

Jani Pulkki & Antti Saari

# Voiko hiljaisuudesta oppia?

## Kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan

### Johdanto

Onko mahdollista, että tietoisien ajattelun ja järkeilyn pinnan alla on kasvatuksellisesti arvokas alue, jota nykypäivän koulutusjärjestelmä ei ole tavoittanut? Voisiko inhimillinen kasvu olla jotain muuta kuin oman mielen ja ruumiin hallintaa ja kasautuvaa tietomäärää? Voiko hiljaisuudesta oppia? Perinteisesti näihin kysymyksiin on suhtauduttu kasvatustieteessä jokseenkin torjuvasti. Kontemplatiiviseksi pedagogiikaksi<sup>1</sup> kutsutussa kasvatusteoreettisessa perinteessä niitä kuitenkin tarkastellaan suhteessa tietoisien läsnäolon taitojen kehittämiseen. Tässä artikkelissa esittelemme kontemplatiivisen pedagogiikan pääpiirteitä kasvatustieteestä näkökulmasta. Pohdimme, millä tavoin se voi auttaa uudelleenarvioimaan vallitsevia kasvatuksen ja koulutuksen ontologioita ja epistemologioita perusteita. Samalla haluamme kiinnittää huomiota tapoihin, joilla

---

<sup>1</sup> Käytämme käsitettä kontemplatiivinen pedagogiikka vastaamaan angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä *contemplative pedagogy* ja *contemplative education*.

kontemplatiivinen pedagogiikka saattaa kiinnittyä koulutuksen valtarakenteisiin ja vahvistaa niitä. Pahimmillaan kontemplatiivinen pedagogiikka saattaa toimia osana koulutuksen psykologisoivaa ja yksilöllistävää kulttuuria, peittäen näkyvistä kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden rakenteellisia ulottuvuuksia ja ideologioita. Koska kontemplatiivinen pedagogiikka suuntauksena on nuori ja Suomessa lähes tuntematon, ovat useat kehityssuunnat kuitenkin vielä avoinna.

Jo läntiseen antiikin filosofiaan kuului erilaisia mielen ja ruumiin toimintaa jalostavia harjoitteita. Tuolloin filosofia liittyi vielä elimellisesti elämäntaitoon, mutta kontemplatiiviset harjoitteet ovat sittemmin jääneet akateemisen filosofian marginaaliin.<sup>2</sup> Sen sijaan kontemplatiivisessa pedagogiikassa kasvatusfilosofin keskustelu – esimerkiksi kysymykset kasvatuksen tavoitteista, ihmiskuvasta, hyvästä elämästä – kytkeytyy filosofiseen praksikseen, elämäntaitoon. Näin länsimainen kasvatusfilosofiakin palaa juurilleen elämänfilosofiaan ja sen itsekasvatuksen käytäntöihin.

Toistaiseksi kontemplatiivisen pedagogiikan tarjoamiin mahdollisuuksiin on reagoitu suomalaisessa kasvatustieteessä jokseenkin hitaasti. Itäisten viisauksiperinteiden filosofiassa ja käytännössä, joista kontemplatiivinen pedagogiikka ammentaa, onkin nähdäksemme runsaasti sellaisia piirteitä, joka voi rikastaa myös suomalaista kasvatustietoa.

Jotta kontemplatiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia ja rajoituksia voidaan ymmärtää paremmin, on kehotietoisuusharjoitusten lähtökohtia syytä tehdä ymmärrettäväksi erityisesti suhteessa kasvatuspäämääriä ja ihmiskuvaa koskeviin kasvatusfilosofisiin kysymyksiin. Edelleen, koska kontemplatiivisessa pedagogiikassa korostetaan usein ainoastaan yksilön sisäistä kokemusta omasta ruumiillisuudestaan ja tietoisuudestaan, on myös tärkeää tuoda esille harjoitukseen kytkeytyvä yhteiskunnallinen viitekehys.

Esittelemme aluksi kontemplatiivisen pedagogiikan yleispiirteitä. Tämän jälkeen analysoimme kontemplatiivista pedagogiikkaa vallitsevan psykokulttuurin sekä elinikäisen oppimisen kilpailukykydiskurssien konteksteissa. Kontemplatiivisen pedagogiikan arvioinnissa painotamme yhteiskunnallisen perspektiivin välttämättömyyttä, sillä kaikkeen kasvatukseen liittyy aina avoimia kysymyksiä vallasta ja totuudesta. Nämä ovat puolestaan kiinteästi yhteydessä

---

<sup>2</sup> Hadot 2010, 260–266.

siihen, mikä ymmärretään “järkeväksi”. Juuri kysymykseen rationaalisuudesta kontemplatiivisella pedagogiikalla voikin olla paljon annettavaa, sillä se tuo perinteisten tietokäsitysten rinnalle uudenlaisen ajatuksen kontemplatiivisesta tiedosta, jossa hiljaisuus, nykyhetken rauhallinen hyväksyvä kuuntelu, voi toimia.

## Yleiskatsaus kontemplatiiviseen pedagogiikkaan

Kontemplatiivinen pedagogiikka esitetään usein sellaisten kasvatusteorioiden perillisenä, joissa on korostettu oppimistulosten sijaan itse oppimisprosessia sekä sisällön laajuuden sijaan syväoppimista ja kriittisen ajattelun kehittämistä. Kontemplatiivisen pedagogiikan vastakohtana voidaan nähdä tiedon talletusmetaforan pohjalta tapahtuva opetus. Tämän mukaan opettaja siirtää mekaanisesti informaatiota oppilaisiin, jotka tallettavat oppiessaan tietoja mieleensä, aivan kuten rahaa talletetaan pankkiin. Tiedon talletuksen sijaan kontemplatiivinen pedagogiikka sekä edellä mainitut oppilaan aktiivisuutta painottava oppimisteoriat arvostavat sitä, mitä oppilas jo tietää ja tuntee. Tosin siinä missä vallalla olevat oppimisteoriat näkevät oppimisen informaation käsittelynä, on kontemplatiivisessa pedagogiikassa paino meditatiivisten menetelmien kasvatuksellisissa sovelluksissa.<sup>3</sup>

Kontemplatiivisen pedagogiikan perusharjoituksena voidaan pitää monista eri meditaatioperinteistä tunnettua hengityksen tietoista seuraamista. Ideana tässä harjoituksessa on istua selkä suorassa tai maata patjalla kiinnittäen huomio omaan hengitykseen. Hengityksen tarkkailun kautta mieli voidaan rauhoittaa ja totuttaa päästämään irti ajatuksista, toiveista, huolista ja peloista. Kun ajatuksia ja tunteita nousee, niiden annetaan tulla ja mennä omaan luonnolliseen tahtiinsa. Harjoituksen syventyessä mieli rauhoittuu ja lopulta tyhjenee. Tuloksena on kirkkaampi tietoisuus, jota automatisoitunut kognitiivinen toiminta ei sumenna ja joka pystyy olemaan paremmin läsnä ja tarkkaavainen tässä hetkessä.

Rentoutusharjoitusta tai “kehoskannausta” (*body scan*) voidaan pitää toisena kontemplatiivisen pedagogiikan perusharjoituksena. Se onkin vakiinnuttanut paikkansa urheiluvalmennuksessa ja sitä sovelletaan toisinaan jo koulujen

<sup>3</sup> Langer 1993; Repetti 2010, 5.

liikuntatunneilla. Harjoituksen tarkoituksena on siirtää huomio ja pitää sitä jonkin aikaa kehon eri osissa. Huomion siirtäminen kohta kohdalta kehon jännittyneisiin kohtiin auttaa kehoa ja mieltä rentoutumaan.<sup>4</sup>

Kontemplatiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan tyhjenny yllä mainittuihin kahteen kontemplatiiviseen menetelmään, vaan termillä viitataan varsin kirjavaan joukkoon kehotietoisuuden harjoituksia sekä niitä koskevia teorioita kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Vain opettajan mielikuvitus asettaa rajat kontemplatiivisten harjoitteiden sovelluksille.<sup>5</sup> Pohjois-Amerikassa erilaisia tietoisuustaitoja sovelletaan kasvavassa määrin kouluympäristössä osana elämäntietoisuudellisia ja uskonnollisia kokemuksia käsitteleviä kursseja.<sup>6</sup> Kontemplatiivisen pedagogiikan harjoitukset eivät kuitenkaan vaadi uskonnollista vakaumusta, vaan tietoisuustaitoja voidaan harjoittaa vaikkapa biologian oppitunnin yhteydessä: oppilaat harjoittavat luonnon havainnointia kiinnittämällä huomionsa määrätysajaksi johonkin ympäristön kohteeseen. Tietoisen havainnoinnin nähdään avaavan mahdollisuuksia intuitiivisille, myötätuntoisille ja esteettisille tavoille kokea yhteyttä ympäristön ja toisten ihmisten kanssa.<sup>7</sup>

Edellä kontemplatiivista pedagogiikkaa on käsitelty kasvatustieteen menetelmänä, mutta toinen tärkeä näkökulma on kasvattajan itsekasvatus. Kontemplatiivisen pedagogiikan piirissä on esitetty, että ilman tietoista läsnäoloa ja mielen virkeyttä opettaja voi vaipua puuduttavaan ”opetussuunnitelman toteuttamistranssiin”<sup>8</sup> ja toimia ikään kuin ”autopilotilla”<sup>9</sup> suorittaen tahdottomasti ja persoonattomasti ylhäältä annettuja ohjeita. Lapset ja nuoret myös oppivat vähintään yhtä paljon siitä, miten kasvattajat ovat, kuin siitä mitä he opettavat.<sup>10</sup>

Asianmukainen ymmärrys kontemplatiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista edellyttää kuitenkin sitä, että pelkkä yksilön hyvinvoinnin näkökulma ylitetään ja kontemplatiivisia käytäntöjä pohditaan suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ideologioihin. Muussa tapauksessa voi käydä niin,

<sup>4</sup> Ks. esim. Kabat-Zinn 2005, 249–271; Willard 2010.

<sup>5</sup> Esimerkiksi Christopher Willardin (2010) teos *Child’s Mind* sisältää runsaasti kontemplatiivisia harjoitteita.

<sup>6</sup> Grace 2011.

<sup>7</sup> Willard 2010, 4–9; ks. Kabat-Zinn & Kabat-Zinn 1997, 24.

<sup>8</sup> Cohen & Bai 2007.

<sup>9</sup> Kabat-Zinn & Kabat-Zinn 1997, 24.

<sup>10</sup> Schoeberlein & Sheth 2010, xxiii.

että kontemplatiivista pedagogiikkaa käytetään ainoastaan tukemaan hallitsevia valtarakenteita.

## Elinikäinen oppija psykokulttuurissa

Viime vuosikymmeninä ”itämaiseen”, lähinnä intialaiseen, kiinalaiseen ja japanilaiseen, filosofiaan perustuvista ruumiin ja mielen harjoituksista on tullut huomattava liiketoiminnan alue, joka voidaan ymmärtää osana nykypäivän individualistista sekä yksikön omaa terveyttä ja vitsaisuutta korostavaa kulttuuria. Lisäksi humanistisen psykologian ja itämaisen eksotiikan yhdistävä kielenkäyttö sulautuu varsin helposti osaksi tämän päivän ”psykokulttuuria”, jossa oman elämän kysymyksiä hahmotetaan psykologisin, omaa autenttista minuutta ja tarpeiden toteuttamista painottavin sanankääntein<sup>11</sup>. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen myös palkkatyön hallinta länsimaissa on yhdistynyt erilaisiin humanistisen psykologian ideologioihin, jotka korostavat työntekijän kokemaan työn mielekkyyttä, itsetoteutusta ja yksilöllisiä joustoja.<sup>12</sup>

Tällaisessa ilmapiirissä pidetäänkin usein selvänä, että työsuhteiden lyhen-tyessä ja niiden jatkuvuutta koskevan epävarmuuden lisääntyessä vastuu kilpailukyvyistä, kouluttautumisesta ja osaamisesta siirtyy yksilölle itselleen. Euroopan elinikäisen oppimisen järjestön tutkimusjohtaja Leenamajja Ojala näkee yksilön ”työturvavakuutuksena” ”hyvän työmarkkinakunnon, ajan tasalla olevan pätevyuden sekä kyvyn oppia tehokkaasti”, sillä osaaminen ja pätevyys ovat ”omaa omaisuutta”. Ojalan mukaan osaamisesta ja pätevydestä halutaan virallinen tunnustus, joka lisää yksilön markkina-arvoa työmarkkinoilla.<sup>13</sup> Nykyään kasvatusta ja koulutusta pidetäänkin yleisesti kansallisen kilpailukyvyn avaintekijänä.

Eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa sekä kasvatustieteessä puhutaan usein ”elinikäisestä oppijasta” ihanteellisena kansalaisena. Elinikäinen oppija suhtautuu omaan elämäänsä yrittäjämäisesti: hän on valmis ottamaan vastuun omasta elämästään, hän asettaa kehitykselleen tarkkoja tavoitteita ja löytää kei-

<sup>11</sup> Kivivuori 1992.

<sup>12</sup> Crespo & Serrano 2010; Miller & Rose 2008.

<sup>13</sup> Ojala 2002, 39.

noja niiden toteuttamiseksi.<sup>14</sup> Nykyinen puhe informaatioyhteiskunnasta ja dynaamisesta markkinataloudesta tekeekin elinikäisen oppijan ymmärrettäväksi: siinä missä staattisessa yhteiskunnassa pärjäsi kerran opituilla, kaikille yhteisillä taidoilla, on nyky-yhteiskunnan arvaamattomasti muuttuvilla työmarkkinoilla oltava notkea kuin joogi – aina valmis mukautumaan.<sup>15</sup> Puhe elinikäisestä oppimisesta ja dynaamisesta markkinataloudesta puolestaan liittyy laajempaan uusliberalistisen hallinnan yksilön vastuuta, “joustoja” ja dynaamisuutta painottaviin piirteisiin<sup>16</sup>.

Kyseessä ei kuitenkaan ole pakottava vaan suostutteleva hallinta, sillä tämä kaikki tapahtuu yksilön vapautta ja itsetoteutusta korostavan retoriikan varjolla<sup>17</sup>. Erilaisia itsetutkiskelun pedagogisia harjoitteita markkinoidaankin niiden kyvyllä päästä käsiksi kaikkein olennaisimpiin opetustyön elementteihin - opettajien “sisäiseen elämään”, “sieluun” ja “reflektioon”, joihin standardoidut testit ja tuloksellisuusmittaukset eivät yllä<sup>18</sup>. Itsereflektio, itsehallinta ja oman itsensä toteuttaminen ovat näin ollen elinikäisen oppimisen ja kontemplatiivisen pedagogiikan ihmiskuvia yhdistäviä piirteitä. Toisinaan kontemplatiivisen pedagogiikan käytäntöjä kuvataankin elinikäisen oppimisen päämääriä oivallisesti palveleviksi<sup>19</sup>.

Ihmiskeskeisyyden, yksilöllisyyden, luovuuden ja itsensä toteuttamisen arvot kulkevat siis tänä päivänä käsi kädessä tehokkuutta, tuottavuutta ja kilpailukykyä korostavien hallinnan teknologioiden kanssa<sup>20</sup>. “Psyykkokapitalismissa”<sup>21</sup> kaikkein inhimillisimmät ominaisuutemme, luovuus ja kommunikaatio, muodostuvat olennaisimmiksi tuotannon tekijöiksi. Tässä elämänfilosofia erilaisten itsen hallinnan tekniikoiden muodossa näyttää palaavan nykyiseen kapitalistiseen yhteiskuntaan.

Psyykkokulttuuriseen retoriikkaan liittyy liiallisen psykologisoinnin ja koulutuksen dekontekstualisoinnin vaara. Kasvatuspsykologisesti orientoituneissa

<sup>14</sup> Edwards 2008.

<sup>15</sup> Simons & Masschelein 2008.

<sup>16</sup> Olssen 2008.

<sup>17</sup> Peters 2001; Saari 2006.

<sup>18</sup> Ks. Esim. Intrator & Kunzman 2006.

<sup>19</sup> Ks. Esim. Grace 2011, 101; 2010.

<sup>20</sup> Rose 1999.

<sup>21</sup> Värri 2002.

teorioissa kasvatuksen ilmiöistä näet keskustellaan usein ilman niiden yhteiskunnallisia ja institutionaalisia konteksteja. Esimerkiksi valtiollisissa opetussuunnitelmateksteissä ja didaktiikan oppikirjoissa oppimisesta on viime vuosikymmeninä puhuttu abstraktein psykologisin termein – kuvaten millaista oppiminen olisi “jos koulu ei olisi koulu”<sup>22</sup>. Samoin opettajilta vaaditaan ”reflektiivisyyttä”, tieteellistä päättelykykyä, jonka pohjalta opettaja asettaa hypoteeseja ja löytää vastauksen ongelmaan kuin ongelmaan. Tällöin opetus- ja kasvatustyö asettuu ikään kuin kaikista historiallisista ja kulttuurisista reunaehdoista vapaaksi, neutraaliksi ja tiedeperustaiseksi toiminnaksi.<sup>23</sup>

Psykologisoiva, yksilön itsetoteutusta painottava ajattelutapa, voi näin ollen helposti peittää alleen niitä yhteiskunnallisia rakenteita ja vallan mekanismeja, joiden keskellä se on muotoutunut. Jos myös kontemplatiivinen pedagogiikka nähdään irrallaan yhteiskunnallisesta kontekstistaan, saatetaan yhteiskunnan muutos nähdä välttämättömänä lähtökohtana, jota sen tulee palvella. Tällöin jätetään huomiotta, että valtion koululaitokset ja näiden opetussuunnitelmat, oppimismetodit ynnä muut järjestelyt myös osaltaan muuttavat yhteiskuntaa tarjoamalla tapoja ajatella, tietää, uskoa, tuntea, asennoitua ja havaita sosiaalista todellisuutta.

Kontemplatiivisen pedagogiikan kirjallisuudessa usein esiintyvä tapa nähdä tietoisuustaidot *välimeenä* erilaisten annettuina esiintyvien *päämäärien*, kuten opetuksen tehostamiseen, työrauhan ja luovuuden kasvattamiseen<sup>24</sup>, onkin suhtauduttava kriittisesti. On sinänsä myönteistä, että tietoisuustaitojen harjoituksella on todettu olevan monia ihmisen hyvinvointia lisääviä vaikutuksia. Ongelmallista on kuitenkin se, että kontemplatiivinen pedagogiikka nähdään ainoastaan neutraalina välineenä, sillä tällöin katoavat näkyvistä paitsi sen yhteiskunnalliset ja poliittiset viitekehykset, myös siinä piilevä mahdollisuus muuttaa perinpohjaisesti tapojamme ajatella keinoista ja päämääristä.

Mikäli tätä ei tuoda esille, on mahdollista että tietoisuustaitoja hyödyntävä opetus ja kasvatustapa viljelevät helposti huomaamattomaksi jäävää symbolista kaksoissidosta: toisaalta se puhuu sallivuudesta, myötätunnosta ja hyväksymisestä, mutta toisaalta se ikäänkuin rivien välissä saattaa kehottaa myös pakonomaiseen

---

<sup>22</sup> Simola 2002.

<sup>23</sup> Autio 2006 117–123; 2009, 1–2; Siljander 2000.

<sup>24</sup> Ks. Esim. Altobello 2007; Brady 2007.

mielen ja ruumiin itsehallintaan, jatkuvaan sopeutumiseen ja ikuiseen riittämättömyyden ja tyytymättömyyden tunteeseen.

Kun hyvinvointiyhteiskunnan turvaverkkoja on purettu uusliberalistisen ideologian mukaan holhoavina, yksilön vapautta rajoittavina sekä tehottomina, onkin tilalle tullut yksilö vailla yhteiskuntaa, jolloin jokainen saa kantaa oman elämänsä riskit itse.<sup>25</sup> Näin vallankäyttö piiloutuu yksilön vapauden ja vastuun taakse: ihminen voi syyttää elämänsä tragedioista vain itseään<sup>26</sup>. Koska kyseinen ideologia toimii luonnollisiksi ja järkeviksi ymmärrettyjen arvojen ja yhteiskunnallisten suhteiden pohjalta, on syytä kysyä myös sitä, minkälaisen rationaalisuuskäsityksen pohjalta kontemplatiivisia harjoituksia saatetaan käyttää kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa. Samalla voidaan tuoda esiin myös kontemplatiivisen pedagogiikan kriittinen potentiaali, se miten meditatiiviset traditiot voivat parhaimmillaan kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä järjen ja tiedon luonteesta.

## Järjen rajat

Itsenäinen järjen käyttö on epäilemättä eräs keskeinen länsimaisen kasvatuskulttuurin arvoista. Kuitenkin kontemplatiivisessa pedagogiikassa nähdään, että järkeen ja tietoon liiaksi keskittyvä kasvatusta voi tuottaa vieraantunutta tietoisuutta, jossa yksilö ei täysin ole läsnä kehollisesti, aistillisesti sekä suhteessa toisiin ihmisiin<sup>27</sup>. Nykyisen kasvatustieteen kehittämisen kannalta onkin mielenkiintoista, kuinka kontemplatiivinen pedagogiikka liittyy olennaisesti myös ihmisyyden ei-kognitiivisiin, ei-kielellisiin ja tiedostamattomiin ulottuvuuksiin. Kontemplatiivisesta pedagogiikasta voidaankin toivoa lievitystä länsimaisen kasvatuksen ja koulutuksen liialliseen äly-, ajattelu- ja tietopainotteisuuteen.

Nykyisessä yhteiskunnassa järki on filosofi Max Horkheimerin mukaan valjastettu yhteiskunnallisten prosessien vetojuhdaksi. Ainoaksi mittapuuksi on asetettu järjen toiminnallinen arvo luonnon ja ihmisten hallinnassa. Järjestä on tullut välineellistä, kaavamaisista, matemaattisiin symboleihin ja logiikkaan

<sup>25</sup> Hilpelä 2004.

<sup>26</sup> Peters 2001; Saari 2006.

<sup>27</sup> Bai, Scott & Donald 2009, 324. Pryer 2007.



keskittyvää sekä subjektiivista. Näin ennen järkeen sisältyneet hyveet, kuten oikeamielisyys, onni, yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus, ovat kadottaneet juurensa. Nämä hyveet ovat nyt tavoitteita ilman sellaista järkipäätä voimaa, joiden avulla ne voitaisiin liittää uskottavasti objektiiviseen todellisuuteen. Mitä enemmän järjen käsite heikkenee ja mitä enemmän se irtoaa itseisarvoisista hyveistä, sitä alttiimpi siitä tulee ideologiselle manipulaatiolle, mytologisoinnille ja moraalisesti kyseenalaiselle käytölle.<sup>28</sup>

Nykyisin älyä, jota Horkheimer on kutsunut “subjektiiviseksi järjeksi”, käytetään tyypillisesti asioiden luokitteluun sekä hallitsemiseen.<sup>29</sup> Eräs keskeinen älyllisen luokitteluun ja hallitsemiseen motiivi on ihmisen turvallisuuden tunteen saavuttaminen. Käsitteellisten luokitteluiden kautta voi muodostua kuva, että todellisuus on hallinnassa, mikä vähentää ihmisen pelkoa, epävarmuutta ja hämmennystä. Kontemplatiivisten traditioiden näkökulmasta ongelmana tällaisessa tavassa käyttää asioiden älyllisiä luokitteluja hallinnan saavuttamiseksi on siinä, että ihmisen minuuksisuus on riippuvainen älyllistämisen ja käsitteellistämisen kyvystä tuottaa turvallisuuden tunnetta. Käsitteistä tulee näin esteitä todellisuuden välittömälle kokemiselle.

Kontemplatiivinen pedagogiikka suhtautuu myönteisesti järjen käyttöön ja totuuden tavoitteluun, mutta sille järki ei ole pelkästään väline, jolla pyritään tehostamaan ajatusta eheästä ja hallittavasta egosta ja maailmasta. Edellä kuvatuissa kontemplatiivisissa perusharjoituksissa päästetään irti ajatuksista, uskomuksista, huolista ja toiveista. Mindfulness-käytäntöjen kehittäjät väittävät, että tällä tavoin tulee tilaa uudelle ihmiselle olemiselle<sup>30</sup>, sillä hallinnan pyrkimyksistä irti päästäminen voi vapauttaa ihmisen tulevaisuuteen kohdistuvista peloista ja huolista sekä tuoda samalla tarkkaavaisuuden nykyhetkeen.

Tämänkaltaisen ajattelun takana on buddhalainen käsitys ihmismielestä ja sen jalostamisen mahdollisuuksista. Ihmismieli vertautuu näet zenbuddhalaisessa filosofiassa usein sameaan lampeen. Jos ryhdyt sekoittamaan sitä (vimmatulla järkeilyllä), tulet vain levittäneeksi pohjamutia ja samentamaan vettä entisestään. Parhain tapa rauhoittaa ja valaista mieli on antaa ajatusten rauhoittua itsestään, jolloin mieli kirkastuu kuten vesi, jonka humus painuu tyynellä säällä

<sup>28</sup> Horkheimer 2008, 33–35.

<sup>29</sup> Horkheimer 2008.

<sup>30</sup> Ks. Kabat-Zinn 2006, 100.

hiljalleen takaisin pohjaan. Zen-buddhalaisessa ajattelussa nähdään, että kirkas mieli mahdollistaa intuitiivisempaa ja toimintaa ja herkempää todellisuuden havainnointia. Meditatiivisissa harjoituksissa ajattelutapoja ei pyritä muuttamaan ajatteleamalla vielä vähän enemmän, vaan kun mielen sisältöjä havainnoidaan arvostelematta, ne vähitellen hioutuvat kuin itsestään tavoilla jotka edistävät ymmärrystä, myötätuntoa ja eheyttä<sup>31</sup>. Kyse on siitä, että ajatusten luonne ymmärretään vain ajatuksina. Kun suhde omiin ajatuksiin muuttuu, myös kognitiivinen joustavuus lisääntyy, mikä puolestaan luo tilaa uusien, vähemmän miinäkeskeisten näkökulmien omaksumiselle<sup>32</sup>. Kontemplatiivisilla harjoituksilla voidaankin vaikuttaa myös niin sanotun kontemplatiivisen tiedon kehittymiseen.

## Kontemplatiivinen tieto

Tiedon talletusmetaforan mukaisen oppimiskäsityksen ongelma on siinä, että tietoa opitaan näennäisesti irrallaan ihmisen persoonasta ja moraalista. Tietotaito ja järki nähdään informaatiokapitalismissa tuotteina joita ostetaan ja myydään markkinoilla siinä missä muitakin hyödykkeitä. Lisäksi vallitsevat opetusopit eivät useinkaan auta kohtaamaan opettajan työn epämiellyttäviä mielentiloja, kuten voimattomuutta, ahdistusta sekä kaoottisuuden tuntua<sup>33</sup>. Kontemplatiivisessa pedagogiikassa sen sijaan ymmärretään, että tieto ja ihmisen henkinen ja ruumiillinen oleminen ovat elimellisellä tavalla yhteydessä toisiinsa. Olemista voi kehittää uudelleen tiedolle ja ymmärrykselle vastaanottavaiseksi, ja kontemplatiivinen tieto voi vastavuoroisesti muokata koko ihmisen olemassaoloa.<sup>34</sup> Kontemplatiivinen pedagogiikka näkee lisäksi, että kaikki tajunnassa oleva ei ole järjellisesti ja kognitiivisesti tiedostettua ja siksi kasvatusta voi parhaimmillaan jalostaa myös näitä ei-kognitiivisia ja ei-järjellisiä ulottuuksia, kuten tahtoa sekä aistikykyä.

---

<sup>31</sup> Kabat-Zinn 2010, 101.

<sup>32</sup> Willard 2010, 64, 81.

<sup>33</sup> Pryer 2007.

<sup>34</sup> Saari & Pulkki 2012.

Kasvattajan arjessa oikea suhtautuminen, arvostus, hyväksyntä, läsnäolo ja mielentila ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin pelkkä järki. Viisaassa mielessä yhdistyy tunteiden kuuntelu sekä looginen järkeily.<sup>35</sup> Esimerkiksi kriittistä ajattelua demokratian toimivuuden elinehtona korostavat kasvatusfilosofit eivät aina huomaa, että kyvyt järkevään ja kriittiseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen riippuvat järjen ja tiedon lisäksi myös rauhallisuudesta, mielen kirkkaudesta, emotionaalisesta tasapainosta ja hyväksyvistä läsnäolosta, joita voidaan pyrkiä jalostamaan kontemplatiivisin käytännöin.

Tobin Hart väittää, että perinteisten tietämisten tapojen, rationaalisen ja empiirisen, lisäksi on olemassa kolmas keskeinen tapa tietää; *kontemplatiivinen tieto*.<sup>36</sup> Tämä tulee lähelle Michael Polanyin kuuluisaa hiljaisen tiedon määritelmää, jonka mukaan tietoinen toimintamme on aina yhteydessä vain intuitiivisesti ymmärrettyihin tavoitteisiin, arvoihin ja tiedon muotoihin.<sup>37</sup>

Kontemplatiiviset menetelmät keskittyvästä pohdinnasta runouteen ja meditaatioon on suunniteltu hiljentämään mielen sisäistä jutustelua ja viemään mieltä kohti syvenevää tietoisuutta, keskittymistä ja intuitiivista oivallusta. Tällaiset harjoitukset voivat Hartin mukaan avata uudenlaista tietoisuutta. Kyse on ihmisen sisäisestä avautumisesta, joka mahdollistaa vastaavan avautumisen suhteessa maailmaan. Tällä tavoin maailmankuva, minäkäsitys ja suhteet toisiin ihmisiin voivat muuttua mielen avautumisen seurauksena.<sup>38</sup> Kontemplatiivisen pedagogiikan näkökulmasta inhimillinen kasvu onkin esimerkiksi laajentunutta tietoisuutta itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan, syvempää ymmärrystä asioiden keskinäisriippuvuudesta sekä laajennettua empatiaa kaikkia tuntevia olentoja kohtaan<sup>39</sup>.

Kasvatus kriittiseen filosofiseen ajatteluun, medialukutaitoon ja demokraattiseen osallistumiseen voi hyötyä tällaisesta mielen avautumisesta. Kriittinen mieli voi olla myös ahdas mieli, mikäli se ei tarkastele kriittisesti omia emotionaalisia, aistimellisia ja asenteellisia lähtökohtiaan ja pysyttelee vain kaavamaisen tai subjektiivisen järjen tasolla.<sup>40</sup> Tyyni, kirkas ja keskittynyt mieli

<sup>35</sup> Willard 2010, 69.

<sup>36</sup> Hart 2004.

<sup>37</sup> Polanyi 1966, 18–24.

<sup>38</sup> Hart 2004.

<sup>39</sup> Kabat-Zinn 2010, 94.

<sup>40</sup> Kabat-Zinn 2006, 101.

on puolestaan filosofinen siinä mielessä, että se on syvästi kosketuksissa yksilön omaan kokemukseen<sup>41</sup>.

Tietoisuustaitoja onkin sovellettu kriittisen ja feministisen pedagogiikan opetuksessa avaamaan yksilön ruumiillinen ja emotionaalinen kokemus ideologiakriittisen tarkastelun kohteeksi.<sup>42</sup> Lisäksi kontemplatiivisen pedagogiikan voidaan nähdä haastavan kuluttajuuteen perustuvia identiteettejä. Ihminen, joka ei pakonomaisesti seuraa jokaista ylykettään, ei myöskään rakenna identiteettiään kuluttamisen kautta.<sup>43</sup>

Yhteenvetona subjektiiviseen järkeen liittyvistä ongelmista voidaan todeta Francisco Varelan<sup>44</sup> tavoin, että pelkkä eettinen tieto irrallaan yksilöllisestä tajunnasta ei riitä tekemään ihmisestä hyveellistä tai viisasta, mikä on lopulta kasvatuksen tärkein tehtävä<sup>45</sup>. Sikäli kun kontemplatiivinen pedagogiikka voi tyynnyttää ja kirkastaa mieltä, sen voidaankin nähdä vaikuttavan ihmiseen pedagogisesti pelkkää rationaalista ajattelua laajemmalla tavalla.

Kuuluisan Menonin paradoksin kautta on kuvattu osuvasti sitä, kuinka tietäminen ja tietämättömyys kuuluvat molemmat kasvatuksen olemukseen. Kun Menon kysyy Sokrateelta, voiko hyvettä opettaa, käy keskustelun myötä ilmi, ettei kumpikaan lopulta tiedä, mitä hyve oikeastaan on. Tämä näyttää vievän kokonaan pohjan Sokrateen pedagogiselta työltä. Menon parahtaa: "Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnistat sen siksi, mistä et mitään tiedä?"<sup>46</sup> Olemme tekemisissä sen kanssa, jota kasvatustilasto Veli-Matti Värrin kutsuu "olemisen mysteeriin vastaamiseksi": kasvattajan on omaksettava jokin kanta hyvän elämän, totuuden ja kauneuden merkitystä koskeviin kysymyksiin, vaikka lopullisia vastauksia onkin mahdotonta antaa.<sup>47</sup> Kontemplatiiviset käytännöt voivatkin auttaa ymmärtämään tietomme rajoja ja painottaa aistillisen ja kehollisen viisauden merkitystä<sup>48</sup>.

<sup>41</sup> Repetti 2010, 11.

<sup>42</sup> Ks. esim. Orr 2002.

<sup>43</sup> Pulkki 2014; Smith 2013.

<sup>44</sup> Varela 1999; vrt. Revel & Ricard 2000, 22.

<sup>45</sup> Värrin 2010, 40.

<sup>46</sup> Menon 80d.

<sup>47</sup> Värrin 2000, 134–135.

<sup>48</sup> Pryer 2007.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kontemplatiivisia menetelmiä soveltava kasvattaja olisi automaattisesti toiminnassaan viisas ja hyveellinen. Kuten yllä osoitettiin, meditaatiokäytännöt voidaan varsin helposti asettaa palvelemaan monenlaisia yhteiskunnallisia päämääriä. Se voi olla väylä uusien inhimillisten alueiden valjastamiseen markkinoiden toimivuuden ja kilpailukyvyen ehtojen turvaamiseen.

## Lopuksi

Erilaisilla meditatiivisilla harjoitteilla on lukuisia mitattavissa olevia vaikutuksia niin oppilaiden kuin opettajienkin terveyteen ja hyvinvointiin. Siksi kontemplatiivisten käytäntöjen soisi leviävän koulutuksen ja kasvatuksen maailmaan, samalla kun ymmärrys sen mahdollisuuksista ja rajoituksista lisääntyy.

Kellään tuskin on mitään sitä vastaan, että esimerkiksi opettajat ja oppilaat jaksaisivat koulussa paremmin ja olisivat rentoutuneempia sekä vähemmän stressaantuneita. Emme ole kuitenkaan halunneet keskittyä ainoastaan psykisen ja fyysisen hyvinvoinnin aspekteihin. Sen sijaan koemme, että on tärkeää tarkastella näitä harjoitteita myös yhteiskunnallisessa ja ideahistoriallisessa viitekehysessä. Kysymys siitä, kenen ehdoilla ja opeilla kasvatusta ja koulutusta kehitetään, on esitettävä aina uudelleen erilaisissa yhteiskunnallisissa ja ideologisissa tilanteissa. Helposti näet oletetaan että meditaatiokäytännöt ovat välineitä, joiden soveltaminen on riippumatonta kulttuurisista konteksteista. Juuri tämä oletus neutraaleista välineistä ja abstrakteista yksilöistä on itsessään kulttuurisesti ja ideologisesti spesifi.

Yhteiskunnallinen perspektiivi on välttämätön esimerkiksi elinikäisen oppimisen ja kontemplatiivisen pedagogiikan tarkastelussa, koska kasvatuksen ja koulutuksen aluetta pyritään usein manipuloimaan talouden ja politiikan taholta ymmärtämättä kasvatuksen erityislaatua. Juho Hollon mukaan kasvatusta ei voi palauttaa mihinkään yksittäiseen kapeaan näkökulmaan, koska ihmisen kasvu on lopulta jotain laajuudessaan määrittelemätöntä<sup>49</sup>. Kuten Menonin paradoksi osoittaa, kasvatusta suhtautuu aina johonkin hyvään joka ei voi koskaan

---

<sup>49</sup> Hollo 1952, 39.

tulla selkeästi määritellyksi. Avoimesti hyvään suuntautuva kasvatusta antaa myös mahdollisuuden jonkin uuden inhimillisen olemassaolon muodon ilmenemismuodolle<sup>50</sup>. Sen sijaan ihmisen käyttäminen esimerkiksi taloudellisen kasvun välineenä estää ihmistä olemasta oma inhimillinen itsensä<sup>51</sup>.

Olemme halunneet painottaa niitä kontemplatiivisen pedagogiikan piirteitä, jotka voivat laajemmin kyseenalaistaa vallitsevan kasvatusta- ja koulutus- kulttuurin luonnetta. Monesti perinteinen koulukasvatusta korostaa kasvatusta oppimiseen liittyviä sisältöjä, mitkä puolestaan perustuvat tietynlaiselle käsitykselle järjen ja tiedon luonteesta. Tiedon ja järjen voi kuitenkin ymmärtää myös laajemmin, tavalla joka tunnustaa myös niiden ei-kognitiivisen ja ei-sanallisen ulottuvuuden. Kontemplatiivisessa tiedossa intuitiivisuudella, hyväksyvällä asennoitumisella ja läsnäolon harjoittamisella on tärkeä rooli. Siksi meditatiivisilla käytännöillä voi myös olla epäsuorasti yhteiskunnallisia rakenteita kyseenalaistavia piirteitä. Niiden kautta voi avautua mahdollisuuksia pedagogiselle toisista ajattelemiselle ja toimimiselle. Koska elämänmuotomme nykyisillä on rakentunut yhä kasvavan ärsyketulvan ja välineellisten sosiaalisten suhteiden ja suorituspainosten ympärille, on tärkeää tuoda esiin myös pedagogisia harjoitteita, jossa ulkoinen häly voidaan hiljentää oman kehollisen olemassaolon kuuntelemiseksi. Ärsyketulvaan voidaan vastata pedagogisesti luomalla tilaisuuksia hiljaisuuden kokemiseen. Näin voidaan vaikuttaa siihen, ettei ihmisestä kehity yleisten uskomuksien ja sovinnaisuuksien kritiikitön sisäistäjä.

---

<sup>50</sup> Biesta 2006.

<sup>51</sup> Hollo 1952, 37.

## Lähteet

- Altobello, Robert 2007: "Concentration and Contemplation: A Lesson in Learning to Learn". *Journal of Transformative Education* 5 (4) 354–371.
- Anderson, Vidya L. 1999: "The Effects of Meditation on Teacher Perceived Occupational Stress, State and Trait Anxiety, and Burnout." *School Psychology Quarterly* 14 (1), 3-25.
- Autio, Tero. 2006: *Subjectivity, Curriculum and Society. Between and beyond the German Didaktik and Anglo-American curriculum studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Autio, Tero 2009: "Globalization, Curriculum, and New Belongings of Subjectivity". Teoksessa Eero Ropo & Tero Autio (toim.) *International Conversations in Curriculum Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–20.
- Bai, Heesoon, Scott, Charles & Donald, Beatrice 2009: "Contemplative Pedagogy and Revitalization of Teacher Education". *Alberta Journal of Educational Research*. 55 (3), 319–334.
- Biesta, Gert. 2006: *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brady, Richard 2007: Learning to Stop, Stopping to Learn: Discovering the Contemplative Dimension in Education." *Journal of Transformative Education* 5 (4), 372–394.
- Cohen, Avraham & Bai, Heesoon. 2007: "Dao and Zen of Teaching: Classroom as Enlightened Field". *Educational Insights*. 11 (3).
- Crespo, Eduardo & Serrano, Amparo 2010: "The Psychologisation of Work – The Deregulation of Work and the Government of the Will". *Annual Review of Critical Psychology* 8, 43–61.
- Edwards, Richard 2008: "Actively Seeking Subjects?" Teoksessa Katherine Nicoll & Andreas Fejes (toim.) *Foucault and Lifelong Learning*. Lontoo: Routledge, 21–33.
- Grace, Fran 2011: "Learning as Path, Not a Goal: Contemplative pedagogy - its principles and practices". *Teaching Theology and Religion* 14 (2), 99–124.
- Hadot, Pierre 2010: *Mitä on antiikin filosofia?* Tampere: Niin & Näin.
- Hart, Tobin 2004: "Opening the Contemplative Mind in Classroom". *Journal of Transformative Education*. 2 (1), 28–46.
- Hilpelä, Jyrki 2004: "Järjen epäily ja suunnittelemattomuuden ylistystä - ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan." *Kasvatus* 35 (1), 55–65
- Hollo, Juho 1952: *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Horkheimer, Max 2008: *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Intrator, Sam & Kunzman, Robert 2006: "Starting With the Soul". *Educational Leadership* 63 (6), 38–42.
- Kabat-Zinn, Jon 2010: *Tietoinen läsnäolo maailmassa*. Helsinki: Basam Books.

- Kabat-Zinn, Jon 2006: *Olet jo perillä – Tietoisen läsnäolon taito*. Helsinki: Basam Books.
- Kabat-Zinn, Jon 2005: *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, M. & Kabat-Zinn, Jon 1997: *Everyday Blessings. The Inner Work of Mindful Parenting*. New York: Hyperion.
- Kivivuori, Janne 1992: *Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosesseihin*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Langer, Ellen 1993: "A Mindful Education". *Educational Psychologist* 28(1), 43–50.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas 2010: *Miten meitä hallitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Olsen, Mark 2008: "Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism". Teoksessa Katherine Nicoll & Andreas Fejes (toim.) *Foucault and Lifelong Learning*. London: Routledge, 34–47.
- Orr, Deborah 2002: "The Uses of Mindfulness in Anti-Oppressive Pedagogies: Philosophy and Praxis." *Canadian Journal of Education*. 27(4), 477–490.
- Otala, Leenamajja 2002: *Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Peters, Michael 2001: "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective". *Journal of Educational Enquiry*. 2 (2), 58–71.
- Platon 1999: "Menon". *Teokset 2*. Helsinki: Otava.
- Polanyi, Michael 1966: *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pryer, Alison 2007: "Sensual Wisdom: Pedagogy and the Embodied Self". *Educational Insights*. 11 (3).
- Pulkki, Jani 2014: "Voiko kontemplatiivinen pedagogiikka haastaa konsumerismin?" *Aikuiskasvatus* 34 (1), 4–16.
- Repetti, Rick 2010. "The Case for a Contemplative Philosophy of Education". *New Directions for Community Colleges* 151, 15–15.
- Revel, Jean-Francois & Ricard, Matthieu 2000. *Munkki ja filosofi*. Helsinki: Basam books
- Rose, Nikolas 1999: *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, Antti 2006: "Elinikäisen oppimisen panopticon". *Aikuiskasvatus* 26 (4), 296–330.
- Saari, Antti & Pulkki, Jani 2012: "Just a Swinging Door" – Examining the Egocentric Misconception of Meditation". *Paideusis*. 20 (2), 15–24.
- Schoeberlein, Deborah & Sheth, Suki. 2009: *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness. A Guide for Anyone Who Teaches Anything*. Boston: Wisdom Publications.
- Shapiro, Shauna, Brown, Kirk & Astin, John. 2011: "Toward the Integration of Meditation Into Higher Education: A Review of Research Evidence". *Teachers College Record*. 113 (3), 493–528.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan 2008: "Our 'Will to Learn' and the Construction of a Learning Apparatus". Teoksessa Katherine Nicoll & Andreas Fejes (toim.) *Foucault and Lifelong Learning*. Lontoo: Routledge, 48–60.



- Simola, Hannu 2002: ”Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana.” Kirjassa Risto Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampub. 55–73.
- Siljander, Pauli 2000: ”Kasvatus kadoksissa”. Teoksessa Pauli Siljander, (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–24.
- Smith, David 2014: ”Wisdom Responses to Globalization”. Teoksessa William Pinar (toim.) *International Handbook of Curriculum Research* 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge, 45–59.
- Varela, Francisco 1999: *Ethical Know-How. Action, Wisdom, and Cognition*. Stanford California: Stanford University Press.
- Värrö, Veli-Matti 1997: *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.
- Värrö, Veli-Matti 2000: ”Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana.” *Kasvatus* 31 (2), 130–141.
- Värrö, Veli-Matti. 2002: ”Kasvatus ja ”ajan henki” - tulkintoja psykokapitalismin armottomuudesta”. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 92–104.
- Värrö, Veli-Matti 2010: ”Opettajankoulutuksen sivistystehtävät globaalin vastuun aikakaudella”. Teoksessa Eila Lindfors & Jouko Pullinen, (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampereen opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. 35–56.
- Willard, Christopher. 2010: *Childs Mind. Mindfulness Practices to Help Our Children Be More Focused, Calm and Relaxed*. Berkeley: Parallax Press.