä keskustelua aktiivisesti. Kantiin päädyttiin siksi, että halusin tutkia Brunerin kautta yleistä ajatusta, jonka mukaan konstruktivistisen psykologian taustaa voidaan hakea Kantin ajattelusta. Lisäksi katson, että vaikka Kant itse kieltäytyikin jyrkästi psykologismista, hänen esityksensä mielen kyvyistä, erityisesti järjestä ja ymmärryksestä erillisestä kuvittelun kyvystä, tuo esiin ne ideat, jonka varassa Bruner psykologina on voinut kehittää ajatuksiaan kognitiivisen prosesseista ja erityisesti ideaa loogis-matemaattisesta ajattelusta erillisestä narratiivisesta ajattelusta.

Mietittäessä pyrkimystäni paljastaa Brunerin narratiivikäsitteiden kasvatussyhteyksiä sellaisena kuin ne hahmottuvat *The Culture of Education* -teoksessa, voidaan sanoa, että tulkintakehykseni, tutkimukseni alkuosassa luotu Brunerin narratiivikäsitteiden, ei täysin toivomallani tavalla pystynyt avaamaan tekstin kerroksia ja Brunerin narratiivikäsitteiden yhteydet kasvatukseen jäivät varsin yleisiksi. Tutkimukseni kautta tarkasteltuna näyttää siltä, että Bruner ei systemaattisesti hyödynnä kasvatustutkimuksissaan narratiivikäsitteiden esittämiseen ideoita. Toisaalta on hyvä muistaa, että narratiivista ajattelua ei ole juuri aikaisemmin pyritty vakavasti kasvatukseen kytkeemään. Näin ollen Bruner yhtenä ensimmäisistä yrittäjistä joutuu luomaan koko keskustelulle yleisiä raameja. Tämän työn kasvatussyhteyksien esittämisen on mahdollista nähdä näiden raamien esittelyä pikemmin kuin sensitiivisenä narratiivien kasvatustutkimuksena.

Jos mietitään ajallisesti Brunerin tekstejä kasvatuksesta ja narratiivista, voidaan heti havaita, että kasvatuksen kysymyksistä Bruner on kirjoittanut jo 1950-luvusta lähtien ja narratiivista varsinaisesti 1980-luvusta alkaen. Tätä taustaa vasten käyttämäni tutkimusasetelman olisi voinut kääntää myös päinvastaiseksi: lähteä Brunerin vanhemmista kasvatusteksteistä ja tutkia, miten Bruner sovittaa ja mukauttaa myöhemmät yleiset ja erityisesti kasvatukseen liittyvät narratiivikäsitteensä näihin ideoihin. Mielenkiintoisina kasvatukseen liittyvinä jatkokutkimusten kohteina näkisin narratiivisten todellisuuksien universaaleista kohdan *The centrality of trouble* sekä Brunerin ja Vygotskyn ajattelun yhteyksien tutkimisen narratiivien näkökulmasta.

Kirjallisuus

Lähteenä olevat Jerome Brunerin teokset

- Bruner, J.S. (1960) *The Process of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1962) *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1967a) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press.
- Bruner, J.S. (1967b) An Overview, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Olver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. (1967c) On the Conservation of Liquids, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Olver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. (1967d) On Cognitive Growth: I, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Olver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. (1967e) On Cognitive Growth: II, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Olver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. (1971) *The Relevance of Education*, London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bruner, J.S. (1972) Nature and Uses of Immature, *American Psychologist* 27 (8): 687–708.
- Bruner, J.S. (1973) Pacifier-Produced Visual Buffering in Human Infants, *Developmental Psychology* 6: 45–51.
- Bruner, J.S. (1975a) Poverty and Childhood, *Oxford Review of Education* 1 (1): 31–50.
- Bruner, J.S. (1975b) The Ontogenesis of Speech Acts, *Journal of Child Language* 2: 1–19.
- Bruner, J.S. (1976) Surprise, Craft and Creativity, teoksessa Bruner, J.S. & Jolly, A. & Sylva, K. (toim.): *Play – Its Role in Development and Evaluation*, New York: Basic Books.
- Bruner, J.S. (1978) Learning How to do Things with Words, teoksessa Jerome S. Bruner & Alison Garton (toim.): *Human Growth and Development*, Oxford: Glarendon Press.
- Bruner, J.S. (1981a) Universals of Human Thought Some African Evidence, teoksessa Lloyd, B. & Gay, J. (toim.): *Review and Prospectus*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1981b) The Pragmatics of Acquisition, teoksessa Werner Deutsch (toim.): *The Child's Construction of Language*, Glasgow: Academic Press.
- Bruner, J.S. (1983a) *Child's Talk. Learning to Use Language*, Oxford: Oxford University Press.

- Bruner, J.S. (1983b) *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, New York: Harper & Row. Publishers.
- Bruner, J.S. (1984) Notes on the Cognitive Revolution. Oise's Centre for Applied Cognitive Science, *Interchange* 15 (3): 1–8.
- Bruner, J.S. (1985) Narrative and Paradigmatic Modes of Thought, teoksessa Eisner, Elliot (toim.): *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bruner, J.S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1987a) Life as Narrative, *Social Research* 54 (1): 11–32.
- Bruner, J.S. (1987b) The Transactional Self, teoksessa Jerome Bruner & Helen Haste (toim.): *Making Sense. The Child's Construction of the World*, London, New York: Routledge.
- Bruner, J.S. (1990a) Culture and Human Development: A New Look, *Human Development* 33 (6): 344–355.
- Bruner, J.S. (1990b) *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990c) Nature and Uses of Immaturity, teoksessa Carr, R. & Light, P. & Woodhead, M. (toim.): *Becoming a Person. Child Development in Social Context* 1, London and New York: Routledge.
- Bruner, J.S. (1991) The Narrative Construction of Reality, *Critical Inquiry* 18: 1–23.
- Bruner, J.S. (1992) Another Look at New Look 1, *American Psychologist* 47 (6): 780–783.
- Bruner, J.S. (1995) Commentary, *Human Development* 38 (4–5): 203–213.
- Bruner, J.S. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1997) A Narrative Model of Self-Construction, teoksessa J.G. Snodgrass & R.L. Thompson (toim.): *The Self Across Psychology. Self-Recognition, Self-Awareness, and the Self-Concept*, New York: The New York Academy of Sciences.
- Bruner, J.S. & Postman, L. (1950a) Perception, Cognition, and Behavior, teoksessa Jerome S. Bruner & David Krech (toim.): *Perception and Personality*, Durham: Duke University Press.
- Bruner, J.S. & Postman, L. (1950b) On the Perception of Incongruity: A Paradigm, teoksessa Jerome S. Bruner & David Krech (toim.): *Perception and Personality*, Durham: Duke University Press.
- Bruner, J.S. & Kenney, H.J. (1967a) On Multiple Ordering, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Oliver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. & Kenney, H.J. (1967b) On Relational Concepts, teoksessa Jerome S. Bruner, Rose R. Oliver & Patricia M. Greenfield (toim.): *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J.S. & Kalnin (1973) The Coordination of Visual Observation and Instrumental Behavior in Early Infancy, *Perception* 2: 307–314.
- Bruner, J.S. & Kalnin (1973) The Coordination of Visual Observation and Instrumental Behavior in Early Infancy, *Perception* 2: 307–314.

- Bruner, J.S. & Nino, A. (1978) The Achievement and Antecedents of Labelling, *Journal of Child Language* 5: 1–15.
- Bruner, J.S. & Haste, H. (1987) Introduction, teoksessa Jerome Bruner & Helen Haste (toim.): *Making Sense. The Child's Construction of the World*, London, New York: Routledge.
- Bruner, J.S. & Lucariello, J. (1989) Monologue as Narrative Recreation of the World, teoksessa K. Nelson (toim.): *Narrative from the Crib*, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. & Lucariello J. (1989) Monologue as Narrative Recreation of the World, teoksessa K. Nelson (toim.): *Narrative from the Crib*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bruner, J.S., Feldman, C.F., Kalmar, D. & Renderer, B. (1993) Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages, *Human Development* 36 (6): 327–342.

Muu kirjallisuus

- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S.M. (1974) Mother-Infant Interaction and the Development of Competence, teoksessa K. Conally & J.S. Bruner (toim.): *The Growth of Competence*, New York: Academic Press.
- Allport, G. (1968) *The Person in Psychology: Selected Essays*, Boston: Beacon Press.
- Arendt, H. (1958) *The Human Condition*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Aristotle (1954) *The Poetics of Aristotle*, teoksessa *The Rhetoric and the Poetics of Aristotle*, New York: Modern Library.
- Aristoteles (1967) *Runousoppi*, suom. Pentti Saarikoski, Helsinki: Otava.
- Aristoteles (1983) *Nikomakhoksen etiikka*, Juva: Gaudeamus.
- Aristoteles (1986) *De Anima*, Harmondsworth: Penguin Book.
- Aristoteles (1990) *Metafyysiikka*, Teokset, IV, suom. Tuija Jatakari, Kati Nääsaari & Petri Pohjanheimo: Gaudeamus.
- Aristotle (1991) *The Art of Rhetoric*, käänt. H.C. Lawson-Tancred, London: Penguin Books.
- Aristoteles (1994) *Kategoriat*, suom. Lauri Carlson, Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles (1994b) *Toinen analytiikka*, suom. Lauri Carlson, Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles (1997) *Retoriikka: Runousoppi*, suom. Paavo Hohto, Helsinki: Gaudeamus.
- Auerbach, E. (1992) Mimesis: todellisuuden kuvaus länsimaisessa kirjallisuudessa, Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Augustinus (1981) *Tunnustukset*, suom. Otto Lakka, Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Austin, J.L. (1990) *How to do Things with Words*, Guernsey: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Barthes, R. (1974) *S/Z*, New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1993) *Tekstin hurma*, Tampere: Vastapaino.
- Bartlett, F.C. (1967) *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge: University Press.

- Bradford, K. (1983) *Aesthetics of Change*, New York: The Guilford Press.
- Berger, L.B & Luckmann, T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*, Helsinki: Gaudeamus.
- Bernicot, J. (1994) Speech Acts in Young Children: Vygotsky's Contribution, *European Journal of Psychology of Education* 9 (4): 311–319.
- Black, M. (1962) Modes and Archetypes, teoksessa *Models and Archetypes*, New York: Cornell University Press.
- Black, M. (1981) Metaphor, teoksessa M. Johnson (toim.): *Philosophical Perspectives on Metaphor*, Minneapolis: University of Minnesota Press. University Press.
- Bronckart, J.P. (1995) Theories of Action, Speech, Natural Language, and Discourse, teoksessa James V. Wertsch, Pablo Del Rio & Amalia Alvarez (toim.): *Sociocultural Studies of Mind*, New York: Cambridge University Press.
- Brown, C.J. & Hurtig, R. (1983) Children's Discourse Competence: An Evolution of Developmental Inference process, *Discourse Processes* 6: 353–375.
- Burke, K. (1945) *A Grammar of Motives*, New York: Prentice-Hall.
- Burnham, D. (2000) An Introduction to Kant's Critique of Judgement, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Butts, R.E. (1969) Kant's Schemata as Semantical Rules, teoksessa Lewis W. Beck (toim.): *Kant Studies Today*, La Salle: Open Court.
- Campbell, J. (1949) *The Hero With a Thousand Faces*, London: Oxford University Press.
- Carpelan, H. (1978) Melanie Kleinin psykoanalyttinen teoria, teoksessa Yrjö O. Alanen & Veikko Tähkä (toim.): *Psykoanalyysin ja psykoterapian suuntauksia*, Espoo: Weilin+Göös.
- Charman, S. (1978) *Story and Discourse*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1986) *Sexuality and Mind*, London: Karnac.
- Chatman, S. (1981a) What Novels Can Do That Films Can's (and Vice Versa), teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Chatman, S. (1981b) Reply to Barbara Herrnstein Smith, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1959) A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior, *Language* 35 (1): 26–58.
- Chomsky, N. (1997) B.F. Skinnerin teos Verbal Behavior, teoksessa Panu Raatikainen (toim.): Ajattelu, kieli, merkitys. Analyttisen filosofian avainkirjoituksia, Helsinki: Gaudeamus.
- Chomsky, N. (1997) Viimeaikaisia edistysaskelia synnynnäisten ideoiden teoriassa, teoksessa Panu Raatikainen (toim.): Ajattelu, kieli, merkitys. Analyttisen filosofian avainkirjoituksia, Helsinki: Gaudeamus.
- Clark, S.H. (1997) Narrative Identity in Ricoeur's Oneself As Another, teoksessa Karl Simms (toim.): *Ethics and the Subject. Critical Studies*, Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Clayton, L. (1997) The Absent Signifier: The Narrative Basis of Self-Development, teoksessa Karl Simms (toim.): *Ethics and the Subject. Critical Studies*, Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Cocking, J.M. (1991) *Imagination. A Study in the History of Ideas*, London: Routledge.
- Crites, S. (1971) The Narrative Quality of Experience, *The Journal of the American Academy of Religion* 39: 391–411.

- Cross, A.G. (1978) *Mother-Infant Interaction in the Study of Child Language Development*, PhD Dissertation: University of Melbourne.
- D'Andrade, R. (1987) *A Folk Model of the Mind*, teoksessa Dorothy Holland & Naomi Quinn (toim.): *Cultural Models in Language & Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (1911) *The Philosophical Works*, käänt. Elizabeth S. Haldane & G.R.T. Ross, Cambridge: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (1990) *The Passions of the Soul*, käänt. Robert Stoothoff, teoksessa *The Philosophical Writings of Descartes, Volume I*, Cambridge, New York: Cambridge University Press, suom. J.A. Hollo, *Mielenliikutukset*, teoksessa *Teoksia ja kirjeitä*, Helsinki: WSOY, 1956.
- Dilthey, W. (1962) *Pattern and Meaning in History: Thoughts on History and Society*, New York: Harper.
- Elliot, M. (1986) *The Analysis of Interview-Narratives*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* New York: Praeger Press.
- Engeström, Y. (1982) *Perustietoa opetuksesta*, Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Englewood, C. & Prentice-Hall N.J. & Levi-Strauss, C. (1962) *The Savage mind*, London: Wiedenfeld and Nicolson.
- Erikson, E.H. (1964) *Human Strength and Cycle of Generations*, teoksessa *Insight and Responsibility*, New York: Norton.
- Keen, E. (1986) *Paranoia and Cataclysmic Narratives*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* New York: Praeger Press.
- Fillmore, C. (1968) *The Case for Case*, teoksessa E. Bach & R.T. Harm (toim.): *Universals in Linguistic Theory*, New York: Rinehart and Winston.
- Field, H. (1989) *Realism, Mathematics and Modality*, Oxford: Blackwell.
- Fitzgerald, J. (1984) *The Relationship Between Reading Ability and Expectations for Story Structures*, *Discourse Processes* 7: 21–41.
- Fredericksen, C.H. (1979) *Discourse Comprehension in Early Reading*, teoksessa L.N. Resnick & P.A. Weaver (toim.): *Theory and Practice of Early Reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freud, S. (1993) *Johdatus narsismiin ja muita esseitä*, kääntänyt Mirja Rutanen, Helsinki: Love kirjat.
- Friedman, M. (2000) *A Parting of the Ways. Carnap, Cassirer, and Heidegger*, Chicago: Open Court.
- Fuller, R. (1979) *Teaching Reading with Stories vs. Cognitive Hierarchy*, *Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching* 4: 220–226.
- Fuller, R. (1982) *The Story as the Engram: Is It Fundamental to Thinking?*, *Journal of Mind and Behavior* 3: 134.
- Frye, N. (1957) *Anatomy of Criticism. Four Essays*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Frye, N. (1963) *Fables of Identity*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Gadamer, H.G. (1979) *Truth and Method*, London: Sheed and Ward.
- Gadini, R. (1987) *Early Care and Roots of Internalization*, *International Review of Psychoanalysis* 14: 321–333.

- Gallie, W.B. (1968) *Philosophy and the Historical Understanding*, New York: Schocken Books.
- Genette, G. (1980) *Narrative Discourse: An Essay in Method*, käänt. Jane E. Lewin, New York: Cornell University Press.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1986) Narrative Form and the Construction of Psychological Science, teoksessa T. Sarbin (toim.): *Narrative Psychology*. The Storied Nature of Human Conduct, New York: Praeger Press.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1983) Narratives of the Self, teoksessa Theodore R. Sarbin & Karl E. Scheibe (toim.): *Studies in Social Identity*, New York: Praeger Publishers.
- Gibbons, S. (1994) Kant's Theory of Imagination. Bridging Gaps in Judgement and Experience, Oxford: Clarendon Press.
- Gopnik, A. (1990) Knowing, Doing, and Talking: The Oxford Years, *Human Development* 33 (6): 334–338.
- Goldstein, L.J. (1976) *Historical Knowing*, Austin: University of Texas Press.
- Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. (1981a) Twisted Tales; or, Story, and Symphony, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Goodman, N. (1981b) The Telling and the Told, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Goodnow, J. J. (1980) Bruner: A Case of Cultural Transmission, teoksessa David R. Olson (toim.): *The Social Foundations of Language and Thought*. Essays in Honor of Jerome S. Bruner, New York, London: WW Norton & Company.
- Greenfield, P. (1990) Jerome Bruner: The Harvard Years, *Human Development* 33: 327–333.
- Haas, A. (2000) *Hegel and the Problem of Multiplicity*, Illinois: Northwestern University Press.
- Hartman, H. (1956) Notes on the Reality Principle, teoksessa *Essays on Ego Psychology*, New York: Int. Univ. Press.
- Hautaniemi, P. (1997) Spekulaatiivista metaforisuutta: Aristoteles, Derrida ja Ricoeur *inventiivisen metaforan jäljillä*, Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, kasvatus-tieteen laitos.
- Havelock, E.A. (1982) *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*, Princeton: Princeton University Press.
- Hawpe, L. & Robinson, J. (1986) Narrative Thinking as a Heuristic Process, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology*. The Storied Nature of *Human Conduct* New York: Praeger Press.
- Hegel, G.W.F. (1956) *The Philosophy of History*, käänt. Sibree, J., New York: Dover.
- Hegel G.W.F. (1977) *Phenomenology of Spirit*, Oxford, New York, Toronto, Melbourne: Oxford University Press.
- Hegel, G.W.F. (1873), *Encyclopedia of the Philosophical Sciences*. Part I, The Science of Logic, teoksessa Wallace W. (käänt.) *The Logic of Hegel*, London: Oxford University Press.
- Hegel, G.W.F. (1976) *Hegel's Science of Logic*, käänt. Miller, A.V., London, New York: Humanities Press.

- Hegel, G.W.F. (1963) *History of Philosophy* käänt. Haldane, E.S. & Simson, F.H., teoksessa *Lectures on the History of Philosophy*, New York: Humanities Press.
- Heidegger, M. (2000) *Oleminen ja aika*, Tampere: Vastapaino.
- Heinämaa, S. (1996) Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin-fenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle, Helsinki: Gaudeamus.
- Heinämaa, S. (2000) Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta, Jyväskylä: Gummerus.
- Hill, M.A. (1979) *The Fictions of Mankind and the Stories of Men*, teoksessa M. A. Hill (toim.): *Hannah Arendt: The Recovery of the Public World*, New York: St. Martin's Press.
- Hintsala, M. (1998) Mahdottoman rajoilla. Derrida ja psykoanalyysi, Hamina: Oy Kotkan kirjapaino AB.
- Hofstede, G. (1992) *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*, Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Howard, G.S. (1991) Culture Tales. A Narrative Approach to Thinking, Cross-Cultural Psychology, and Psychotherapy, *American Psychologist* 46 (3): 187–197.
- Husserl, E. (1989) *The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology*, käänt. David Carr, Evanston, Illinois: Northwestern University.
- Hutto, J.D.D. (1997) *The Story of the Self: The Narrative Basis of Self-Development*, teoksessa Karl Simms (toim.): *Ethics and the Subject. Critical Studies*, Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Hänninen, V. (1999) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*, Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ihanus, J. & Lippinen, L. (1987) Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu, *Psykologia* 32 (4): 253–260.
- Ikonen, P. & Rechartt, E. (1994) *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, P. (2000) *Psykoanalyttisia tutkielmia*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Johnson-Laird, P.N. (1988) *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*, Cambridge: Harvard University Press.
- Jones, K.R. (2000) *Exposing Community: Towards a Dynamics of Communitas*, teoksessa *The Matter of Critique. Readings in Kant's Philosophy*, Manchester: Clinamen Press.
- Jones, R. (2000) *Crystallisation: Artful Matter and Productive Imagination in Kant's Account of Genius*, teoksessa *The Matter of Critique. Readings in Kant's Philosophy*, Manchester: Clinamen Press.
- Kant, I. (1965) *Critique of Pure Reason*, käänt. Norman Kemp Smith, New York: St Martin's Press.
- Kant, I. (1974) *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kant, I. (1987) *Critique of Judgment*, käänt. Werner S. Pluhar, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. (1990) *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kant, I. (1997) *Prolegomena*, suom. Vesa Oittinen, Helsinki: Yliopistopaino.
- Karmiloff-Smith, A (1992) *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge: Mass MIT Press.
- Karttunen, L. (1984) Implicative verbs, *Language* 47: 340–358.

- Kearney, R. (1988) Paul Ricoeur and the Hermeneutic Imagination, teoksessa Peter Kemp ja David Rasmussen (toim.): *The Narrative Path. The Later Works of Paul Ricoeur*, London: The MIT Press.
- Kearney, R. (1991) *The Wake of Imagination*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kearney, R. (1997) The Crisis of Narrative in Contemporary Culture, *Metaphilosophy* 28 (3): 183–195.
- Kittay, F.E. (1987) *Metaphor*, Oxford: Oxford University Press.
- Kellogg, R. & Scholes, R. (1978) *Nature and Narrative*, New York: Oxford University Press.
- Kemper, S. (1984) The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments, teoksessa Stan A. Kuczaj (toim.): *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*, New York: Springer-Verlag.
- Kerby, A.P. (1991) *Narrative and the Self*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Kermode, F. (1967) The Sense of an Ending. *Studies in the Theory of Fiction*, New York: Oxford University Press.
- Knuutila, S. (1983) Johdanto Nikomakhoksen etiikkaan, teoksessa *Aristoteles: Nikomakhoksen etiikka*, Helsinki: Gaudeamus.
- Kohut, H. (1971) *Analysis of the Self*, New York: Int. Univ. Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lawton, J.T. & Muhs, P. & Saunders, R.A. (1980) Theories of Piaget, Bruner, and Ausubel: Explications and Implications, *The Journal of Genetic Psychology* 136: 121–136.
- Lazarus, R.S. (1981) A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition, *American Psychologist* 36: 222–223.
- Levi-Strauss, C. (1958) *Structural Anthropology*, käänt. Claire Jacobson & Brooke G. Schoepf, London: Penguin Books.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lobov, W. (1972) *Language in the Inner City*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lyytikäinen, K. & Valtonen, H. (1992) Kantanäkyfantasioitten ilmeneminen lasten analyyseissa, teoksessa E. Roos, V. Manninen & J. Välimäki (toim.): *Mielen ulottuvuudet*, Helsinki: Yliopistopaino.
- MacIntyre, A. (1985) *After Virtue. A study in Moral Theory*, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mahler, M. & Pine, F. & Bergman, A. (1975) *The Psychological Birth of the Human Infant*, London: Hutchinson Co.
- Makkreel, R.A. (1990) Imagination and Interpretation in Kant. The Hermeneutical Import of the *Critique of Judgment*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Malm, R.N. (1993) The Eclipse of Meaning in Cognitive Psychology: Implications for Humanistic Psychology, *Journal of Humanistic Psychology* 33 (1): 67– 87.

- Mancuso, J.C. & Sarbin, T.R. (1983) *The Self-Narratives in the Enactment of Roles*, teoksessa Theodore R. Sarbin & Karl E. Scheibe (toim.): *Studies in Social Identity*, New York: Praeger Publishers.
- Mancuso, J.C. (1986) *The Acquisition and Use of Narrative Grammar Structure*, teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.): *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger.
- Mandler, J.M. (1984) *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markova, I. (1982) *Paradigms, Thought, and Language*, Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: JOHN WILEY & SONS.
- Martin, W. (1986) *Recent Theories of Narrative*, London: Cornell University Press.
- McAdams, D.P. (1993) *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*, New York: William Morrow.
- McClure, E., Mason J. & Williams J. (1983) Sociocultural Variables in Children's Sequencing of Stories, *Discourse Processes* 6: 131–143.
- McDougall, J. (2000) Ruumiin näyttämöt. Fenomenologinen näkökulma psykoanalyttiseen sairastamiseen, Pieksämäki: RT-Print Oy.
- McGuire, M. (1990) *The Rhetoric of Narrative: A Hermeneutic, Critical Theory*, teoksessa Britton K. Bruce & Pellegrini D. Anthony (toim.): *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meitinger, S. (1988) Between "Plot" and "Metaphor": Ricoeur's Poetics Applied on the Specificity, teoksessa Peter Kemp & David Rasmussen (toim.): *The Narrative Path. The Later Works of Paul Ricoeur*, London: The MIT Press.
- Melberg, A. (1995) *Theories of Mimesis*, Cambridge: Cambridge.
- Merleau-Ponty, M. (1993) *Phenomenologie de la perception*, Paris: Gallimard.
- Miettinen, R. (1984) *Kognitiivisen oppimisenäkökulman tausta*, Julkaisusarja B nro. 24, Valtion koulutuskeskus: Valtion painatuskeskus.
- Mink, L.O. (1969) History and Fiction as Modes of Comprehension, *New Literary History* 1: 557.
- Mink, L.O. (1974) History and Fiction as Modes of Comprehension, teoksessa Ralph Cohen (toim.): *New Directions in Literacy History*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Mink, L.O. (1978) Narrative Form as a Cognitive Instrument, teoksessa R.H. Canary & H. Kozicki (toim.): *The Writing of History*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Mishler, E.G. (1986) *The Analysis of Interview-Narratives*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger Press.
- Modell, A. (1984) *Psychoanalysis in a New Context*, Madison, Connecticut: Unt. Univ. Press.
- Mohanty, J. (1972) *The Concept of Intentionality*, St. Louis, Missouri: Warren H. Green, INC.
- Murray, H. (1938) *Explorations in Personality*, New York: Oxford University Press.
- Murray, K. (1989) *The Construction of Identity in the Narratives of Romance and Comedy*, teoksessa J. Shotter & K. Gergen (toim.): *Texts of Identity*, London: Sage.

- Murray, K. (1986) *The Work of Popular Life Constructors*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.) *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger Publishers.
- Natorp, P. (1912) *Die Logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*, Leipzig: Thebner.
- Nietzsche, F. (1972) *Die Geburt der Tragödie*, teoksessa G. Colli & M. Montinari (toim.) *Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe – Die Geburt der Tragödie, Unzeitgemäße Betrachtungen I-III*, Berlin: de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1995) *Epäjumalten hämärä*, Hämeenlinna: Karisto.
- Olson, D.R. (1990) *Thinking about Narrative*, teoksessa B.K. Britton & A.D. Pellegrini (toim.): *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Olson, D.R. (1990) *Possible Minds: Reflections on Bruner's Recent Writings on Mind and Self*, *Human Development* 33 (6): 339–343.
- Piaget, J. (1967) *Six Psychological Studies*, New York: Random House.
- Platon (1979) *Theaitetos*, teoksessa *Teokset: Kolmas osa*, Keuruu: Otava.
- Platon (1981) *Valtio*, teoksessa *Teokset: Neljäs osa*, Keuruu: Otava.
- Pluhar, W.S. (1987) *Translator's Introduction*, Immanuel Kantin teoksessa *Critique of Judgement*, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Policastro, M. & Stein, N.L. (1984) *The Concept of Story: A Comparison between Children's and Teacher's Viewpoints*, teoksessa H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (toim.): *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polkinghorne, E. D. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York: State University of New York Press.
- Propp, V. (1968) *The Morphology of the Folktale*, Austin: University Press of Texas Press.
- Rechardt, E. (1978) *Psykoanalyysin näkökulma psykosomatiikkaan*, teoksessa Yrjö O. Alanen & Veikko Tähti (toim.): *Psykoanalyysin ja psykoterapian suuntauksia*, Espoo: Weilin+Göös.
- Rechardt, E. (1992) *Minuuden kokeminen musiikissa*, teoksessa E. Roos, V. Manninen & J. Välimäki (toim.): *Mielen ulottuvuudet*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Rechardt, E. (2001) *Transferenssi: Historiaa ja nykypäivää*, teoksessa J. Välimäki (toim.): *Rakkaus, toive, todellisuus. Psykoanalyttisiä tutkielmia*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Rickert, H. (1909) *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, Tübingen: Mohr.
- Ricoeur, P. (1969) *LeConflit des interprétations*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1970) *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*, London: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1973) *Interpretation Theory. Discourse and the Surplus of Meaning*, Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1981) *Narrative Time*, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1983a) *Temps et récit I*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984) *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*, Paris: Seuil.

- Ricoeur, P. (1985) *Temps et récip III. Le temps raconté*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1988) *Finitude et culpabilit I: L'homme faillible*, Paris: Aubier.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1991) *What Is a Text? Explanation and Understanding*, teoksessa J. Valdes (toim.): *A Ricoeur Reader. Reflection & Imagination*, Toronto: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1995) *Figuring the Sacred. Religion, Narrative, and Imagination*, Minneapolis: Fortress Press.
- Ricoeur, P. (1997) *The Rule of Metaphor. Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Riedel, M. (1989) *Urteilkraft und Vernunft: Kants ursprünglich Fragestellung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rorty, R. (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford: Blackwell.
- Roudinesco, E. (2000) *Miksi psykoanalyysia yhä tarvitaan*, Helsinki: Gaudeamus.
- Rumelhart, E.D. & McClelland, J.L. (1986) *Exploration in Paraller Distributed Processing: Exploration in the Microstructure of Cognition*, Cambridge: MIT Press.
- Ryan, M.L. (1998) Taking Risks It the Truth: The Value of Narrativity in the Representation of Human Reality, *Narrative Inquiry* 8 (2): 419–427.
- Sarbin, T.R. (1986) *Narrative as a Root Metaphor for Psychology*, teoksessa T. Sarbin (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger Press.
- de Saussure, F. (1966) *Course in General Linguistics*, New York: McGraw-Hill.
- Schafer, R. (1981) *Narration in the Psychoanalytic Dialogue*, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Scheibe, K. (1986) *Self-Narratives and Adventure*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* New York: Praeger Press.
- Scholes, R. (1981) *Afterthoughts on Narrative*, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Searle, J. (1979) *Metaphor*, teoksessa A. Ortony (toim.): *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, B. (1996) *Culture in Mind: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C.E. (1977) *The Development of Conversation between Mothers and Babies*, *Journal of Child Language* 4: 1–22.
- Spence, D.P. (1982) *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*, New York: W.W Norton.
- Sutton-Smith, B. (1986) *Children's Fiction Making*, teoksessa Sarbin R. Theodore (toim.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, New York: Praeger Publishers.
- Stanzel, F. (1986) *Theory of Narrative*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books: New York.
- Taylor, T.J. (1984) *Linguistic Origins: Bruner and Condillac on Learning How to Talk*, *Language & Communication* 4 (3): 209–224.
- Taylor, C. (1985) *Interpretation and the Sciences of Man*, teoksessa *Philosophy and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Todorov, T. (1969) *Grammaire du Décaméron*, The Hague.
- Tulving, E. (1983) *Elements of Episodic Memory*, New York: Oxford University Press.
- Turner, V. (1981) *Social Dramas and Stories about Them*, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tähkä, V. (1996) *Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen*, Juva: WSOY.
- Vaihinger, H. (1920) *Die Philosophie des als Ob*, Stuttgart.
- Valdés, M. (1991) Introduction: Paul Ricoeur's Post-Structuralist Hermeneutics, teoksessa Mario Valdés (toim.): *A Ricoeur Reader. Reflection & Imagination*, Toronto: University of Toronto Press.
- Vanhoozer, K.J. (1991) Philosophical Antecedent to Ricoeur's Time and Narrative, teoksessa David Wood (toim.): *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, London: Routledge.
- Vitz, C.P. (1990) The Use of Stories in Moral Development. New Psychological Reasons for an Old Education Method, *American Psychologist* 45 (6): 706–720.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981) The Instrumental Method in Psychology, teoksessa Wertsch (toim.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY: Sharpe.
- Wallace, M. (1986) *Recent Theories of Narrative*, Ithaca, London: Cornell University Press.
- Warnock, M. (1976) *Imagination*, California: University of California Press.
- Warnock, M. (1994) *Imagination & Time*, Oxford: Blackwell.
- Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organization*, käänt. A. Henderson ja T. Parsons, London: Free Press.
- Welchman, A. (2000) Affinity, Judgement and Things in Themselves, teoksessa *The Matter of Critique. Readings in Kant's Philosophy*, Manchester: Clinamen Press.
- White, H. (1973) *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- White, H. (1981) The Value of Narrative in the Representation of Reality, teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.): *On Narrative*, Chicago: The University of Chicago Press.
- White, H. (1978) The Historical Text and Literary Artifact, teoksessa R.H.Canary & H. Kozicki (toim.): *The Writing of History*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Winnicott, D.W. (1967) Mirror-Role of Mother and Family in Child Development, teoksessa *Playing and Reality*, London: Pelican Books.
- Zajonc, R.B. (1980) Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences, *American Psychologist* 35 (2): 151–175.

