

VELI-MATTI VÄRRI



HYVÄkasvatus
kasvatus hyvään

Tampere University Press

Hyvä kasvatus — kasvatus hyvään

VELI-MATTI VÄRRI

Hyvä kasvatus — kasvatus hyvään

Dialogisen kasvatuksen filosofinen
tarkastelu erityisesti vanhemmuuden
näkökulmasta

Akateeminen väitöskirja
Matemaattisten tieteiden laitos

© Tampere University Press

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU
Yliopistonkatu 38
33014 Tampereen yliopisto
Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7685
Sähköpostiosoite: taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Taitto

Sirpa Randell

Kansi

Jarkko Lindqvist

Kannen piirrokset

Meri Värrä, 4 vuotta
Laura Värrä, 7 vuotta

5. painos

ISBN 951—44—4768—9

ISBN 951-44-5558-4 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print

Tampere 2004

Sisällys

Esipuhe	ix
Esipuhe 3. painokseen	xi
Johdanto	13
Tutkimuksen peruskysymys: mitä on hyvä kasvatusta?	13
Eksistentiaalis-fenomenologinen ja dialogisuusfilosofinen tarkastelukulma	15

I osa

Dialogisen kasvatuksen perusteet

Kasvatuksen perusteista	21
Kasvatusta projektivisena ja teleologisena toimintana	21
Itseys kasvatustieteellisenä	24
Menon paradoksi kasvatustieteellisenä	26
Kasvatustieteelliset ehdot ja kasvun kriteerit	29
Kasvatustieteellisen tuloksentulkinnalliset ehdot	33
Dialogisuuden eksistentiaalis-fenomenologiset perusteet	39
Merleau-Pontyn filosofian dualistisen ontologian ja objektivistisen tieteen kritiikkinä	39
Esiobjektivisen välttämättömyys	41
Havainnon tieto-opillinen ensisijaisuus	43
Ruumis-esiobjektivisen kokemuksen subjektina	46
Ajankäytön subjektivisuus ja subjektin ajallisuus	50
Täyttymättömän intension intersubjektivisuuden määreenä	54
Maailmassa olemisen hermeneuttisena ja dialogisena projektina	57
Olemisen mysteerin dialogisuuden perusteena	60

Vanhemmat lapsensa tulevaisuuden luojina	129
Lapsen hyvä harrastusten lähtökohtana	132
Kasvatuksellinen hyvä tulevaisuuteen suuntautuvien ratkaisujen kriteerinä	135
Olemisen mysteeriin vastaaminen	137
Totuus, toivo ja luottamus kasvatusdialogin perusarvoina	137
Olemiskysymykset itseytymiseen herättäjinä	142
Dialogisuuden ehdot rooliperustaisissa kasvatussuhteissa	144
Täysin vapaata ja riippumatonta kasvatusinstituutiota ei ole	144
Kasvattajan esiyymmärrys kasvatuksellisen hyvän ehtona	146
Ei ole vain yhtä, vaan monenlaista kasvatusta	150
Yksinomainen sosialisatio ei ole kasvatusta	154
Dialogisen kasvatuksen ehdot	156
Lähteet	161

Esipuhe

Käsillä oleva julkaisu on väitöskirjani filosofiassa. Etsin kirjassani vastausta kasvatustilosophian ydinkysymykseen: mitä on hyvä kasvatust? Tutkimustyöni lähtökohtana on tulkintani Platonin Menon-dialogissaan esittämästä tietämisen ja tietämättömyyden paradokseista: kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on.

Miksi pohtia ongelmaa, jonka tietää jäävän vaille lopullista ratkaisua? Perustelen tutkimukseni oikeutusta kahdella näkökohdalla. Ensinnäkin kasvatustsuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia. Kasvatustsellista hyvää on syytä kysyä yhä uudelleen ja uudelleen, jottemme kasvattajina unohtaisi kasvatettaviemme ainutlaatuisuutta ja laiminlöisi heidän itsetytmisensä mahdollisuuksia. Toiseksi kasvatust on yhteiskunnassa myös valtapyyteiden ja ristiriitaisten pyrkimysten kohteena. Kasvatustsen päämääriin pyrkivät usein vaikuttamaan sellaiset tahot, esimerkiksi talouselämän puolestapuhujat, joiden ensisijaiset tarkoitukset eivät ole lainkaan kasvatustsellisia. Siksi on tärkeää, että kasvatustsesta keskustelevat myös ne, joille perusteiden kysyminen ei ole hyödytöntä ajan haaskausta, vaan välttämätöntä kasvatustsen ominaisuuteen ja kasvatettavan hyvän elämän ehtojen tunnistamiseksi.

Kirja jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa esitän kasvatustfilosofiset teesini, joita perustellessani tukeudun Maurice Merleau-Pontyn eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja Martin Buberin dialogisuusfilosofiaan. Toisessa osassa konkretisoin ensimmäisessä osassa esittämiäni periaatteita. Avainasemassa on vanhemmuuden perusteiden filosofinen kuvaus, jonka perusteella tarkastelen erilaisten kasvatustsuhteiden ominaispiirteitä ja eroja. Tutkimuksellisessa mielessä ensimmäinen ja toinen osa liittyvät saumattomasti yhteen, mutta mikään ei estä filosofiaan vihkiytymätöntä lukijaa tarttumasta suoraan toiseen osaan ja lukemasta sitä omana tarinanaan.

Monet ihmiset ansaitsevat kiitokseni antamastaan tuesta. Timo Klemola, Jyri Puhakainen ja Tarja Aaltonen lukivat jo tutkimukseni ensimmäisiä versioita. He valoivat uskoa työni merkitykseen ja vaikuttivat arvioinneillaan ratkaisevasti tekstin lopulliseen muotoon. Toinen esitarkastaja Maija Lehtovaara perehtyi jo ennen virallista tarkastusta tutkimukseeni ja auttoi ehdotuksillaan parantamaan työtäni. Juha Varto uskoi aikoinaan tutkimussuunnitelmaani, antoi arvokkaita neuvoja ja auttoi ratkaisevasti rahoituksen hankkimisessa. Lauri Mehtonen on lukenut tarkasti joitakin työni keskeisiä osia. Hänen neuvoillaan ja kannustuksellaan on ollut koko tutkimusprosessin ajan suuri merkitys. Veikko Rantala on alusta alkaen suhtautunut rohkaisevasti tutkimushankkeeseeni. Varsinkin työn loppuvaiheessa Rantalan osuus on ollut merkittävä. Hänen huomautuksensa ja kysymyksensä auttoivat selventämään tutkimukseni perusajatuksia ja tarkentamaan käyttämäni käsitteiden määrittelyä.

Kiitän Jorma Lehtovaaraa myötätunnosta ja siitä, että olen saanut julkaista tutkimukseni kannalta tärkeitä artikkeleita hänen johtamassaan Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen dialogisuus-projektissa. Kiitän myös työni toista esitarkastajaa Seppo Sajamaa, jonka esitarkastuslausunnossaan ja puhelinkeskusteluissamme esittämät arvoinnit ovat auttaneet hiomaan tekstiäni paremmaksi. Tampere University Pressin toimituskuntaa kiitän työni julkaisemisesta. Markku Ihosen kritiikin ansiosta kirjasta tuli huomattavasti luettavampi. Outi Sisättöä kiitän hyvästä yhteistyöstä. Sirpa Randell on ammattitaitoisesti käsitellyt tekstin julkaistavaan muotoon. Siitä suuri kiitos.

Ilman taloudellista tukea tutkimukseni olisi jäänyt tekemättä. Kiitän Väinö Tannerin säätiötä, Tampereen yliopistoa ja Yhteiskuntatieteiden maisteri H. Weijolan rahastoa, joiden myöntämät tutkimusstipendit mahdollistivat tämän työn.

Lopuksi kiitän vaimoani Merjaa ja tyttäriäni Lauraa, Meriä ja Heljää. Tämä tutkimus on omistettu heille. Ilman perheemme yhteisiä kokemuksia en olisi koskaan kirjoittanut kasvatustieteen väitöskirjaa — en ainakaan vanhemmuuden näkökulmasta. Vaimoni asiantuntevat luonnehdinnat yhteisistä kasvatuskokemuksistamme ovat antaneet minulle monia oivalluksia, jotka näkyvät myös kirjani sivuilla.

Tampereella 16.1.1997

Veli-Matti Väri

Esipuhe 3. painokseen

Viimeistellessäni kolmisen vuotta sitten käsillä olevaa kirjaani tähtäsin sillä ensisijaisesti tohtorin tutkintoon. En tuolloin arvannut, että tekstilläni saattaisi olla kysyntää — jopa kolmanteen painokseen asti — akateemisten seremonioiden ulkopuolellakin. Jos olisin kirjoittanut teostani väitöskirjan normeista vapaana, sen muoto ja osin sisältökin olisi tullut hieman toisennäköiseksi: olisin keventänyt esimerkiksi I osan akateemista raskautta. Ehkäpä sitä olisi kannattanut keventää väitöskirjassanikin. Kaiken kaikkiaan olen kuitenkin tyytyväinen tekemääni ja kiitollinen kirjani saamasta vastaanotosta.

Kirjassani on *viisaan kasvattajan näkökulma* eli olen puhunut paljon siitä, miten kasvatuksessa tulisi parhaimmillaan olla. Uskon, että auttamisvastuun ja sen ulottuvuuksien fenomenologinen kuvaus on sekä filosofisessa että empiirisessä mielessä kirjani pysyvintä antia.

Kasvatuksen peruskysymysten ja ideaalien filosofinen pohdinta on tärkeä, vaikkakin ratkeamaton tehtävä. Olen vuosien kuluessa tullut yhä vakuuttuneemmaksi, että kasvatuksen perusteita on pohdittava siinä yhteydessä, missä kasvatuksen edellytyksiä ja lähtökohdita luodaan. Suomessakin tapahtuva jakautuminen ja eriarvoistuminen suorastaan vaativat kriittisyyttä sekä kasvatusfilosofialta että kaikelta muultakin kasvatustutkimukselta. Kun seuraavaksi kirjoitan kasvatuksen maailmasta, katson ideaalisen tason tarkastelun jo käsitellyksi ja suuntaudun suoraan yhteiskunnalliseen todellisuuteemme, jossa ristiriitaiset pyrkimykset ja poliittis-taloudelliset valtasuhteet jo ennakolta luovat hyvän elämän ehtoja asettaen ihmiset jo lähtökohtaisesti eriarvoisiin aseisiin niin kasvattajina kuin kasvatettavinakin.

Tampereella 17.3.2000

V-MV

Johdanto

Tutkimuksen peruskysymys: mitä on hyvä kasvatust?

Selvitän tutkimuksessani kasvatustuksen perusteita. Työni keskiössä ovat kasvatustussuhteet (kasvatustajan ja kasvatettavan suhteet), erityisesti kasvatustuksen ehdot, joita tarkastelen aina ajallis-sosiaaliseen tilanteeseen sidoksissa olevina ilmiöinä. Tutkimuksellani on kaksi toisiinsa liittyvää päätehtävää: selvittää kasvatettavan hyvän elämän ja itseksi tulemistuksen ehtoja ja analysoida dialogisen kasvatustuksen perusteita ja toteutumisehtoja.

Tutkimustehtävät pohjautuvat seuraaviin kasvatustasajatteluni lähtökohtiin:¹

1. Kasvatustussuhde kehkeytyy maailmassa (luonto, yhteiskunta, yhteisö) — siis maailmasuhde on läsnä kasvatustuksessa.
2. Kasvatustajan ja kasvatettavan erilaiset maailmasuhteet kohtaavat kasvatustussuhteessa.
3. Erityisesti kasvatustussuhteen alkuvaiheessa kasvatustaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja.
4. Yhteiseen maailmaan (Mitwelt) orientointi on kasvatustuksen keskeinen tehtävä.
5. Kasvatustus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemistuksen ideaaleja.
6. Nämä ideaalit voivat toteutua vain dialogisessa kasvatustussuhteessa.

¹ Nämä lähtökohdat, joita perustelien työni kuluessa, perustuvat sekä omiin kokemuksiini kasvatustajana (ennen kaikkea isänä ja entisenä lasten- ja nuorisohuoltolaitosten kasvatustajana) että kasvatustuskäsitteiden loogisiin ehtoihin (ks. alaviite 21 luvussa Kasvatustuksen perusteista).

7. Funktionaaliset päämäärät ja autoritaarinen kasvatusasenne ovat dialogisuuden ideaalin vastaisia.
8. Dialoginen kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatusteoisissaan kasvatettavan näkökulman huomioon.

Tutkimuksen keskeisenä ideana on em. käsitysten selventäminen ja perustelevminen. Samalla työni on dialogisuuden ideaalia noudattamattoman kasvatuksen kritiikkiä. Kutsun ei-dialogista kasvatusta *funktionaaliseksi* tai *monologiseksi kasvatukseksi*.

Tutkimukseni yleisfilosofisena lähtökohtana on käsitys ihmisestä aina jo maailmassa olevana, ajallisella olentona. Kasvatussuhteet alkavat ja todellistuvat aina maailmassa, tietyissä historiallisissa tilanteissa (traditiosidonnaisissa ajallis-paikallisissa konteksteissa), joista ovat peräisin myös kasvatusta säätelevät ja ohjaavat peruskäsitykset, erityisesti arvo-lähtökohdat ja -päämäärät. Eksistentiaalinen fenomenologia lähtee ihmistutkimuksessaan maailmassa olemisen tosiasista. Etsinkin dialogisen kasvatuksen ehtoja nimenomaan tämän tradition valossa. Tutkimukseni tarkastelukulma perustuu pääasiallisesti Maurice Merleau-Pontyn ja Martin Buberin filosofioihin, vaikka monet muutkin filosofit ovat vaikuttaneet ajatteluuni. Suomalaisista filosofiista erityisesti Lauri Rauhalan ajattelun jälki näkyy työssäni.

Pyrin mahdollisimman itsenäiseen, asian itsensä määräämään kasvatustutkimukseen tarkasteluun. Siksi tarkoitukseni ei ole tutkia edellä mainittujen fenomenologioiden filosofioita kokonaisuuksina tai pohtia heidän filosofioidensa historiallisia yhteyksiä, vaan käydä heidän käsitteitään ja perustavia lähtökohtiaan kasvatuksen perusteiden valaisemiseksi.² Perimmäisesti tutkimuksessa on kysymys ihmisen maailmassa olemisen ja inhimillisen toiminnan problematiikasta, minän ja Toisen (ei-minän) suhteista, joille antaa erityismerkityksen kasvattajalle väistämättä lankeava vastuu kasvatettavasta, joka ei saa olla hänelle pelkkä *se* (kasvatuksen objekti), vaan toinen minä eli *Sinä*.³ Tutkimuksessani on näin ollen kasvatustutkimusta korostava näkökulma.

Tutkimustehtäviini sisältyy edellä mainittu ideaalinen kasvatuskäsitys, tietynlainen esiyymmärrys kasvatuksesta ja kasvatustapahtuman tarkoituksesta, jota pyrin selventämään, perustelevmaan ja syventämään tutkimukseni kuluessa. Itse asiassa pyrin tutkimustulosteni avulla esittämään oman näkemykseni kasvatustodellisuudesta ja kasvatuksen ehdoista. Koska etsin nimenomaan hyvän kasvatuksen kriteerejä, olen idealisoinut tutkimukseni

² Timo Klemola (1990) noudattaa vastaavanlaista periaatetta liikunnanfilosofisessa tutkimuksessaan.

³ Ks. Buber 1962b.

tarkastelukulmaksi *viisaan kasvattajan* näkökulman. Kasvatettavan "hyvä elämä", "itseksi tuleminen", "vastuuseen kasvaminen" ja "dialoginen kasvatustapa" ovat esimmäisiksi avainkäsitteitä, joista tutkimukseni keskeiset ongelmat juontuvat. Kasvatustapa määrittyy nimenomaan em. käsitteiden perusteella — jopa niin, että puhuisimme jostakin muusta ilmiöstä kuin kasvatuksesta, jolleme edellyttäisi hyvän elämän, itseytymisen ja dialogisuuden ideaaleja kasvatustavan ja kasvatuksellisen toiminnan määrittäjiksi.

Eksistentiaalis-fenomenologinen ja dialogisuusfilosofinen tarkastelukulma

Olen jäsentänyt tutkimukseni kahteen osaan. I osassa luon tutkimukseni eksistentiaalis-fenomenologisen tarkastelukulman. Perustelen kasvatustavalleni lähtökohtia ja selvitan dialogisen kasvatustavan perusteita tukeutuen Maurice Merleau-Pontyn filosofian ontologisiin ja tieto-opillisiin lähtökohtiin sekä Martin Buberin dialogisuusfilosofiaan. II osassa selvitan dialogisen kasvatustavan toteutumisehtoja erilaisissa konkreettisissa kasvatussuhteissa.

Merleau-Pontyn valinta tutkimukseni heuristiseksi avainhahmoksi olisi perusteltua jo pelkästään hänen filosofisen merkittävyytensä ansiosta. Hänen kasvatustavan filosofinen merkityksensä osoittautuu kiistattomaksi, kun tiedämme hänen perehtyneen lyhyen elämänsä (1908—1961) aikana myös kasvatustavan empiriseen tutkimiseen. Ennen Collège de France'n filosofian professuuriaan Merleau-Ponty toimi vuosien 1949 ja 1952 välillä Sorbonnen yliopistossa lapsipsykologian ja pedagogiikan professorina.⁴

En pyri Merleau-Pontyn filosofian kriittiseen kokonaisuuteen,⁵ vaan nostan esille hänen ajattelunsa keskeiset ontologiset avainteemat: maailmassa olemisen, havainnon esiobjektiivisen alkuperän ja ruumiillisen subjektin ajallisuuden. Nämä toisaalta perustele-

⁴ Ks. Bannan 1967, 3; Schmidt 1985, 2.

⁵ Olen aiemmin tutkinut Merleau-Pontyn ajattelun kokonaisuutta selvittäessäni intersubjektiviisuuden ehtoja hänen filosofiassaan (Väri 1989a; ks. myös Väri 1989b ja 1990b); pyrkimyksistä hahmottaa Merleau-Pontyn filosofian kokonaisuutta ks. Vilka 1992; laadukas suomenkielinen kokonaisuus Merleau-Pontyn ajattelusta ks. Laine & Kuhmonen 1995, 163—215. Tuorein Merleau-Pontya soveltanut tutkimus on Sara Heinämaan väitöskirja (1996); lisäksi Merleau-Ponty on ollut keskeisenä heuristisena hahmona Timo Klemolan (1990), Tapio Kosken (1991) ja Jaana Parviaisen (1994) tutkimuksissa.

vat intersubjektiivisuuden (minän ja maailman sekä minän ja toisen subjektin suhteen), mutta samalla osoittavat maailmasuhteemme monimerkityksisyyden ja ikuisen hämäryyden.

Esitän dialogisen kasvatuksen lähtökohdat seuraavina teeseinä, joita perustelen tukeutuen tutkimukseni tarkastelukulmassa Merleau-Pontyn eksistentiaaliseen fenomenologiaan.

1. Kasvattajan vaikutusvaltaa ja -oikeutta rajoittaa se, että hän ja kasvatettava ovat toisilleen *toisia persoonia*, jotka samassakin maailmassa elävät omilla elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa. Juuri tämä lähtökohta konkretisoi itseksi tulemisen ja vastuuseen kasvamisen ideaaleja sekä asettaa ehtoja kasvatustoi- milllemme.

2. Vaikka kasvattajalla olisikin runsaasti elämäkokemusta ja jäsentyneempi maailmankuva kuin hänen kasvatettavallaan, maailma on viime kädessä *mysteeri* kasvatussuhteen molemmille osapuolille. Tästä syystä kasvatuskäsityksiä ei tule käsittää kiinnilyötynä objektiivisena tietona eikä dogmaattisina normeina.

3. Olemme maailmaan ja toisiin ihmisiin ensisijaisesti hermeneuttis-dialogisessa suhteessa. Siksi eettisesti oikeutettu kasvatusta voi toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.

Tutkimukseni dialogisuusfilosofinen näkökulma perustuu Martin Buberin (1878—1965) filosofiaan, erityisesti Minä—Sinä- ja Minä—Se-suhteiden tematisointeihin,⁶ joita sovellan oman ajatteluni heuristisina lähtökohtina. Buber on ollut Ludvig Feuerbachista alkaneen dialogisuusfilosofisen tradition merkittävin kehittäjä.⁷ Hän oli myös kasvatus-

⁶ Suomessa on vakiintunut tavaksi kirjoittaa Minä—Sinä ja Minä—Se viitattaessa Buberin luonnehtimisiin maailmasuhteemme kahteen perusasennoitumiseen *Ich—Du* ja *Ich—Es* [ks. esim. Pietilän 1993 suomentama Buberin pääteos Minä ja Sinä (Ich und Du 1923)].

⁷ Tämä on esimerkiksi Timo Laineen, dialogisuudesta väitöskirjansa tehneen tutkijan, käsitys (Laine 1993, 126). Feuerbach oli ensimmäinen, joka filosofiassaan formuloi Minä—Sinä-suhteen (ks. Levinas 1967, 139; ks. myös Laine & Kuhmonen 1995, 63). Dialogisuusfilosofian juurista ja Buberin merkityksestä filosofiselle antropologialle ks. Laine & Kuhmonen 1995. Buberin dialogisuusfilosofian antia kasvatukselle ei ole Suomessa juurikaan pohdittu. Maija Lehtovaaran (1994) artikkeli on myönteinen poikkeus. Maija-Riitta Ollila (1993) ja Outi Korhonen (1995) ovat soveltaneet Buberia filosofisissa tutkimuksissaan.

Dialogisuusfilosofian lähtökohtana on ns. vanhan, dualistisen ajattelun kritiikki. Se kritisoi sekä idealismin universalista että transsendentaalisen filosofian konstituovaa subjektia (jotka eivät dialogisuusfilosofien mukaan kykene perustelevaan minän ja maailman suhdetta), joiden asemesta se asettaa dualismin ylittävän sosioliontologisen perustan. Buberin filosofiassa tämä perusta on Minä—Sinä-yhteys (Theunissen 1984, 258, 259, 260; ks. myös Laine 1993, 126, 127).

filosofi ja kasvattaja, joka pyrki käytännössä edistämään ihmisten välistä yhteisymmärrystä ja sovinnonhalua.⁸

Selvitän varsin seikkaperäisesti Buberin dialogisuusfilosofian ontologisia perusteita osoittaakseni, miten vaativaa dialogisuus buberilaisittain ymmärrettynä on. Tämän jälkeen kuvaan Buberin kasvatustilafilosofisia perusteita, joiden olennaisin opetus on, että kasvatus voi olla eettisesti perusteltua ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa, joka on kuitenkin Minä—Sinä-suhteiden erityistapaus. Kasvatussuhde ei ole aito Minä—Sinä-yhteys, koska kasvatuksella on aina jokin suunta ja tarkoitus, jota kasvattaja kasvatettavaansa nähden edustaa.

Heuristisen tarkastelukulmani jälkeen kuvaan tutkimukseni II osassa erilaisten konkreettisten kasvatussuhteiden ehtoja. Kaikkein laajimmin tarkastelen vanhemmuutta saadakseen esille sekä vanhemman vastuun ulottuvuuksia että kasvatussuhteiden yleisiä kuvauskategorioita. Koska vanhemman ja lapsen välillä kehkeytyy primaariin kasvatusvastuuseen (auttamisvastuuseen) perustuva suhde, sitä on mielekästä verrata ja rinnastaa niihin kasvatussuhteisiin, joiden oikeutus perustuu annettuun ammattirooliin, asiantuntijuuteen ja määrättyyn yhteiskunnalliseen tehtävään. Näin vanhemmuuden analyysillä on mahdollista valaista erilaatuisten kasvatussuhteiden erilaisia ontologisia lähtökohtia ja apriorisia ominaispiirteitä.

Vanhemmuuden kuvauksen jälkeen kuvailen sekä tutkimukseni tarkastelukulman tarjoaman heuristiikan että omien kasvattajakokemusteni perusteella dialogisen kasvatuksen toteutumisehtoja erilaisissa rooliperustaisissa kasvatussuhteissa. Samalla osoitan, että dialogisuus ei ole yksiselitteinen ja kaikissa kasvatussuhteissa samoin ehdoin toteutuva ilmiö. Kasvatusta on monenlaista ja siis dialogisuuskin toteutuu — jos on toteutuakseen — useammassa kuin yhdessä muodossa.

⁸ Hitlerin juutalaisvainojen alettua Buberista tuli juutalaisten aikuiskasvatuksen ja juutalaisten opettajien uudelleenoulutuksen pääorganisaattori Saksassa. Natsien kiellettyä Buberin julkiset luennot ja koko opetustoimen hän muutti vuonna 1938 Palestiinaan, jossa hänet kutsuttiin sosiaalifilosofian professoriksi Jerusalemin yliopistoon. Perustamassaan Ihud-liikkeessä Buber pyrki juutalaisten ja arabien yhteiseen liittovaltioon. Ihud-liike pyrki voittamaan puolelleen arabi- ja juutalaisintellektuelleja arabien oikeuksien suojelemiseksi ja molemminpuoleisen ymmärtämyksen ja sovinnonhalun lisäämiseksi. (Pietilä 1993, 10—11.) Jerusalemin heprealaisen yliopiston tarjoamaa pedagogiikan professuuria Buber ei ottanut vastaan sanoen olevansa kiinnostunut ensisijaisesti käytännön kasvatuksesta (Simon 1967, 543).

I osa

Dialogisen kasvatuksen perusteet

Kasvatuksen perusteista

Kasvatus projektiivisena ja teleologisena toimintana

Kasvatuksen perusteita selvittäessäni en voi omaksua lähtökohdakseni mitään valmista määritelmää, joka jo ennakolta lausuisi julki kasvatuksen täsmälliset päämäärät. Lukkoon lyöty lähtökohta olisi niin tutkimusideani kuin kasvatustodellisuudenkin vastainen (ja epäeettinen, kuten tutkimuksessani tulen esittämään). Kuten merkittävä suomalainen kasvatusajattelija J.A. Hollo toteaa, olisi virhe jättää kasvatuksen edellytykset syrjään ja ottaa lähtökohdaksi jostakin kasvatustodellisuuden ulkopuolelta, esimerkiksi etiikasta, valmiina omaksuttu käsitys kasvatuksen tarkoituksperästä. Kasvatuksen päämäärää ei tule asettaa ennakolta, kasvatustodellisuudesta riippumatta, "koska se on ilmeisesti kiinteässä yhteydessä tämän todellisuuden kanssa, olipa se sitten mikä ja millainen tahansa."¹ Hollon fenomenologisen näkemyksen mukaan kasvatuksen päämäärä tai päämääriä koskeva kysymys tulee ratkaista kasvatustodellisuuden pohjalla ilman tälle alueelle vieraita ennakkokäsityksiä ja -toiveita.² Oma lähtökohtana on olennaisesti Hollon teesien mukainen.

Kasvatustodellisuudelle vieraiden päämäärien välttäminen ei suinkaan tarkoita, etteivätkö päämääriä koskevat kysymykset koskisi kasvatustodellisuutta. Päinvastoin — kasvatus ei olisi edes mahdollista, jollei kasvattajana olisi näkemyksiä kasvatuksen päämääristä ja kasvatapahtuman tarkoituksesta. Kasvattajan päämäärät eivät kuitenkaan saa olla ristiriidassa *hyvän elämän* ja *itseksi tulemisen* ideaalien kanssa. Vieraiden päämäärien välttämi-

¹ Hollo 1952, 64, 65.

² Hollo 1952, 64, 65; Hollo 1959, 57. Vrt. Erik Ahlmaniin, joka ajattelee olennaisesti Hollon tavoin etiikan ja kasvatuspäämäärien suhteesta sekä kasvatusopin oikeudesta asettaa päämääränsä oman todellisuutensa pohjalta (ks. Ahlman 1993b, 33, 35). "Kasvatuksen päämäärä oikein ymmärrettynä on välttämättömässä riippuvuussuhteessa kasvatuksen pohjaan. Päämäärä, tarkoituksperä, kuuluu samaan todellisuuteen kuin pohja eli edellytykset ja on johdateltava näistä." (Hollo 1952, 65, 66.)

nen tarkoittaakin omassa konseptiossani samaa kuin funktionaalisen (monologisen) kasvatuksen välttäminen. Tämä merkitsee, että kasvatuksessa on kartettava ennalta määrättyjä, kasvatettavan kohtaloa sitovia pragmaattisia ideaaleja. Kasvatus ei saa ahtaasti sitoutua minkään kansalais- ja ammattiroolin eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi.

Asettamieni kasvatusseettisten ehtojen pohtiminen on sitäkin tärkeämpää, kun tiedämme kasvatussuhteen kehkeytyvän aina joissakin annetuissa institutionaalisissa puitteissa. Jokainen kasvattaja on sidoksissa elämäntilanteeseensa, joka on aina tietyillä osiltaan annettu ja siten kohtalonomainen. Kasvattaja ei voi sivuuttaa esimerkiksi oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Mahdollisesti kasvattajan omien arvojen ja yhteisöllisten normien välillä on jännitettä ja jopa ristiriitaisuutta, mutta esimerkiksi opettajana tai nuorisotyöntekijänä kasvattaja on tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja. Näin ollen kasvatusinstituution annetut tulkintamerkitkukset (erityisesti kasvatustehtävä) määrittävät ennalta sekä kasvattajana että kasvatettavana olemista (esimerkiksi opettajana ja oppilaana) ja asettavat ehtoja kasvatusvastuulle.

Ymmärrän kasvatuksen keskeiset ulottuvuudet samoin kuin Erik Ahlman, joka määrittää kasvatuksen kolmeksi päämomentiksi *kasvatuksen edellytykset, menetelmät ja päämäärät*. Edellytykset hän käsittää laajassa mielessä. Niihin kuuluvat kaikki ne seikat, jotka mahdollistavat kasvatuksen, edistävät sitä tai myös ehkäisevät ja vaikeuttavat sitä (sekä kasvatettavat ihmiset ruumiillisine ja sielullisine ominaisuuksineen että sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, missä kasvatus tapahtuu). Kasvatuksen menetelmiin kuuluu koko se "*tekniikka*", jonka avulla, tiettyjen edellytysten vallitessa, pyritään toteuttamaan tiettyjä välillisiä päämääriä tai lopullisia kasvatus- ja sivistysihanteita. Kasvatuksen päämääräkysymyksessä ovat ratkaisevina ne itsearvot, joiden toteutumista tahdotaan edistää kasvatuksen avulla.³ Edellytysten, menetelmien ja päämäärien tulisi yhdessä muodostaa tasapainoinen kokonaisuus. Tällöin päämäärät ja menetelmät eivät ole edellytysten vastaisia, ja menetelmien ja päämäärien välillä vallitsee sopusointu (tarkoitus ei saa pyhittää keinoja, eivätkä keinot saa turmella tarkoitusta).

³ Ahlman 1993a, 111, 112,114.

Kasvatuksen, kasvun ja päämäärän ideat liittyvät toisiinsa. Kasvatuksen mieli määrittyy sen päämäärän ideasta — siitä, mitä kasvussa tulisi saavuttaa. Kasvatuspäämäärät edellyttävät idean kasvutapahtuman tarkoituksesta.⁴ Kasvutapahtuman tarkoitusta puolestaan ei voi mieltää ilman *ideaaleja*, ihanteita, joiden mukaan kasvatuspäämäärät on asetettu. Vaalitut ideaalit ja tavoitellut päämäärät yhdistävät nykyhetken tulevaisuuteen. Näin kasvatusta on samanaikaisesti sekä *projektiivista* että *teleologista*. Viittaan näillä termeillä kasvun ajallisuuteen. Se on kasvatettavassa tapahtuvaa suotuisaa muutosta (kehitystä) hänen elämänhistoriassaan havaittavaan lähtötasoon nähden.

Tarkoitan projektiivisuudella nykyisyyden merkitystä tulevaisuudelle. Hyvän elämän ideaali ei ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottuva utopia. Se on kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä tässä ja nyt. Kasvatuksen projektiivisuus merkitsee nykyisyydessä vaalitun hyvän ja nykyhetkessä koettujen arvojen suotuisaa heijastumista kasvatettavan tulevaisuuteen. Kasvatuspäämäärät ovat eettisiä suhteessa vain tämänhetkessä kasvatussuhteessa vallitsevaan eettisyyteen. Jos hyvän elämän nimissä laiminlyödään ja tukahdutetaan kasvatettavan nykyhetkisiä tarpeita ja oikeuksia, hyvän tulevaisuuteen heijastuva merkitys kuuhiutuu tyhjäksi ja epäeettiseksi abstraktioksi.

Teleologinen kasvatusta perustuu kasvun tarkoituksen ja kasvatuspäämäärien ideoihin. Se on johonkin toivottavaan ja saavuttamiseen arvoiseen pyrkimistä. Päämäärä on idea, jonka tulevasta toteutumisesta tai toteutumistavasta olemme epävarmoja. Silti päämäärällä on merkitystä tämänhetkessä kasvatussuhteessa, koska sen mielikuva säätelee nykyisiä toimiamme. Ohjaamme ja arvioimme kasvua sekä asetamme eri kasvuvaiheille *lähitavoitteita* tavoiteltu päämäärä mielessämme.

⁴ Reijo Wileniusen mukaan kasvun tarkoituksen kysyminen on kasvatustieteen kannalta keskeistä. Tähän on kaksi periaatteesta vastakkaista vastausta: (1) jonkin kaikille ihmisille yhteisen lajinolemuksen toteutuminen tai (2) kullekin ihmiselle ominaisten yksilöllisten piirteiden, yksilöllisyyden, toteutuminen. Wilenius toteaa, että vastausten välinen ristiriita on enemmän teoreettinen kuin käytännöllinen, koska kummankin tarkoituksen puhtaaksivilytely on todellisuudessa mahdotonta. "Jos halutaan puhua ihmisen olemuksesta, joka kasvussa toteutuu, tähän olemukseen sisältyy sekä kaikille ihmisille yhteisiä että yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka ovat enemmän tai vähemmän harvinaisia ominaisuuksia. Voidaan väittää, että ihmisyyteen kuuluu yksilöllisyys. Jokainen ihminen on ihmislajin edustaja ja oma lajinsa. Kasvatuksen käytännössä voidaan eri tavoin painottaa näitä näkökohtia." (Wilenius 1987, 14—15.) Kasvatustyön tarkoituseräisyydestä ja inhimillisen kehityksen tarkoitushakuisuudesta ks. Turunen 1984, 147—153.

Itseys kasvatustiedeenä

Ideaalit ovat suuntaa antavia ideoita,⁵ jotka ovat heuristisina käytännölliselle elämälle. Erityisesti kasvatuksessa ideaalin merkitys on ensisijaisen tärkeä: omaksutuista kasvatustiedeistä hahmotettavat päämäärien asettamisen perusteet, kasvatustieteen periaatteet ja kasvun arvioinnin kriteerit.

Itseys ja hyvä elämä ovat dialogisen kasvatuksen suuntaa antavat ideaalit, jotka edellyttävät toisensa. On vaikeaa käsittää, miten kasvatettavan hyvä elämä voisi toteutua itseyden ideaalin vastaisessa kasvatuksessa. Itseyden ideaalia noudattavan kasvatuksen päämääränä on kasvatettavan itseksi tuleminen (itseytyminen). Tämän tautologiselta vaikuttavan ajatuksen eetos ja intuitiivinen merkitys avautunevat pohiessamme ajatuskokeena itseyden ideaalin vaihtoehtoja: mitä voisi olla joksikin muuksi kuin itseksi kasvattaminen; millä oikeudella ihmistä saa kasvattaa joksikin muuksi kuin itseksensä? Itseyden ideaalin suuntaavaa luonnetta voidaan havainnollistaa sen vastakohtalla. Päämäärän suuntaavuus on ilmeinen funktionaalissa kasvatuksessa: se heijastuu kasvatustieteen, -menetelmiin ja lähtötavoitteisiin. Tämä on vaivatta nähtävissä kollektiivikasvatusta harjoittavissa instituutioissa, esimerkiksi sotilaskoulutuksessa, jossa pienimmätkin yksityiskohdat palvelevat sosiaalistamista ryhmäkuriin sopeutuvaksi sotilaaksi.

Itseys-käsitteelle on sen luonnetta turmelematta mahdotonta antaa täsmällistä sisällöllistä merkitystä. Tutkimukseni tarkoituksena ei olekaan esittää ratkaisua itseyden metafysisen ongelmaan. Tästä syystä en ryhdy puolustamaan tai kiistämään esimerkiksi Erik Ahlmanin "varsinaisen minän" tai Sven Krohnin "ydinihmisen" käsitteitä.⁶ Sitä vastoin väitän, että metafysisestä hämäryydestään huolimatta itseyden idea on kasvatustieteen välttämätön. Silloinkin kun kasvatuksen päämäärä asetetaan johonkin muuhun kuin itseyden ideaaliin perustuen, tämä muu määrittäytyy itseyden ideaan nähden.⁷

Kasvatustieteen ei menetä merkitystään, vaikka se ei kykenekään itseyden ongelman filosofiseen ratkaisuun. Itseyden ideaalin suuntaavuus mahdollistuu, mikäli kasvattaja käsittää itseksi tuleminen ehtoja ja toimii kasvatustieteen näiden ehtojen velvoittamana.

⁵ Erik Ahlmanin mukaan tietoisuus kasvatustieteen päämääristä luo *suggestioivan* (päämäärämielteestä säteilevän) vaikutuksensa ansiosta kasvatukseen yhtenäisyyttä ja edistää kasvatustyön menestystä (Ahlman 1993b, 29). Hän ajattelee Immanuel Kantin tavoin kasvatustieteen olevan suuntaa antavia kasvatustieteen päämäärien asettamiselle (Ahlman 1993b, 35; ks. myös Hautala 1993, 20).

⁶ Ahlman 1953; Krohn 1989.

⁷ Vaikka ajattelimme itseyden olevan ideologinen harha ja kasvattaisimme lasta johonkin muuhun kuin itseyteen pyrkien, oletamme joka tapauksessa tässä ratkaisussamme jotakin itseydestä.

Itseyden ideaalin mieli on siinä, että se toteutuu kunkin yksilön elämämaailmassa hänen elämänsä mahdollistamalla tavalla. Se on muiden filosofisten ideaalien lailla elämää suuntaava (se ei ole siis mitään sellaista, joka voisi toteutua pyrkimättä ja täydellisesti) ja jo sellaisena tavoittelemisen arvoinen.

Tavoiteltu itseys ei ole eettisistä ja sosiaalisista ehdoista riippumaton. Sen sijaan se on arvototeuttava käsite, jossa on erotettavissa kaksi toisiinsa liittyvää puolta: yksilöllinen ja yliyksilöllinen (yleinen).⁸ Molemmat puolet ovat välttämättömiä itseksi tulemisessa. Yksilöllisen "olemuspuolensa" ansiosta ihminen on muista erottuva olento, ja yleinen puoli kytkee hänet yliyksilöllisiin arvoihin (itsearvoihin, esimerkiksi hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen) ja vastuun ideaan.

Itseys määrittyy erottaumalla toisesta, mutta samalla toisuus rajoittaa itseyden rajattomuutta. Itseyden rajat ja vastuun perusteet ovat peräisin ihmisen maailmassa olemisen⁹ perimmäisyydestä. Alkuperäisessä elämäntilanteessaan lapsi on itsetiedoton; hän ei ole itselleen muista erottuva olento. Itsetiedottomanakin hän on läsnä sosiaalisessa maailmassa, joka on hänen minätietoisuutensa välttämätön lähtökohta. Itsetietoisuus kehkeytyy lapsen käsittäessä olevansa eri olento kuin muut ihmiset ja ymmärtäessä minän ja sinän merkityksen. "Minä"-pronominin käytön lapsi oppii vasta "sinän" jälkeen, mikä todistaa, että itsetietoisuus, minä, ei voisi kehittyä ilman toisten subjektien olemassaoloa.¹⁰

⁸ Ahlman (1953, 147) ymmärtää varsinaisen minän juuri em. tavalla kaksipuolisena. Ahlman ei näe mitään ristiriitaa varsinaisen minän kaksoisuolenteessa. Erityisesti hän korostaa varsinaisen minän yliyksilöllisyyden merkitystä: yliyksilölliset arvot ovat varsinaisen minän omia kvaliteetteja (ibid., 130). Yksilöllistä puolta hän ei juurikaan analysoi, ja esimerkiksi Marjatta Hautalan mukaan yksilöllinen puoli jää Ahlmanin kuvauksessa epäselväksi ja hämäräksi (Hautala 1994, 69). Totuus, kauneus ja hyvyys ovat myös Sven Krohnin hahmotteleman ydinihmisen tavoittelemia arvoja (ks. Krohn 1989, 17). Itseydestä kasvatusideaalina ks. myös Kauppi 1991.

⁹ Tässä yhteydessä yhdyin Merleau-Pontyn ontologian lähtökohtaan, *maailmassa olemiseen*. Maailmassa oleminen on monistinen, esikäsitteellinen lähtökohta, johon kaikki ajatusaktit ja käsitteelliset erottelut perustuvat Näin ollen jakautuminen subjektiksi ja objektiksi on tietoteoreettisen abstraktion tulos, sillä ontologiassa tällainen erottelu on pätemätön. Minän ja maailman välillä ei ole alkuperäisesti ontologista eroa (ks. Merleau-Ponty 1986). Maailmassa olemisen kuvaa lapsen alkuperäistä elämäntilannetta muiden keskellä: hänellä ei ole vielä edellytyksiä olla "minä", koska hänellä ei ole keinoja erottaa itseään muista. Kuitenkin hän on heti synnyttyään läsnä "me"-maailmassa (anonyymi intersubjektivisuus), johon hän osallistuu aistivana (ruumiillisena) olentona. (Ks. Merleau-Ponty 1964a.)

¹⁰ Ks. Merleau-Ponty 1973, 38.

Itsetietoisuus ja vastuu ovat itseyyden ideaalin ehtoja, jotka sitovat ihmisen maailmaan, muihin oleviin ja toisiin ihmisiin. Vastuun idea asettaa vastuun- ja oikeudentunnon sosiaalisessa maailmassa kasvavan itseksi tulemisen ehdoiksi.¹¹ Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä sekä itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle. Kasvatus on lapsen omimpia kykyjä edistäessään samalla luonteen- ja moraalikasvatusta — kasvatettavan parhaidenkykyjen ja luonteenhyveiden esille saamista maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille.

Dialogisuuden ideaalin mieli liittyy nimenomaan em. periaatteeseen. Ihanteena on, että lapsen oma kokemus dialogisesta kasvatussuhteesta, jossa häntä rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan, sisäistyy hänen dialogiseksi asenteekseen kanssaihmiisiä, maailmaa ja itseään kohtaan. Toivottuun asenteeseen sisältyy niin eettinen kuin intellektuaalinenkin mahdollisuus: kasvatettava voi omaksua ei-esineellistävän ja kuuntelevan tavan suhtautua maailmaan ja ihmisiin jähmettämättä näistä muodostamaansa tietoa ehdottomiksi dogmeiksi.

Menonin paradoksi kasvatuksen avaimena

Kasvatuksen käsite on sitoutunut hyvän elämän ideaaliin. Sitä ei voi edes määritellä viittaamatta arvoihin, hyvään, jota kasvatuksessa on noudatettava (nykyisyys) ja pyrittävä toteuttamaan (tulevaisuus) kasvatettavan parhaaksi. Kuitenkin jo kasvatuksen käsitteen luonnosmainen määrittely osoittaa hyvän ongelmallisuuden. Ongelmassa on kysymys tietämisen ja tietämättömyyden paradoksista, jonka ikuisen luonteen ymmärrämme lukiessamme Platonin Menon-dialogia. Menon, thessalialainen ylimysnuorukainen, kysyi Sokrateelta: "Osaatko sanoa, Sokrates, voiko hyvettä opettaa? Tai voiko siihen harjaantua? Vai syntyykö se ihmiseen luonnostaan tai jotenkin muuten, ei siis harjaannuksella eikä oppimalla?"¹² Menon uskoi tietävänsä, mitä hyve on, vain opettamistekniikka oli ongelma. Sokrateen ironinen tunnustus omasta tietämättömydestään hämmästytti Menonia. Hän tarttui Sokrateen ovelasti heittämään dialektiseen syöttiin ja ryhtyi itse määrittämään hyveen olemusta. Sokrateen myötätuntainen ironia, satiirinen leikinlasku ja tietämättömät kysymykset johtivat Menonin hetkessä käsitteelliseen umpikujaan. Menonin ajautuminen täydelliseen tietämättömyyden tilaan sai hänet vertaamaan Sokratesta sähkörauskuun, joka kos-

¹¹ Tarkoitan "itseksi tulemisella" samalla "vastuuseen kasvamista", joten tästä lähtien puhuminen itseydestä tarkoittaa myös vastuuta.

¹² *Menon* 70a, teoksessa Platon, *Teokset II*. Otava, Helsinki 1978.

kettaessaan tainnuttaa kosketetun. "Tajuttomuudestaan" ärtyneenä hän esitti Sokrateelle kysymyksen, joka on sittemmin tunnettu *Menonin paradoksina*: "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?"¹³

Menonin paradoksi on pysyvästi kasvatuksen tärkein ongelma. Tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi kuuluu kasvatuksen olemukseen. Se on sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma, joka koskee yhtä hyvin hyveiden opettamista kuin kasvatuksen päämääriäkin. Se koskee niitä siksi, että emme ole Sokratesta tai Menonia viisaampia määrittämään, mitä hyve on ja millainen on kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä. Kuitenkin — jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua — kasvattajana on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on.

Menonin paradoksi on väistämättä läsnä kasvatuksen ymmärryksessä. Kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvamisen ja itseksi tulemisen idealit saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, että emme kasvattajina voi tiedollisesti määritellä kasvatusidealien täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllisiä merkityksiä jostakin määrätystä hyvän elämän premissistä. Kasvatusta on kasvatettavan itseytymistä ja vastuuseen kasvamista auttavaa vain, jos tunnustamme ideaalien heuristisen (ei siis absoluuttisen) merkityksen rajoittuneelle käsityskyvyllemme.

On kaksi toisiinsa kytkeytyvää ontologista perustetta, miksi meidän on hyväksyttävä kasvatuksellisen hyvän heuristisuus. Ensimmäisessä perusteessa yhtyvät sekä Toisen kohtaamisen että ajallisessa horisontissa tapahtuvan moraalisen toiminnan ongelmat. Kasvattajan kasvatustoimia nimittäin rajoittaa se tosiasia, että hän ja kasvatettava ovat toisilleen *toisia persoonia*, jotka samassakin maailmassa elävät omilla elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa.

Teleologinen hyvä asettuu kasvattajan tietoisuudessa hänen omaan aikahorisonttiin. Nykyisyys on kasvatustekojen lähtökohtana, ja se voi suuntautua tulevaisuuteen ainoastaan menneen kautta, koska kasvattajalla on tietoa vain siitä. Päämäärän mielikuva ja käsitteellistys ovat siis paradoksaalisesti luotavissa vain menneisyydestä — kasvattajan kokemuksen pohjalta.¹⁴ Tämä tosiasia rajoittaa kasvatusaikeitamme ja päätöksiämme. Silloinkin kun kasvatettavan oikeudet ovat keskeisesti lähtökohtinamme ja pyrimme tulkitsemaan hänen omia tarpeitaan, kykyjään ja potentiaalejaan, luomme kasvatuspäämäärämme

¹³ *Menon* 80d.

¹⁴ Ks. Värrä 1992, 75.

yleisen, intersubjektiviisen ja jo koetun perusteella, koska emme kykene ennalta näkemään, emmekä voi määrätä, miten kasvatettavan yksilölliset potentiaalit toteutuvat.¹⁵ Vaikka voimmekin eläytyä kasvatettavan asemaan, emme elä hänen elämäntilanteessaan, emmekä voi siksi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaalejakaan.

Kasvatuksen lähtökohdat ovat aina kiinnittyneet yleiseen ja sosiaalisesti arvotettuun (johonkin yleiseen ja yhteiseen hyvään), koska intersubjektiviisilla käsitteillämme on vaikeaa käsittää ja käsitteellistää sitä, mikä on jotain muuta kuin samanlaistaja yleistä.¹⁶ Kasvatettavan itseys ja hyvä elämä ovatkin kasvattajalle abstrakteja ja likimääräisiä ideaalikäsitteitä, joiden vaaliminen edellyttää häneltä nimenomaan oman esiymmärryksensä (kasvatuskäsitystensä) kriittistä analyysia ja itsekasvatusta.

Kasvattaja ei voi paeta kasvatusvastuutaan. Kasvatusideaalien likimääräisyydestä huolimatta hänellä voi olla kussakin tilanteessa käsitys toimintansa päämääristä, kasvatus-tilanteen vaatimuksista ja soveliaasta menetelmistä. Tällainen tilanteen edellyttämä tieto on aristotelisessä mielessä käytännöllistä tietoa, joka on mahdollista kasvattajan käytännöllisen järjen (*fronesis*) ansiosta.¹⁷ Kasvatuksessa toteutuvan hyvän ja kasvattajan harkinnan välillä on yhteys, josta voimme todeta Aristoteleen tavoin: hyvä elämä ei toteudu elämään kuuluvista aktiviteeteista erillisenä. Simo Knuutila tiivistää: hyvä elämä on hyvää toimintaa, joten päämäärän toteutumiseen johtavat yksittäiset toimet ovat samalla osa päämäärää.¹⁸ Käytännöllisen järjen avulla on mahdollista harkita yksittäisessä tilanteessa, minkälainen toiminta siinä parhaiten edistää elämän kokonaisuuden muodostumista hyväk-

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Väiri 1994a, 15.

¹⁷ Olen oivaltanut aristotelisen käytännöllisen järjen (*fronesis*) ja kasvattajan nykyhetkisen kasvatustiedon yhteyden Lauri Mehtosen ja Erna Oeschin huomautusten ansiosta. Myös Reijo Wilenius ymmärtää kasvattajan tiedon toimintansa päämääristä, tilanteesta ja menetelmistä aristotelisessä mielessä käytännölliseksi tiedoksi (Wilenius 1987, 26). Wileniuksen mukaan kasvatuspäämäärän tiedostaminen on pääasiassa *tiedollinen* momentti kasvatuksessa. Tilannetieto, joka erottamattomasti liittyy päämäärätietoon, on tietoa kasvatettavasta ja hänen elinympäristöstään. Tilannetiedossa tieteellisen tiedon tulee yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen, mikä tarkoittaa todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista kaikissa vivahteissaan. Kasvatuksen kolmas looginen edellytys, menetelmä-tieto on kaikkein sekoitunein. Siihen sisältyy sekä tiedollinen, taiteellinen että taidollinen momentti. (Wilenius 1990, 18–19.)

¹⁸ Aristoteles teoksessa *Nikomakhoksen Eetiikka* (EN I, 1097a–1097b); ks. Knuutila 1989, 207. Aristoteleen mukaan hyvän ihmisen toiminta on päämäärähakuista, ja käytännöllisen järjen tehtävä on yleistä päämäärää silmällä pitäen päätellä, mikä toiminta on kulloinkin tarpeen sen saavuttamiseksi (ks. Knuutila 1989, 209–210).

si.¹⁹ Se antaa konkreettisen muodon hyvään elämään suuntautuneelle halulle, joka sitten toteutuu jonkin luonteenhyveen mukaisena.²⁰

Tutkimukseni toinen ontologinen lähtökohta perustuu käsitykseeni olemisen luonteesta. Maailma on viime kädessä mysteeri niin kasvattajalle kuin kasvatettavallekin. Tästä syystä kasvatuskäsitykset eivät ideaalisinakaan voi olla kiinnilyötyyn todellisuuteen perustuvaa objektiivista tietoa (ja sellaisena kasvatusdogmeja). Sen sijaan ne konkretisoituvat ja elävät kasvatussuhteessa, jossa niiden tulisi mukautua kasvatettavan yksilöllisyyttä tukeviksi ja edistäviksi. Mukautuva hyvä ei ole vain jotain kasvattajan omistamaa, vaan se on kasvattajan ja kasvatettavan välissä olevaa, kasvatusdialogissa toteutuvaa. Maailman mysteeriisyys ei eliminoi *kasvatusvastuuta*. Päinvastoin — se on velvoittava lähtökohta, joka perustelee, miksi kasvattajana ei ole eettistä eikä metafysisistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi.

Kasvatuksen ehdot ja kasvun kriteerit

Näkemykseni kasvatuksen ehdoista on tiivistettävissä seuraaviksi teeseiksi:²¹

1. Hyvän elämän ideaalia on noudatettava tämänhetkisessä kasvatussuhteessa, nykyisyydessä.
2. Kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle.
3. Vain kasvatettavan omaehtoisien ja tiedostavan toiminnan sallivat kasvatusmenetelmät ovat luvallisia.
4. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkit, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon.
5. Hyvän elämän ja itsekseen tulemisen ideaalia noudattava kasvatussuhte on dialoginen.

¹⁹ EN III, 3, 1112b7.

²⁰ Knuutila 1989, 209.

²¹ Tässä on sovellettu mm. R.S. Petersin luonnehtimia kasvatuksen käsitteen loogisia ehtoja. Hänen mukaansa prosessin, jota kutsutaan kasvatuksiksi, on täytettävä seuraavat tunnusmerkit: 1) Kasvatus merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatettaville (arvonäkökulma); 2) kasvatukseseen sisältyy tietoa ja ymmärrystä (tiedollinen näkökulma); 3) kasvatuksen kanssa ovat yhteensopivia vain menetelmät, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisien ja tiedostavan toiminnan (menetelmällinen näkökulma) (Peters 1967; ks. myös Puolimatka 1995, 83).

Dialogisuus tiivistää neljän muun teesin olennaisen merkityksen. Kasvatettavaa kunnioitava, arvokasta välittävä ja hyväksyttävä menetelmiä käyttävä kasvatusta on dialogisuuden ideaalia noudattavaa.

Kasvatusta ja kasvun päämäärää ei tule samastaa,²² sillä kasvatettavan kokemus maailma ei ole sama kuin kasvattajan tulkitsema ja välittämä kuva siitä. Kun maailma (ja tulevaisuus) ei ole ennalta määrätty, ei kasvullakaan ole tiettyä funktionaalista (kasvatettavan ulkopuolelta määrättyä) päämäärää. Kasvattaja on kasvatettavalleen ennen kaikkea maailman tulkki, kasvun auttaja. Kasvatusta pääperiaatteena on kasvun auttaminen ja rohkaiseminen: lapsen sallitaan oman reviirinsä laajentamiseksi kokea maailman "vastusta", jota vastuuseen kasvaminen ja itseksi tuleminen edellyttävät. Tämä periaate noudattaa J.A. Hollon vanhaa määritelmää, jonka mukaan kasvattaminen on ennen kaikkea "kasvamaan saattamista, luonnollisen kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle."²³ Korostaessaan kasvatettavan omaehtoisesta kasvun auttamista kasvamaan saattamisen periaate on dialogisuuden ideaalin mukainen. Auttavan kasvatusta painopiste on kasvatettavan nykyhetkissä elämäntilanteissa. Hyvä elämä, hyvä kasvu ja hyvä kasvatusta eivät ole nykyhetkestä irtautuneita ja toisistaan eriytyneitä ideaaleja — päinvastoin niiden toisiinsa kytkeytyvä merkitys tiivistyy ja saa velvoittavuutensa nimenomaan nykyisyydessä.

Kasvatettavan hyvä elämä ja hänen hyvä kasvunsa merkitsevät samaa. Tämän perimmältään aristotelisen näkemyksen mukaan hyvä elämä on erottamaton hyvästä toiminnasta: päämäärän toteutumiseen johtavat yksittäiset toimet (tai kasvusta puhuen: tapahtumat) ovat samalla osa päämäärää.²⁴ Hyvää elämää vaaliva kasvatusta on dialogista kasvatusta, joka on siten hyvän kasvatusta synonyymi.

Jotta hyvä elämä, itseksi tuleminen ja vastuuseen kasvaminen eivät jäisi merkityksettömiksi abstraktioiksi, on oltava empirisiä kasvun kriteerejä, jotka saavat merkityksensä em. ideaalien heuristisesta merkityksestä. Ideaalien ja empiristen kriteerien suhde on

²² Wilenius 1987, 23.

²³ Hollo 1952, 22, 24—25; ks. myös Hollo 1959, 64—65. Hollo (1952, 22) analysoi kasvattamisen käsitettä seuraavasti: "'Kasvatusta' sana on faktiivijohdannainen vartalosanasta 'kasvaa' ja merkitsee samaa kuin 'saattaa kasvamaan'. Tässä sanallisessa selityksessä piilee paljon enemmän kuin pelkkää sanallista tietoa. Se on ainoa ja todellinen avain kasvatusta käsitteen tyydyttävään selvittämiseen." Keskeisistä suomalaisista kasvatustilastoista Ahlman (ks. Hautala 1994, 115), Harva (1968, 11) ja Wilenius (1987, 23) ovat samoilla linjoilla Hollon kanssa. Harvan kasvatustilastusta ks. Autio 1984; ks. myös Mäki-Kulmala 1995, 10—12.

²⁴ Aristoteles (EN I, 1097a—1097b); ks. myös Knuutila 1989, 207.

ymmärrettävissä samoin kuin Erik Ahlman ymmärtää Kantiin viitaten ideaalien merkityksen käytännölliselle elämälle: ideaalit antavat suuntaa käytännölle.²⁵

Saadaksemme esille kasvun arvioinnissa välttämättömät empiriset kriteerit on vielä syytä luoda silmäys lapsen maailmassaolemisen alkutilanteeseen. Lapsi on täysin avuton ja riippuvainen muiden huolenpidosta: hän on liikuntakyvytön ja kykenemätön kontrolloimaan niin itseään kuin ympäristöönsäkin. Hänen maailmasuhteensa on alkuperäisesti esikäsitteellinen ja ei-tietoinen, koska ennen tietoista suhdettaan maailmaan ja toisiin subjekteihin hän kohtaa maailman ruumiillisena ja aistivana olentona. Maurice Merleau-Ponty kutsuu lapsen elämän varhaisvaihetta *esikommunikaation* tai *anonyymien kollektiivisuuden vaiheeksi*, jolloin lapsi ei kykene erottamaan minää toisesta. Hän ei vielä käsitä itseään yksilöksi eikä toista ihmistä toiseksi yksilöksi, koska ei tiedä olevansa eri olento kuin muut ihmiset.²⁶

Kasvu on sekä fyysistä että henkistä kehitystä. Geneettisen fenomenologian näkökulmasta se on lapsen fyysisen koon kasvua, voiman lisääntymistä, liikumiskyvyn ja itseä ja ympäristöä koskevan kontrollin kehittymistä. Se on tajunnallisen maailmasuhteen kehkeytymistä: kykyä maailmaa koskeviin uskomuksiin ja tietoon eli rationaalisuuden kehittymistä.²⁷ Ruumiillisuus on mitä syvimmin tajunnallisen maailmasuhteen lähtökohtana: lapsen alkuperäisessä elämäntilanteessa fyysinen ja tajunnallinen eivät ole edes erotettavissa. Merkityksellinen maailmasuhde alkaa liikkeistä ja eleistä, ruumiin kyvystä liikkua ja ilmaista itseään.²⁸ Ruumiillisuuden ensisijaisuudesta huolimatta arvioimme kasvua ennen kaikkea kasvatettavan merkityksellisen maailmasuhteen kehittymisen perusteella, tajunnallisena ilmiönä. Näin on siksi, että kasvatustarkoituksiamme ohjaa (vähintäänkin intuitiivisesti ja implisiittisesti) idea ihmisestä rationaalisella ja henkisesti täysikasvuisena olentona, jonka tunnusmerkkinä on hänen tajunnallisen maailmasuhteensa laatu.

Fenomenologisen kasvatustieteen edustaja Bernard Curtis kuvaa ihmisen kasvua hitaaksi itsetietoisuuden ja vastuun kehittymiseksi, johon liittyy kommunikaatiokyvyn kehittyminen ja kyky toimia toisten kanssa.²⁹ Lähtökohtana kasvun arvioimiselle on oletus, että lapsen tietoisuuden struktuuriin sisältyvät uskomukset sekä näihin uskomuksiin perustuvat teot muodostavat ykseyden ja jatkuvuuden. Ymmärtääksemme yksilöllisen tietoisuuden kehitystä meidän täytyy ymmärtää sen perustuvan ainakin jonkinasteiseen

²⁵ Ahlman 1993b, 35.

²⁶ Merleau-Ponty 1964a, 119, 122, 135, 148.

²⁷ Ks. esim. Curtis 1978, x.

²⁸ Ks. Merleau-Ponty 1986, 100—101, 110—111, 137, 140, 142, 184, 193.

²⁹ Curtis 1978, x, xii.

itsetietoisuuteen omasta ykseydestä ja omien uskomusten ja tekojen jatkuvuudesta. Tältä pohjalta yksilöllisen tietoisuuden kasvu on merkitysten alueen laajentumista, niiden kompleksisuuden lisääntymistä ja tietoisuutta omien tekojen historiasta.³⁰

Vastuu on olennainen osa itsetietoisuutta, joka on mitä syvimmin sosiaalipsykologinen ilmiö. Itsetietoisuuden ja vastuun kehitys ilmenee intersubjektivistien suhteiden vähittäisenä monivivahteistumisena: lapsen asteittaisella kehityksellä anonyymista kollektiivisuudesta (eriytymättömyys muista) oman subjektiivisuutensa kokemiseen ja toisten huomioon ottamiseen. Näin ollen kasvu on itsereflektiivisyyden ja -säätelyn kehittymistä — kykyä ymmärtää, että oman tahdon pyrkimykset vaikuttavat toisten elämään — ja kykyä säädellä omia tekojaan toiset huomioon ottaen.

Kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys ovat erottamattomia vastuuseen kasvussa. Pieni lapsi, jonka minätietoisuus on vielä kehittymätön, ei suunnittele eikä arvioi tekemisiään: hän on tyytyväinen toimintaan sinänsä ja toimii ajattelematta tekojensa seurauksia. Sitä vastoin minästään tietoinen lapsi kykenee suunnittelemaan tekojaan ja arvioimaan jälkikäteen niiden seurauksia, koska hänen tietoisuushorisonttinsa ei rajoitu enää välittömään nykyhetkeen. Lapsen merkityshorisontissa yhtyvät hänen subjektiivinen aikatietoisuutensa ja kokemus toisten olentojen läsnäolosta hänen elämänpiirissään. Hän kykenee kehittyneen muistinsa ansiosta käsittämään kokemustensa ja tekojensa ajallisen jatkuvuuden ja merkityksen muillekin ihmisille. Toisin kuin itsetiedoton lapsi hän voi arvioida aikaansaannoksiaan ja voi tuntea ylpeyttä tai häpeää ja syyllisyyttä teoistaan, koska on oppinut katsomaan itseään Toisen silmin. Nämä tunteet, samoin kuin lapsen kyky empatiaan, osoittavat vastuun kehittymisen liittyvän olennaisesti tunne-elämän monivivahteistumiseen ja sosiaalisen identiteetin kehittymiseen.

Itsetietoisuuden kehittymistä voidaan arvioida sen perusteella, kuinka kompleksisia merkityssuhteita lapsi kykenee — omien tekojensa jatkuvuudesta ja merkityksestä tietoisena — *maailmasta* hahmottamaan. Vastuun ja itsetietoisuuden kehitysaste paljastuu lapsen kommunikatiivisissa (intersubjektivistisissä) valmiuksissa: hänen yhteistoimintakyvys-

³⁰ Ibid., xii. Kasvu on siis merkityssuhteiden kompleksisuuden lisääntymistä, joka merkitsee maailmankuvan avartumista.

sään sekä ilmaisukykynsä ja symbolisten ilmaisujensa kehittyneisyydessä. Yhteistoiminnan laatu ilmaisee lapsen suhdetta muihin ihmisiin — hänen sosiaalista identiteettiään, esimerkiksi itsekkyyttä tai epäitsekkyyttä, joka samalla paljastaa hänen sisintäänkin. Symbolisilla ilmaisuillaan lapsi tuo esille sekä ei-kielellisiä että kielellisiä merkityksiään. Hänen ruumiillinen ilmaisunsa ilmeinen, eleinen ja liikkeinen kertoo välittömästi hänen tunteistaan, ja kielellinen ja kuvallinen ilmaisu kielivät tunteiden ohella merkitysten abstraktiotasosta ja jäsenytyneisyydestä, siis kognitiivisesta maailmasuhteesta.

Lapsen merkit, merkityssuhteet ja kommunikaatiovalmiudet kertovat sekä hänen tunte-elämästään, esimerkiksi onnellisuudesta, että hänen itsetietoisuutensa ja vastuunsa kehittymisestä. Ne ovat itseyden ideaalin empiirisiä kriteerejä, jotka osoittavat itsetietoisuuden ja vastuun tasoa kasvatettavan välittömässä elämäntilanteessa. Empiiriset kriteerit eivät kuitenkaan vapauta meitä itseyden ideaalin ongelmista. Kasvun arvioinnissa on vaikeaa erottaa varsinaista itseytymistä (siis sitä, mikä on jotain muuta kuin sosiaalista ja yleistä) yliyksilöllisestä kehityksestä, koska itseyden ideaaliakin vaalivassa kasvatuksessa pyritään saavuttamaan ikätason ja vertaisryhmän yleinen kehitys. Kasvatus on aina jonkin yleisen ja yhteisöllisen tavoitteen ehdollistamaa, minkä vuoksi kasvun kriteerien arviointiperuste vaihtelee kasvatettavan iän ja vertaisryhmän sekä kasvatusinstituution päämäärin mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan oikeuta kohtelemaan kasvatettavaa pelkkänä kollektivisoinnin kohteena, jonka kasvun mahdollisuudet ja erityispiirteet olisi mahdollisimman tarkoin mukautettava kasvattajan sisäistämän yhteisöllisen skeeman mukaiseksi.

Kasvatussuhteen tulkinnalliset ehdot

Kasvatuksen ehdot näyttäytyvät paljaimmillaan pohtiessamme kasvatussuhteen perusteita aivan alusta, lapsen tilanteesta silloin, kun hän on maailmaan syntynyt. Eksistentiaalisen fenomenologian yleinen lähtökohta, *maailmassa oleminen*, joka tarkoittaa kaikkia tietoisuuden akteja edeltävää alkutilannetta, luonnehtii sattuvasti lapsen alkuperäistä suhdetta ympäristöönsä. Lapsen syntyessä maailmaan hän syntyy samalla tiettyyn ajallis-paikalliseen yhteisöön, joka on jo täällä hänestä riippumattomine rakenteineen. Tätä maailmassa olemisen sosiaalista ulottuvuutta määrittää yksi tutkimukseni avainkäsitteistä,

situaatio,³¹ lapsen maailmassa olemisen ja sosiaalistumisen ajallis-paikallinen lähtökoh- ta, jossa myös kasvatusuhde saa alkunsa.³²

Maailmaan syntyessään lapsi syntyy myös yhteisönsä koheesiota ylläpitävään moraali- säännöstöön, joka on sekä eksplisiittisten moraalinormien että implisiittisten toiminta- sääntöjen koostuma. Nimenomaan ideaalisista rakennetekijöistä, esimerkiksi arvoista ja aatteellisista virtauksista, tapa- ja toimintanormeista kehkeytyvät ne intersubjektiviiset merkitykset, jotka muodostavat yhteisön. Yhteisön maailmankatsomuksellinen kokonai- suus koostuu ensinnäkin sen vallitsevasta maailmankuvasta, jossa tiivistyvät aikaisten käsitykset siitä, millainen maailma heidän mukaansa on, sekä toisaalta maailmankatso- muksellisesta perspektiivistä, esimerkiksi uskonnollisista, poliittis-ideologisista ja filosofi- sista käsityksistä. Nämä ohjaavat yhteisön elämää kohti sitä utopiaa, joka sen täytyisi aikaisten mielestä saavuttaa ollakseen ihanneyhteisö (olevan ja tulevan jännite). Yhti- sön yleinen ihmiskäsitys³³ on olennainen osa sen ideaalisia rakennetekijöitä ja maailman- katsomuksellista kokonaisuutta; itse asiassa siinä tiivistyvät yhteisön intersubjektiviiset arvot ja normit, jotka asettavat kasvatukselle sen yhteisölliset arvopäämäärät ja rajoitukset arvottaessaan ja normittaessaan hyvän ja ei-hyvän, toivotun ja ei-toivotun sekä sallitun ja kielletyn rajat.

Ainutlaatuisessa tiluatiiossaan sekä kasvattaja että kasvatettava ovat samalla kohta- lonomaisesti suhteessa ajallis-sosiaaliseen tiluatiioon, joka on kaikille yhteisön aikalais- jäsenille yhteinen.³⁴ He ovat suhteessa yhteiskuntansa ideaalisiin rakennetekijöihin, jotka

³¹ Situaation merkityksestä kasvatuksessa ks. Värrä 1990, 51—63.

³² Olen saanut virikkeitä Merleau-Pontyn ohella Lauri Rauhalan ajattelusta, erityisesti hänen filosofisesta ihmiskäsityksestään, joka valaisee tiluatiion osuutta ihmisen olemisen kokonaisuudessa (ks. Rauhala 1983, 25; Rauhala 1990, 35). Rauhalan mukaan ihmisen todellistumisen ontologiset perusmuodot ovat 1. tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo), 2. kehollisuus (*Leiblichkeit*, olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) ja 3. situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Eri olemismuodoille on ominaista, että ne ovat välttämättömässä suhteessa toisiinsa ja edellyttävät näin ollen toisensa (Rauha- la 1983, 46; Rauhala 1990, 36, 142). Situaatio rakenteineen on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa; tällä suhteessa olemisella on käänteisesti myös vaikutuksensa tajunnalliseen kokemukseen ja ruu- miin orgaanisiin prosesseihin (Rauhala 1983; Rauhala 1990, 40—41). Rauhalan ihmiskäsityksen pe- rusteellisesta ja tasokkaasta soveltamisesta kasvatustieteelliseen ja -filosofiseen tutkimukseen ks. Mai- ja Lehtovaaran (1992) väitöskirja; myös Jyri Puhakaisen (1995) väitöskirja, jossa on sovellettu erin- omaisesti Rauhalan holistista ihmiskäsitystä, on kasvatustieteellisesti merkittävä; hyvä yleisesitys Rau- halan ajattelusta ks. Lehtonen 1992.

³³ Käsitteet yleinen maailmankuva, yleinen maailmankatsomus ja yleinen ihmiskäsitys ovat esitykses- säni heuristisia ideaalityyppejä, joilla pyrin kuvaamaan kasvatustodellisuuden olennaisia rakenteita.

³⁴ Situaatioon kohtalonomaisista rakennetekijöistä ks. Rauhala 1983, 33, 35.

säätelevät myös kasvatuksen arvositoumuksia ja päämääriä. Kasvatuksen hyvän määrittely ei siis tapahdu ideologisessa ja historiallisessa tyhjiössä, sillä kasvatussuhdekin saa alkunsa yhteisöllisessä kontekstissa, jossa vallitsevat arvoperusteet ovat tiivistyneet yhteisön enemmistömoraalin käsitykseksi siitä, mitä kasvatusta on ja millaiseksi lapsi olisi kasvatettava. Ajallis-paikalliset käsitykset eivät kuitenkaan sellaisenaan tarjoa oikeaa mittaa *hyvälle*. Yhteiskunnan ideaaliset rakennetekijät (esimerkiksi arvojen merkitykset) voivat nimittäin olla eri yhteiskunnissa erisisältöisiä, ja ne ovat samassakin yhteiskunnassa historiallisesti muuttuvia. Historiallinen kokemus sitä paitsi osoittaa, että reflektioimattomia yleisiä käsityksiä on käytetty epäeettisiin tarkoituksiin, mm. vallan legitimaatioperusteena toisinaajattelijoiden vaientamiseksi.

Sillä, miten kasvattaja on ratkaissut suhteensa yhteisönsä yleisiin kasvatuskäsityksiin, on etenkin kasvatussuhteen varhaisvaiheessa ensisijainen merkitys. Avainasemassa on kasvattajan ihmiskäsitys,³⁵ jossa tiivistyvät hänen ontologiset ja eettiset sitoumuksensa. Näihin kuuluvat käsitykset mm. ihmisiideaalista (siis kasvatusideaaleista), kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta, kasvatustavasta ja -velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeuksista. Ihmiskäsitykseen sisältyy olennaisesti myös aikahorisontti, sillä kasvatuksessa pyritään toteuttamaan jotain arvokasta, jota kasvatettavalla ei ole vielä kuin ehkä potentiaalisenä; tavoiteltu arvokas toteutuu mahdollisesti vasta tulevaisuudessa. Kasvattajan tieto kasvatuksen edellytyksistä, menetelmistä ja päämääristä pohjautuu nimenomaan edellisiin käsityksiin, kasvatuskäsityksiin, jotka sisältyvät hänen merkityssuhteidensa kokonaisuuteen.

Kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus on hänen kasvatuksellisen orientoitumisensa lähtökohta. Merkityssuhteet eivät ole kasvatussuhteeseen nähden mikään ulkoinen totaliteetti, vaan avoin ja elävä kokonaisuus, jonka merkityksellinen jäsen kasvatettava kasvattajalle on. Kasvatettava määrittyy tietyllä tavalla jo kasvattajan esiyymmärryksessä, hänen ihmiskäsityksessään. Kasvatuskäsitykset (muun muassa ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys, käsitys kasvatuspäämääristä) konkretisoituvat ja elävät kasvatussuhteessa, jossa niiden tulisi mukautua kasvatettavan yksilöllisyyttä kunnioittaviksi ja edistäviksi. Kasvatettavan asema ja kasvatuspäämäärät konkretisoituvat sen perusteella, miten *maailman*, kasvattajan oman *maailmankuvan* (Mittwelt-tulkinta) ja *kasvatuspäämäärien* suhteet tulevat tulkituiksi kasvattajan merkityssuhteissa. Tässä tulkinnassa kehkeytyvät myös kasvun arvioinnin kriteerit, heuristiset normit, joihin nähden kasvun toteutumista arvioidaan.

³⁵ Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole välttämättä tietoiseen reflektioon pohjautuva, mutta se on tiedostamattomanakin hänen kasvatustoimiaan suuntaava.

Selvittääkseni edellistä on syytä palauttaa mieleen kasvatusajatteluni lähtökohdista (1—8) neljä ensimmäistä: **1.** Kasvatussuhde kehkeytyy *maailmassa* (luonto, yhteiskunta, yhteisö) — siis maailmasuhde on läsnä kasvatuksessa. **2.** Kasvattajan ja kasvatettavan *erilaiset* maailmasuhteet kohtaavat kasvatussuhteessa. **3.** Erityisesti kasvatussuhteen alkuvaiheessa kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja. **4.** Yhteiseen maailmaan (Mitwelt) orientointi on kasvatuksen keskeinen tehtävä. Mainitut lähtökohdat ovat neutraaleja realiteetteja — jos emme ota huomioon maailmasuhteen laatua — sillä ne ovat läsnä kaikenlaisissa kasvatussuhteissa. Siksi tarvitsemmekin kriteerit, joilla arvioida kasvatuksen etiikkaa ja erottaa selkeästi hyvä kasvatus huonosta eli yksinomaan funktionaalaisesta, epäjohdonmukaisesta ja välinpitämättömästä kasvatuksesta. Samasta syystä meillä on oltava kriteerit myös kasvun arvioimiseksi. Näiden kriteerien avulla voidaan näet tarkastella, mihin nähden kasvua tulkitaan, ja toteutuvatko kasvatuksessa todella ne periaatteet, joita sen uskotaan ja väitetään noudattavan. Esitän näitä tarkoituksia varten kasvatuksen maailmaa jäsentävän *neliulotteisen kasvatustodellisuuden* käsitteen,³⁶ joka havainnollistaessaan kasvatussuhteen kompleksisuutta tuo samalla esille sen tulkinnalliset ehdot.

Itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen ovat tärkeimpiä kasvun kriteerejä. Itsetietoisuuden kehittymistä voidaan arvioida sen perusteella, kuinka kompleksisia merkityssuhteita kasvatettava kykenee, tietoisena omien tekojensa merkityksestä, maailmasta hahmottamaan. Kasvattaja tulkitsee kasvua kasvatettavan antamien vastausten³⁷ perusteella. Seuraava "neliulotteisen" kasvatustodellisuuden konseptio auttaa ymmärtämään, mihin nähden kasvattaja tai kasvatusinstituutiot tulkitsevat kasvatettavan vastausten laatua eli tasoa, kehitystä, ja vastaavuutta. Samalla konseptio on sekä kasvattajan itsereflektion (hänen omien merkityssuhteidensa) että kasvatustutkimuksen tulkintakehys, jolla voi jäljittää niin kasvatettavan vapauden ehtoja kuin kasvatussuhteen ideologisia sitoumuksia ja valta-asetelmiakin.

Neliulotteinen kasvatustodellisuus koostuu neljästä tasosta:

1. kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus;
2. kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus;
3. kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset;

³⁶ Neliulotteisen kasvatustodellisuuden käsitteestä ks. Väri 1994b; em. käsitteen soveltamisesta opettajuuden analyysissa ks. Kukkonen 1994, 207—209.

³⁷ Tarkoitin kasvatettavan vastauksilla sekä hänen kielellisiä että ei-kielellisiä maailmasuhteensa ilmauksia.

4. yhteinen maailma (*Mitwelt*), johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen orientointi tapahtuu.

Se, miten kasvattaja tulkitsee ja arvioi kasvatettavan vastausten vastaavuutta omaan *Mitwelt*-tulkintaansa nähden, paljastaa kasvatustieteilijälle kasvatuksen todellisen luonteen ja eettisyyden tason. Se osoittaa, minkä arvon kasvattaja tai kasvatustieteilijä antavat kasvatuksen dialogisuudelle ja kasvatettavan omalle merkityksenannolle eli itseytymiselle. Samalla arviointi paljastaa kasvattajan asenteen Menonin paradoksia kohtaan: mitä autoritaarisempaa ja funktionaalaisempaa kasvatustieteilijä on, sitä selvemmin kasvattaja väittää (ainakin implisiittisesti) tietävänsä maailman ja hyvän elämän olemuksen.

Hyvän elämän ja kasvun arvioinnin kriteerit edellyttävät kasvattajalta hermeneuttista asennoitumista: kasvattajan oman esiyymmärryksen analyysia ja kasvatettavan maailmasuhteen tulkintaa. Kasvatustieteilijän eettisyyden kriteeri määrittyy siitä, miten kasvattaja käsittelee *Mitweltin* ja muiden tasojen suhteen, ja miten hän soveltaa käsitystään kasvatustieteilijänsä. Joka tapauksessa kasvattaja tulkitsee kasvatettavan merkityssuhteiden laatua (kehittyneisyyttä tai kehittymättömyyttä) lähtökohtanaan oma käsityksensä kasvatettavan vastausten ja *Mitweltin*³⁸ ideaalisesta vastaavuudesta. Siksi kasvattajan *Mitwelt*-tulkinnan ja kasvatettavan vastausten suhde on syvä filosofinen ja hermeneuttinen ongelma, jonka ratkaisun käytännölliset seuraukset kasvatettava saa tuntea nahoissaan.

Kasvatustieteilijän laatu ja kasvatettavan vapaus tai sen puute riippuvat olennaisesti kasvattajan merkityssuhteiden laadusta, ennen kaikkea hänen ihmiskäsityksestään³⁹ ja maailmankuvastaan. Viisas kasvattaja ymmärtää oman maailmankuvansa (siis tulkitsemansa *Mitweltin* rakenteen) suhteellisuuden ja osaa suhtautua joustavasti niin kasvatettavan vastauksiin kuin niiden tulkintaperusteena olevaan *Mitweltiinkin*. *Mitwelt* ei ole hänelle absoluuttinen ja vakioitu, kasvatettavan sopeutumista vaativa mitta, vaan se on kasvatustieteilijän dialogin yhteisissä merkityksissä ja kasvatettavan itsellisessä kasvussa hahmottuva ja jatkuvasti täydentyvä merkitysten maailma. Tällöin kasvatustieteilijä ja kasvu toteutuvat dialogisessa prosessissa, jossa kasvatettavan kulloinkin merkitysten taso saa ontologisen arvon olematta puutetta johonkin kasvattajan määrittämään ehdottomaan todellisuuteen nähden. Juuri tämä on dialogisuuden ideaalin ontologinen lähtökohta työssään.

³⁸ Tulkinnan avaimena on siis kasvattajan oma käsitys *Mitweltin* olemuksesta ja sen vaatimista kasvatustarpeista.

³⁹ Ihmiskäsitys määrää, ovatko kasvatettava ja hänen hyvä kasvunsa itsetarkoituksia, vai ovatko kasvattajan tulkitsemat *Mitweltin* funktionaaliset vaatimukset kasvatustieteilijän normeina, joihin kasvatettava pitäisi sopeutua.

Kasvattajan lukkoon lyömä Mitwelt (ja siihen perustuva kasvatuksellinen orientatio) on funktionaalisen kasvatuksen tunnusmerkki. Dogmaattisesti maailmankuvaansa suhtautuva kasvattaja ei salli kasvatettavalleen keskeneräisyyttä, rajojen koettelua ja improviointia. Mitä tiukemmin Mitweltin rakenne ja kasvatustavoitteet on määrätty, sitä olemattomammaksi kasvatettavan vapaus kutistuu — kasvatusta on pelkkää funktionaalista sopeutumista ja kasvu on sopeutumista Mitweltin vaatimuksiin. Kutistajana voi olla yksittäinen kasvattaja tai kasvatusinstituutio, joka omine päämäärineen asettaa normit myös kasvattajan roolille ja oikeuksille.

Jäsennän neliulotteisella kasvatustodellisuudella sitä aluetta, jolla on mahdollisuus jäljittää dialogisen kasvatuksen ehtoja ja esteitä. Tämän konseptin rajaamassa sfäärissä voi kuvata kasvatuksen funktionaalisuutta, valtasuhteita sekä ideologisia ja poliittisia ja metafyysisiä sitoumuksia. Kuvaus saattaa paljastaa, että ne kasvatustahot, jotka ehdottomimmin väittävät tietävänsä, mitä hyvä elämä ja oikeat kasvatuspäämäärät ovat, eivät ehkä ansaitsekaan kasvattajan nimeä.

Dialogisuuden eksistentiaalis-fenomenologiset perusteet

Merleau-Pontyn filosofia dualistisen ontologian ja objektivistisen tieteen kritiikkinä

Descartesin jälkeinen tiede ja filosofia ovat saaneet perinnökseen dualistisen ontologian, josta seuraa subjektin ja objektin tietoteoreettinen vastakkaisuus.¹ Maurice Merleau-Pontyn filosofisen projektin tarkoituksena on subjektivistisen filosofian ja objektivistisen tieteen kriisin ratkaiseminen. Hänen päämääränään on monistinen filosofia, jossa sekä minän ja maailman suhde että intersubjektivisuus saavat perustelunsa. Tässä pyrkimyksessään hän seuraa esikuvaansa Edmund Husserlia, fenomenologian "suurmestaria", jonka filosofiaan hän suhtautuu jokseenkin kaksijakoisesti. Pääteoksessaan *Phénoménologie de la perception* (1945) Merleau-Ponty tunnustaa velkansa Husserlin fenomenologialle esimerkiksi esipuheessa, mutta on samalla Husserlin filosofiaan edelleenkin sisältyvän kartesiolaisuuden kriitikko.² Husserl uskoi, että hänen transsendentaalisessa reduktiossa löytämänsä transsendentaalinen ego olisi viimeinkin epäilemätön lähtökohta, joka oikeut-

¹ Descartes (1956, 34, 91, 93) oli varma ainoastaan epäilevän minänsä (cogito) olemassaolosta. Kaikki muu, jopa oma ruumis, kuuluu epävarmaan ulkoiseen maailmaan, jonka olemassaolosta ei voi saada varmaa tietoa. Descartes (1956, 35, 36, 118, 143) ei omasta lähtökohdastaan löytänyt filosofista siltää minän ja ulkomaailman välille. Hän uskoi pelastautuvansa solipsismilta Jumalan idean avulla. Koska rajoittamaton ja täydellisen hyvä Jumala ei voi olla aistiemme pettäjä, kokemamme ruumis sekä ulkomaailma ovat olemassa.

² Ks. Merleau-Ponty 1986, vii—xxi; Husserlin ja Merleau-Pontyn ajattelun suhteesta ks. Heinämaan (1996, 15—67) seikkaperäinen esitys.

taisi filosofian rationaalisen järjenkäyttönä ja erityistieteet mielekkäinä tiedonaloina. Merleau-Pontyn mukaan cogito-keskeinen lähtökohta on kuitenkin virheellinen, koska niin epäilevän minän kuin transsendentaalisen subjektiviteetinkin perustalta on mahdollista rakentaa loogista siltaa minän ja maailman välille.

Merleau-Pontyn aikalaiskriittikki kohdistuu samanaikaisesti sekä kartesiolaisen filosofian dualistiseen perintöön että moderniin tieteeseen. Erityisesti tiedekriitikkissä hänen arvostelunsa kohteet yhtyvät. Husserlin tavoin Merleau-Ponty arvostelee luonnontieteellisesti orientoitunutta ihmistutkimusta, ennen kaikkea psykologiaa ja psykiatria, joissa kartesiolaisen ontologian ja luonnontieteellisen tarkastelun yhtyminen on johtanut ihmisen redusoimiseen ulkoiseksi tutkimuskohteeksi. Ihmistieteet ovat hukanneet perustansa lähtiessään klassisen fysiikan objektiivisuusideaalista, jonka annetuissa lähtökohdissa tietoisuus ja maailma asettuvat vastakkaisiksi kategorioiksi. Näin tieteenalasta riippumatta tutkijasta tulee hänen edessään olevan tutkimuskohteen ulkopuolinen tarkkailija.³

Tieteen ongelmat ovat peräisin niiden tieto-opillisista ennakkositoumuksista, jotka määrittävät, mitä tieteellinen havainto ja sen kohteena oleva olio ovat. Filosofian ja tieteiden lähtökohtavirhe on ollut niiden kyseenalaistamaton usko havaintoon, jota on pidetty orastavana tieteenä, koska sen on ymmärretty avaavan pääsyn olioihin itseensä.⁴ Samalla kun havaintoa on pidetty ongelmattomana, oliot on (intellektualismin hengessä) ennakkolta asetettu ideaalisiksi ykseyksiksi, olioiksi sinänsä, joita voidaan lähestyä yhä täydellisemmällä tiedolla. Olio on oletettu kaikkien aistialueiden ja yksilöllisten havaintojen invariantiksi, joka esittäytyy yksittäisessä havainnossa täysin intersubjektiivisena. Intersubjektiivisuus-käsitys on perustunut siihen reflektioimattomaan uskomukseen, että tieteelliset havainnot ovat ajallisesta vaihtelusta ja havaittajan näkökulmasta riippumattomia. Tämän uskomuksen mukaan yhteinen kokemus on esitettävissä tieteen teoreettisilla käsitteillä, jotka Merleau-Pontyn mukaan lopullisesti varmistavat havaintoilmiön esineellistämisen pelkäksi tieteelliseksi operaatioksi.⁵

Merleau-Pontyn mukaan objektivistinen tiede olettaa ainoaksi tietoisuudeksi tieteilijän oman ajatuksen, joka tekee todellisuudesta lainomaisia päätelmiä olematta itse osallisena todellisuudessa. Näin tieteilijän maailmasta puhdistetulle tietoisuudelle oletetaan konsistuoiva eli kohteensa asettava rooli. Yllättäen tieteen naturalismi ja transsendentaalinen idealismi löytävät toisensa syrjäyttäessään inhimillisen kokemuksen. Molempien konstitoidessa kohteensa empiirinen (ruumiillinen) minä näyttäytyy niiden edessä pelkkänä

³ Merleau-Ponty 1986, 54—56.

⁴ Ibid., x, 54, 57.

⁵ Ibid., 54.

objektina ja sekamuotoisena käsitteenä, tietoisuuden ja olion risteysenä ilman filosofista statusta.⁶

Merleau-Pontyn näkemys luonnontieteellisen objektiivisuusideaalin ihmistiedettä väärivistävistä seurauksista on tiivistettävissä seuraavasti:⁷

1. inhimillisen kokemuksen redusointi tieteelliseen havaintoon;
2. ihmisen redusointi fyysikaaliseksi esineeksi ja tilastoyksiköksi;
3. intersubjektiivisuuden mahdottomuus;
4. maailmasuhteen kadottaminen.

Inhimillisen kokemuksen redusoimisen, objektivoimisen ja huomiotta jättämisen seurauksena tiede on kadottanut suhteensa inhimillisten merkitysten maailmaan, jossa me kuitenkin tosiasiaassa elämme.

Esiobjektiivisen välttämättömyys

Selittäessään sekä tutkijan että tutkittavan kokemusta annettujen kategorioiden perusteella tiede unohtaa, että kokemus ei ole sama asia kuin tieteen antama malli siitä. Objektivistisen tieteen lähtökohdat ovatkin loogisesti kestävämpiä, sillä objektiiviset kategoriat syöllistyvät kehäpäätelmään perustellessaan pätevyytensä itseensä viittaamalla.

Havainnon eli kokemuksen kuvaamisessa emme saa lähteä objektiivisista edellyttämistä, koska itse "objektiivinen" on havainnon luomusta. Sekä luonnollinen että tieteen kieli viittaavat ei-reflektiiviseen kielenukkoiseen lähtökohtaansa, josta ne saavat merkityksensä. Siksi tieteen käsitteiden on perustuttava johonkin, mitä ei ole vielä tematisoitu kielellisellä tasolla. Tässä tematisoimattomassa ilmenee alkuperäinen maailmasuhteemme, johon Merleau-Ponty viittaa "esiobjektiivisen" käsitteellä.⁸

⁶ Ibid., 55, 56; transsendentaalisen idealismin kritiikistä ks. *ibid.*, xi—xii.

⁷ Tiivistävän tulkintani kohteena on Merleau-Ponty 1986, 54—56.

⁸ Ks. *ibid.*, x, 12.

Tietoisuudestamme ei löydy filosofian eikä tieteen epäilyksetöntä perustaa, sillä olemme jo maailmassa ennen kuin tulemme itsestämme tietoisiksi ja esitämme mitään käsitteellistä ja objektiivista olevasta. Merleau-Pontyn filosofian lähtökohtana on *maailmassa olemisen* (être-au-monde) -kategoria, joka tarkoittaa, että olemme ruumiillisesti paikallistuneet johonkin tiettyyn tilanteeseen jo "täällä olevassa", reflektiota edeltävässä maailmassa.⁹ Kaikki oleminen ja toiminta tapahtuu tilanteessa, mikä merkitsee, ettemme voi koskaan saavuttaa maailmasuhteessamme kartesiolaista epäilyksettömyyttä. Kartesiolainen epäily johtaa vain loputtomaan taantumiseen, koska joutuisimme epäilemään ajatustamme epäilystä, sitten epäilyn epäilystä jne. Merleau-Pontyn mukaan meidän onkin myönnettävä, että subjektin ja maailman suhde jää aina osittain hämäräksi: "Filosofia voi vain asettaa tämän suhteen silmiemme eteen ja esittää sen meidän vahvistettavaksemme."¹⁰

Maailmassa oleminen merkitsee subjektin ja objektin ontologista eriytymättömyyttä, minän ja maailman alkuperäistä yhteenkietoutumista ja yhteistä olemassaoloa muiden olevien kanssa (Mit-Sein).¹¹ Jotta filosofinen reflektio tekisi oikeutta alkuperäiselle maailmassa olemiselle, se ei saa sulkeistaa avaruudellis-ajallista olemassaoloa tarkastelunsa ulkopuolelle. Husserlilainen "asioihin itseensä palaamisen" periaate onkin Merleau-Pontylle olemassaolon ensisijaisuuden hyväksymistä.¹² Näkökulmamme maailmaan avautuu ajallisesti ja paikallisesti maailmaan sidoksissa olevalle ruumiillemme. Näin ollen alkuperäisessä tilanteessamme ei ole subjektin ja objektin erottelua — se on jälkikäteen tietoteoreettinen abstraktio — vaan ruumiillisuus eriytymättömänä subjektiivisuutena edeltää tietoisuutta sen mahdollisuutena ja konkreettisena asuinsijana.

Maailmassa olemisen ensisijaisuuden vuoksi "esiobjektiivinen" on oletettava kaiken objektiivisen, reflektiivisen ja käsitteellisen loogiseksi ja tosiasialliseksi perustaksi.¹³ Merleau-Ponty julistaa filosofian tärkeimmäksi tehtäväksi paluun esiobjektiiviseen kokemukseen, joka on sama kuin *ilmiö* eli havainnonsisältö, jossa maailma ja toiset ihmiset ilmenevät meille alkuperäisesti. Ontologia ja tieto-oppi yhtyvät ilmiössä. Ilmiöiden tulkinnan tulee edeltää kaikkia filosofisia, tieteellisiä ja arkikielisiä määrittäyksiä, jotta fenomenologia olisi tosiolevan kuvausta ja samalla konventionaalisen arkiajattelun ja tieteellisen objektivismin kritiikkiä. Ilmiöiden uudelleen tutkimisen tarkoituksena on palauttaa olioiden konkreetti-

⁹ Ks. *ibid.*, x, xi, xiii.

¹⁰ *Ibid.*, xviii.

¹¹ Ks. *ibid.*, xiii.

¹² *Ibid.*, vii, viii—ix.

¹³ *Ibid.*, x, 58—59.

suus, organismien yksilöllisyys ja subjektiivisuuden historiallisuus, joista moderni tiede ei ole ollut kiinnostunut.¹⁴

Minän ja maailman esikäsitteellistä yhteenkietoutuneisuutta kuvatessaan Merleau-Ponty puhuu sekä esiobjektiivisesta kokemuksesta¹⁵ että esiobjektiivisesta maailmasta.¹⁶ Kyseessä ei ole käsitesekaannus, sillä Merleau-Ponty käyttää esiobjektiivisen käsitettä kaksoismerkityksessä: hän tarkoittaa sillä ilmiöissä esittäytyvää alkuperäistä maailmasuhdetta, joka on sekä kokemusta että maailmassa olevaa. Näin ollen "esiobjektiivinen" viittaa immanenssin ja transsendenssin ilmiöissä tapahtuvaan kohtaamiseen. Olemme kokemuksessamme aina suhteessa maailmaan. Husserliin viitaten Merleau-Ponty ajattelee, että tietoisuusaktien intentionaalisuuden lisäksi on olemassa intentionaalisuuden syvä taso, ns. operatiivinen intentionaalisuus (fungierende Intentionalität), joka tuottaa esikäsitteellisen kokemuksemme luonnollisen ja spontaanin ykseyden.¹⁷ Koska havaitsemme maailman aina jonakin jo ennen käsitteellisiä arvostelmiamme, on pääteltävissä, että intentionaalinen tietoisuutemme on esiobjektiivisen maailmasuhteen tulos.

Havainnon tieto-opillinen ensisijaisuus

Kun määrittelemme asiointilojen olevan jollakin tavalla, käytämme havaintoa jo toisessa ja johdetussa merkityksessä. Merleau-Pontyn mukaan meidän täytyykin hyväksyä havainto jonkinlaiseksi kaikkea kriittistä ajattelua ja määrittelyä edeltäväksi esiobjektiiviseksi tiedoksi niin konkreettisista kuin ideaalisistakin olioista.¹⁸ Esiobjektiivinen on paradoksaalinen käsite, koska sillä viitataan sellaiseen, josta olisi loogisuuden nimissä vaiettava. Esiobjek-

¹⁴ Palaaminen esiobjektiiviseen edellyttää maailman ja olioiden kuvaamista sellaisina kuin ne ilmenevät välittömässä nykyhetkessä. Välittömän kokemuksen alue, jota Merleau-Ponty nimittää myös fenomenaaliseksi alueeksi tai elämismaailmaksi (monde vécu), ei ole introspektiossa paljastuva sisäinen maailma, eikä impressioiden, sensaatioiden tai representaatioiden välittämä ulkoisen objektin kuvajainen mielessämme. Se on kokemuksen spontaani rakenne, jossa minä ja maailma ovat yhteenkietoutuneita, vielä eriytymättä subjektiksi ja objektiksi (ibid., 57, 58, 59).

¹⁵ Ibid., x.

¹⁶ Ibid., 12, 242.

¹⁷ Ibid., xviii.

¹⁸ Ibid., ix, 36. Merleau-Ponty ei yritä ratkaista havainnon fenomenologiassaan pelkästään tietoteoreettisia ongelmia, vaan hän pyrkii esittämään, kuinka maailmaa koskevan kokemuksemme kokonaisuus ja kaikki kulttuuriobjektit, jolla kokemuksemme esitämme (esimerkiksi taideteokset ja tieteelliset järjestelmät), ovat esiobjektiivisesta kokemuksesta peräisin (Kullman & Taylor 1958, 112).

tiivisen kokemuksen intellektuaalinen selittäminen ei tee oikeutta havainnolle, joka on suora yhteys esiobjektiiviseen maailmaan. Esiobjektiivinen maailma on kaikkia siitä lausuttuja määritelmiä rikkaampi eli sisältää enemmän informaatiota kuin kykenemme käsitteellistämään. Havaintomme on siten alkuperäisesti ja olennaisesti enemmän kuin voimme sanoin ilmaista.¹⁹

Loogisesti määritelmien ja esiobjektiivisen suhde on seuraava. Pyrkiessämme määrittelemään esiobjektiivisen kokemuksemme määritelmien täytyisi viitata johonkin muuhun kuin itseensä. Tämän muun täytyisi olla tavalla tai toisella havaittu. Havainto edeltää kieltä — se ei siis koostu määritelmistä, eikä mielentiloistammekaan. Jos havaintomme perustuisivat mielentiloihimme, emme voisi sanoa maailmasta halaistua sanaa. Jos havainto sen sijaan koostuisi määritelmistä eli olisi jo käsitteellinen, nämä määritelmät eivät voisi koskea maailmaa tai maailman olioita ja tapahtumia. Määritelmät kuvaavat olioiden ja tapahtumien luonnetta, mutta niiden lausuminen ei ole mielekäästä, ellei ole mitään keinoa suhteuttaa niitä siihen, niistä ne ovat lähtöisin. Täten havaintomaailmamme ja sitä kuvaavan kielen merkitykset edellyttävät ei-kielellisen, esiobjektiivisen maailman lähtökohdakseen.²⁰

Merleau-Pontyn tieto-oppi on radikaalia empirismää, jonka mukaan totuudelle ei ole havainnon ulkopuolista kriteeriä, vaan totuuden kriteerin on sisällyttävä havaintoon itseensä.²¹ Maailman ilmeneminen havainnonsisällöissä, ilmiöissä, on Merleau-Pontyille epäilyksetöntä: maailma on se, mitä havaitsemme. Havainnon pätevyyttä ei kumoa esimerkiksi se tosiasia, että isot objektit näyttävät kaukaa katsottuna pieniltä tai pyöreät kolikot ilmenevät tietystä näkökulmasta elliptisinä. Ruumiillisina olentoina teemme havaintoja aina jossain paikassa siitä avautuvasta näkökulmasta, joten on luonnollista, että havaitsemme esineet aina jollain tavoin perspektiivisinä ja osittaisina. Merleau-Pontyn empirisen totuuden kriteerin mukaan havainnonsisällöt välittävätkin tietoa sekä havaitsemastamme kohteesta että suhteestamme kohteeseen. Vasta silloin voisimme olla luottamatta aisteihimme, jos olion ilmiasu ei muuttuisi meidän vaihtaessamme paikkaamme. Itse asiassa olioiden perspektiivisyys on niiden havaituksi tuleminen ja oliollisuuden (ei-tietoisuutena olemisen) ehto. Ellei olioissa olisi mitään kätkeytyntä ja elleivät ne "piileskelsi" toistensa

¹⁹ "Näin havaintoon kuuluu myös merkitysten poissaolo, se kaikki, mikä on havaittavissa olevaa toisesta perspektiivistä" (Laine & Kuhmonen 1995, 201).

²⁰ Merleau-Ponty 1986, ix, x—xi, 12.

²¹ Ks. *ibid.*, xvi, 296.

katveessa tai selkämme takana, ei olisi mitään paljastettavaa eikä mitään havaittavaa. Tosi-asiassa emme voi koskaan havaita täydellistä oliota, esimerkiksi täydellistä taloa, koska meidän pitäisi nähdä se samanaikaisesti kaikkialta.²²

"Maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, mitä elän."²³ Jos olioiden varmuus perustuisi ajatukseemme, emme voisi ilman kartesiolaista jumalaa vakuuttua niiden itsenäisestä olemassaolosta. Toisin kuin Descartesille ruumiilla on Merleau-Pontyille positiivinen tietoteoreettinen arvo: ruumiillisuutemme on sekä olioiden havaituksi tulemisen että itsenäisen identiteetin ehto. Havaintojemme perspektiivisyys varmistaa olioille niiden riippumattomuuden ja pysyvyyden. Emme voi koskaan yltää perspektiivisesti ilmenevien olioiden olemukseen, koska emme voi päästä kokemuksemme ulkopuolelle. Tämä on pelkästään myönteistä maailman varmuuden kannalta. Maailma ei ole eteemme vailla salaisuuksia levittäytyvä, läpikuultava tiedon kohde, vaan eräänlainen olemisen rajaamaton kenttä — kaikkien tekojemme ja ajatustemme tyhjentyvät perusta ja ennakkoehto. Nimenomaan se, että maailma jää kaikissa kokemuksissamme osittain tavoittamattomaksi, osoittaa sen tosiasiallisen maailmallisuuden (*Weltlichkeit der Welt*) — havainnoistamme, toiveistamme ja kuvitelmistamme riippumattoman olemassaolon.²⁴

²² Ibid., xvi, 69—70.

²³ Ibid., xvi—xvii.

²⁴ Ibid., xi, xvii, 233. *Weltlichkeit der Welt* -ilmaisulla Merleau-Ponty viittaa Husserlin ontologiaan.

Ruumis esiobjektiivisen kokemuksen subjektina

Itsestään tietoinen kartesiolaaninen cogito ei voi olla esiobjektiivisen maailmasuhteen koki-jana. Kuitenkin jo ennen tietoisuuden kehkeytymistä jokin havaitsee ja osallistuu olemi-seen. Tämä jokin on *ruumis*. Ruumis on Merleau-Pontyn ontologian ja tietoteorian lähtö-kohta.²⁵ Sitä voidaan kuvata esisubjektiksi, havainnon luonnolliseksi subjektiksi,²⁶ ano-nyymiksi subjektiksi²⁷ tai eräänlaiseksi sanattomaksi cogitoksi, joka välittömässä maailma-suhteessaan osoittaa immanenssin ja transsendenssin yhtymisen omassa kokemuksessam-me.²⁸

Monistista lähtökohtaansa korostaen Merleau-Ponty julistaa inhimillisen eksistenssin olevan ennen kaikkea ruumis-subjekti: "En ole ruumiini edessä, olen siinä tai pikem-min olen se."²⁹ Ruumis-subjekti ei ole vain maailmassa oleva, vaan se on olennaisesti

²⁵ Merleau-Ponty eroaa tietoteoreettisen lähtökohtansa ja ruumiillisuuden laajan analyysin vuoksi toi-sista, itselleen läheisistä nykyfilosoifeista: Husserlista, Heideggerista ja Sartresta (Laine & Kuhmonen 1995, 177).

²⁶ Merleau-Ponty 1986, 254; ks. myös Madison 1990, 20.

²⁷ Maailman "mysteeriisyys" ja täyden itsetietoisuuden tavoittamattomuus tulevat ilmi aistihavainnos-samme. Määreellä "anonyymi" Merleau-Ponty tarkoittaa subjektin yleisyyttä, alkuperäistä (ei-tietoista) intersubjektii-visuutta, jossa havaintomme eivät ole vielä persoonallisesti eriytyneitä, intellektuaalisia. Esimerkiksi en voi sanoa näkeväni sinistä taivasta samalla tavoin kuin ymmärrän kirjaa tai päätän omistaa elämäni matematiikalle. Aistihavainto ilmenee yleisyyden ilmapiirissä; sen alkuperä edeltää minua, ja se kohooa esille maailman aistittavuudesta (vrt. myöhemmin "liha"; Merleau-Ponty 1968), joka edeltää havaintoa, ja tulee säilymään havainnon jälkeinkin. Aistihavainto kuuluu anonyymiin aistittavuuteen, kuten syntymäni ja kuolemani kuuluvat anonyymiin syntyvyyteen ja kuolevuuteen. Sinistä nähdessäni en ole tietoinen omasta subjektina olemisestani: minä en havaitse, vaan minussa havaitaan. Minä tulee esille vasta havainnon reflektiossa. Aistihavainto voi olla anonyymi vain, koska se on epätäydellinen. Persoonaa, joka näkee ja koskettaa, ei ole tarkasti ottaen minä, koska näkyvät ja kosketettavat maailmat eivät ole maailma sen täyteydessään. Kun näen objektin, tunnen aina, että nyt näkemäni ulkopuolella on olemisen osa, joka ei ole ainoastaan näkyvää, vaan myös kosketettavaa ja kuultavaa olemista. Tämä ei koske ainoastaan aistittavaa yleensä, vaan myös objektin syvyyttä, jota ei mikään havainto tyhjennä. Vastaavalla tavalla en ole koskaan minä kokonaisuudessaan omissa aisti-havainnoissani. Näkemisessä tai kuulemisessa olen aina jollain tavoin "erityinen itse", tuttu vain yhden olemisen sektorin kanssa. Jokainen näkeminen tai kuuleminen tapahtuu havaintokentällä, jossa osa havaittavasta rajautuu havaitsemattomaksi, transsendentiksi. (Ks. Merleau-Ponty 1986, 215—217.)

²⁸ Ks. *ibid.*, 404, 405.

²⁹ *Ibid.*, 150; ks. myös *ibid.*, 90. Merleau-Pontyn ruumiinfilosofiset peruskatsannot ovat hänen ranskalai-sen edeltäjänsä, Gabriel Marcelin eksistentiaalisen ajattelun mukaisia (ks. Marcel 1976, 10, 12, 14).

maailmasta oleva.³⁰ Filosofiansa viime vaiheessa Merleau-Ponty pyrki antamaan ns. fundamentaaliontologisen perustelun maailmasta olemisellemme. Hän pyrki korvaamaan kartesiolaisten perinteen dualistiset käsitteet (esimerkiksi subjekti ja objekti, ruumis ja sielu) ja fenomenologisen analyysin tietoisuus-keskeisyyden olemisemme jakamatonta perustaa pätevästi kuvaavilla uusilla käsitteillä. Perimmältään ruumis ja maailma ovat yhteistä havaittavuutta, samaa "lihaa", joiden välillä ei ole ontologista eroa.³¹

Olemme kokevia subjekteja ruumiillisuutemme ansiosta — ruumiina muodostamme maailman kanssa havaintomaailman kentän, aistivan ja aistittavan toisinsa kietoutuneen olemassaolon (myöhäisfilosofiassa "yhteisen lihan"), joka varmistaa sen, että jokainen aistihavainto tapahtuu avaruudessa ja on kontakti olemiseen. Tätä valaisee esimerkiksi se yksinkertainen tosiasia, että en voi koskettaa koskettamatta avaruudessa.³² Jotta voisimme pätevästi puhua ruumiin suhteesta olemiseen ja olevaan (oliomaailmaan), ruumiin on oltava jotain muuta kuin pelkkä olio. Ruumiin ja olioiden suhde on mahdollinen siksi, että ruumis on osana olevaista itsekin olioiden keskellä, mutta elettyinä, aistivana ja liikkumiskykyisenä olentona.³³ Ruumis on kokemuksemme subjektina ennen kaikkea *eletty*

³⁰ Merleau-Ponty 1986, 148.

³¹ Ruumis ei ole joko mieltä tai materiaa, vaan elävä liha, jossa mieli ja materia, subjektiivinen tietäjä ja objektiivinen tiedetty, yhdistyvät. Mutta "liha" ei viittaa biologisessa merkityksessä vain eläviin olentoihin, jolloin se edustaisi vain osaa todellisuudesta, vaan se on ontologinen käsite, jolla Merleau-Ponty tarkoittaa maailmaa "havaittavissa olevan yleisyytenä itsessään". Merleau-Pontyn ontologisesta näkökulmasta materia ja mieli, tietoisuus ja olio, subjekti ja objekti, ovat kaiken kaikkiaan todellisuuden "lihan" tietoteoreettisia ja kielellisiä abstraktioita, joita tietäminen edellyttää, mutta jotka ovat perimmäisesti yhtenäisen kokonaisuuden osia, samaa maailman lihaa (Merleau-Ponty 1968, 132—133, 139, 147).

Se, että ruumis on ontologisessa merkityksessä maailman lihaa, ei tarkoita sen olevan naturalistinen olento. Kuten Heinämaa (1996, 104—105) tulkitsee: "Merleau-Pontyn mukaan ihmisen tapauksessa ei ole mahdollista erottaa kerrosta tai tasoa, joka olisi luonnollinen ja lopullisesti annettu ja jonka päälle rakentuisivat kulttuurin erilaiset kerrokset." Ruumiille on ominaista ylittää "luonnolliset kykynsä", ruumis biologisena ja psykofysiologisena entiteettinä. Esimerkiksi tunteva ruumis ei ole luonnollinen. Kahdelle tietoiselle subjektille ei riitä se, että heillä on samat elimet ja hermojärjestelmät samoja tunteita varten: on olennaista, kuinka ruumista käytetään. Ihmisen läsnäolo Umweltissa muuttaa fyysikaalisen maailman Mitweltiksi, kulttuurimaailmaksi, jossa samojen tunteiden ilmaisemiselle on eri kulttuurimaailmoissa eri merkit, erilainen ruumiillinen tapa mallintaa maailmaa tunteissa. Vihastuessaan japanilaiset hymyilevät, kun taas länsimaalaiset punastuvat, polkevat jalkaa tai kalpenevat. *Merleau-Pontyn mukaan ihmisessä on kaikki sekä tehtyä että luonnollista*. Ei ole yhtään sanaa, ei yhtään käyttäytymismuotoa, joka ei jollain tavoin osallistuisi biologiselle tasolle, mutta samanaikaisesti pakenisi animaalisen elämän yksinkertaisuutta (Merleau-Ponty 1986, 189).

³² Ibid., 221.

³³ Ibid., 203.

tai *fenomenaalinen ruumis* (der Leib) erotuksena objektiivisesta, esineellistetystä ruumiista (der Körper),³⁴ jota esimerkiksi fysiologia tutkii ja sotilaskoulutus ja urheiluvalmennus harjoittavat.

Näin ruumiimme on kaksipuolinen olento: sekä olioiden joukossa (objektiruumis) että olioita näkevä ja koskettava subjekti (eletty ruumis).³⁵ Jotta voisimme liikuttaa ruumiistamme olioita kohti, olioiden täytyy ensiksi olla olemassa ruumiillemme. Voidaksemme katsoa, lähestyä, koskettaa ja kiertää olioita ruumiimme ei voi olla pelkkä fyysikaalinen objekti, olio.³⁶ Se osallistuu olevaisuuteen aistivana, liikkumiskykyisenä ja koettuna organisminä, olentona, jolla meidän on mahdollista havaita objektien olemassaolo ja sijainti ruumiiseemme nähden.³⁷

Objektiruumis ei ole muuta kuin eletyn ruumiin köyhtynyt kuva, joka on itsellemme olemassa ainoastaan käsitteellisesti.³⁸ Sen sijaan elettyyn ruumiiseemme suhteemme on välitön ja suora.³⁹ Me liikumme ja toimimme eletyllä ruumiillamme, joka ymmärtää maailmansa ilman objektiivovaa ja symboloivaa funktiota.⁴⁰ Esimerkiksi kävellessämme meidän ei tarvitse erikseen harkita, miten asettelisimme jalkojamme, tai miten jalkojen, käsien ja aistien tulisi toimia yhdessä. Myöskään "täällä" ei viittaa mihinkään objektiiviseen paikkaan, vaan se merkitsee jotain suhteessa ruumiiseeni.⁴¹

Eletty ruumis on maailmasuhteemme avain. Ajalla, avaruudella ja ruumiilla on eksistentiaalinen (ei-intellektuaalinen) yhteys, sanattomasti ymmärretty ja pohjimmiltaan hämä-

³⁴ Ibid., 351, 353. Merleau-Ponty on omaksunut kaksipuolisen ruumiin käsitteensä (der Leib — der Körper) Edmund Husserlin (1973) ja Max Schelerin filosofioista (Klemola 1991, 51; Laine & Kuhmonen 1995, 163). Merleau-Pontyn kaksipuolisen ruumiin käsitteestä ks. Klemola 1991, 51.

³⁵ Merleau-Ponty 1968, 136—137.

³⁶ Merleau-Ponty 1986, 69—70, 130. Olemme voineet vakuuttua, että näkemämme talon julkisivu on todellisen neliseinäisen talon osa, eikä esimerkiksi näytelmän kulissi, menemällä talon luo ja kiertämällä sen sivuille ja taakse. Varmuutemme talon takaosasta ja talosta tietynä kokonaisuutena ei johdu sen paremmin induktiivisesta kuin deduktiivisestakaan päättelystä, vaan käytännöllisestä synteesisistä, jonka olemme voineet suorittaa ruumiimme avulla (Merleau-Ponty 1964d, 13—14, 15).

³⁷ Merleau-Ponty 1986, 203; Merleau-Ponty 1968, 132—133.

³⁸ Merleau-Ponty 1986, 431—432.

³⁹ Esimerkiksi tappaessamme meitä pistäneen hyttysen nopealla läimäytyksellä piston tuntemus ja käden liike eivät tapahdu objektiruumiin alueella, objektiivisessa avaruudessa, johon meillä olisi ainoastaan intellektuaalinen suhde. Sen sijaan kirvelyn tuntemuksen ja läimäytyksen välillä on välitön suhde, koska koemme piston ruumiimme eletyssä avaruudessa. (Merleau-Ponty 1986, 105, 106.)

⁴⁰ Ibid., 106, 140—141.

⁴¹ Ibid., 100.

räksi jäävä suhde, joka osoittaa intellektualistiset käsitykset kohteensa asettavasta eli konstituoivasta tietoisuudesta, objektiivisesta ajasta ja avaruudesta sekä näiden keskinäisestä suhteesta elämismaailmassamme pätemättömiksi. Esiobjektiivinen ruumiillinen (eksistentiaalinen) avaruus, johon tietoinen maailmasuhde perustuu, on Merleau-Pontyn runollisen ilmaisen mukaan kuin "teatteriesityksessä tarvittava pimeys". Niin eleiden, liikkeiden kuin "eksaktien" olioidenkin merkitys on peräisin tästä pimeydestä.⁴²

Merkityksellinen maailmasuhteemme perustuu ruumiin liikkuvuuteen, kykyyn suuntautua ulospäin ja ylittää situaationsa. Merleau-Ponty määrittelee liikkuvuuden subjektin merkityksenannon perusvoimaksi, primaariseksi alueeksi, jolla merkityksellinen maailmasuhteemme saa alkunsa.⁴³ Tällä hän tarkoittaa nimenomaan sitä, että jo ennen tietoisuuden akteja olemme maailmasuhteessa; siten liikkuvuus on esiobjektiivisen maailmasuhteemme perusintentionaalisuutta, jota voidaan kartesiolaisen cogiton sijasta kuvata ajatuksella "minä kykenen".⁴⁴ "Minä kykenen" ilmaisee ruumiin kykyä ylittää luonnolliset kykynsä: kykyä suuntautua maailmaan, ilmaista itseään ja tehdä itsensä ymmärrettäväksi muille subjekteille.⁴⁵ Lapsen aistiva ruumis suuntautuu alusta alkaen Toista (ei-minää) kohti — alussa valoa ja lämpöä, sitten ääniä, hajuja, kasvoja, esineitä — ja kokee maailman jo jonakin ennen tietoisin maailmasuhteen syntyä: siis oliot ovat alkuperäisesti olemassa silmillemme, korvillemme, nenällemme, suullemme ja käsillemme.⁴⁶ Näin ollen myös kielellinen ilmaisu ja intellektuaaliset merkitykset perustuvat ruumiilliseen kokemukseen: näkemiseen, kuulemiseen, haistamiseen, maistamiseen ja tuntemiseen.

Ruumis on suhteessaan havaintomaailmaan ymmärryksemme väline.⁴⁷ Se on maailmasuhteemme ankkuri: merkitysten synnyn ehto, hankittujen merkitysten säilyttäjä ja uusien merkitysten mahdollistaja. Ruumis sisäistää ja ymmärtää liikkeen. Liikkeen merkityksen ymmärtäessään se hankkii tapoja, jotka puolestaan tekevät maailmassa olemisen mielekkäämmäksi. Kulttuuristuneena taparuumiina (eli habituaalisena ruumiina) se antaa elämällemme vakautta laajentaen samalla intellektuaalista liikkumistilaamme. Ruumis sisäistää ja kerrostaakin hankitut tavat ns. ei-intellektuaalisena tuttuustietona niin, etteivät ne unohdu,

⁴² Ibid., 100—101.

⁴³ Ibid., 140, 142; ks. myös *ibid.*, 102, 110—111, 139.

⁴⁴ Ibid., 137. Tapio Kosken (1991, 71) mukaan ruumiilla (tai keholla, kuten Koski ilmaisee) on kyky välittömän avaruudellisen olemisen ylittämiseen ja olemuksellinen taipumus toimintaan. Tietoisuus on ensisijaisesti kokemus ruumiin toiminnallisesta kyvykkyydestä eikä ajattelutoiminnasta.

⁴⁵ Merleau-Ponty 1986, 193.

⁴⁶ Ks. *ibid.*, 101, 146.

⁴⁷ Ibid., 235.

vaikemme vuosiin hyödyntäisi niitä. Näin taparuumiimme on ruumiillistunut muistimme.⁴⁸ Esimerkiksi osaamme ajaa polkupyörällä, vaikemme olisi lainkaan pyöräilleet lapsuusvuosiemme jälkeen. Tavat eivät rajoita meitä; päinvastoin niiden ansiosta meillä on kyky laajentaa maailmassa olemisemme sfääriä.⁴⁹ Säilyttäessään aiemmin opittuja ja hankittuja tapoja eli motorisia merkityksiä ruumis on uusien merkitysten ehto: ruumiin sisäistämän tuttuustiedon (kerrostuneiden merkitysten) ansiosta on mahdollista orientoitua uuteen tarvitsematta joka hetki aloittaa oppimisprosessia alusta.

Ajan subjektiivisuus ja subjektin ajallisuus

Ruumiillisina subjekteina olemme sidoksissa maailmaan jossakin tietyssä "tässä ja nyt" -situaatiossa, josta avautuu olemassaolomme ajallis-avaruudellinen perspektiivi maailmaan ja toisten kanssa olemiseen. Emme ole situaatiossamme objektiivisessa ajassa ja avaruudessa sijaitsevia fysikaalisia kappaleita, mutta emme myöskään konstituoivia tietoisuuksia. Kummassakaan olemassaolon muodossa emme olisi subjekteja, koska olisimme vailla kokemusta. Fysikaalisina kappaleina olisimme kausaalisten suhteiden alaisia ulkoisia olioita, ja konstituoina tietoisuuksina emme olisi läsnä maailmassa, koska aika ja avaruus olisivat tietoisuutemme luomia ideoita.

Sitä vastoin eletyn ruumiin kokemuksessa, "tässä ja nyt" -situaatiossa, elämme aikaa ja avaruutta.⁵⁰ Eleyllä ruumiille aika ja avaruus ovat ennen kaikkea subjektiivinen elämismaailman aika ja avaruus, jossa oliot ovat sille pieniä, suuria, lähellä, kaukana, korkealla, vasemmalla jne.⁵¹ Ruumis on vertailun mitta, jolle objektiiviset mitattavat suureet ja välimat-

⁴⁸ Klemola (1990, 46) puhuu jopa eräänlaisesta "kehontietoisuudesta" tulkittessaan Merleau-Pontyn käsitystä ruumiista ajan horisonttien kokoajana, nykyisyyden kenttänä. "Kehontietoisuuden tasolla voidaan sanoa, että kehoni on nykyisyyden kenttä. Se on välttämättä tässä ja nyt". Ruumis on kosketuskohtamme aikaan, nykyisyys, jossa oleminen ja tietoisuus yhtyvät. Ruumis hyvin konkreettisella tavalla tuo menneisyyden mukanaan tähän hetkeen. Ruumis on menneisyytensä siinä mielessä, että se kantaa menneisyyttään mukanaan niin mahdollisina vammoina ja arpina kuin myös ruumiillisina muistoina ja taitoina. (Ibid., 46, 47.) Ruumiin ajallisuudesta ks. myös Laine & Kuhmonen 1995, 185.

⁴⁹ Merleau-Ponty 1986, 142, 143, 144.

⁵⁰ Ibid., 139.

⁵¹ Ibid., 100, 266; ks. myös Klemola 1990, 50; Laine & Kuhmonen 1995, 190. Merleau-Pontyn käsitys elämismaailmamme subjektiivisesta avaruudesta on Martin Heideggerin ajattelun mukainen. Heidegger oli ensimmäinen filosofi, joka esitti Lebenswelt-avaruuden olevan maailmasuhteessamme ensisijainen (ks. Wild 1959, 97).

kat ovat toissijaisia konstruktioita sen kokemukselliseen näkökulmaan nähden. Esimerkiksi katsoessamme taideteosta ei ole olemassa mitään yleistä ja objektiivista etäisyyttä, josta teos näyttäytyisi parhaimmillaan. Optimaalinen havaintoetäisyys määrittyy ruumiin paikan ja näkökulman mukaan.⁵²

Kokemamme aika ei voi olla objektiivinen aika, koska sellaisena se olisi totaliteetti vailla muutoksia, järjen idea. Aika ei voi olla tietoisuudenkaan immanentti objekti, koska immanenttina se jähmettyisi ikuiseksi nykyisyydeksi olematta aika. Elämismaailmamme aika on suhteellinen käsite: se on ennen kaikkea elettyä aikaa, esimerkiksi kokemustamme lyhyestä tai pitkästä ajasta. Aika voi syntyä vain ajan kokijalle, subjektille, joka kokee *muutoksen* jossakin tiettyssä tilanteessa omassa elämismaailmassaan.⁵³

Ajallisuuden analyysi avaa pääsyn subjektin sydämeen. Merleau-Pontyn mukaan sen avulla on mahdollista päästä eroon puhtaan subjektin ideasta ja tavoittaa subjektiivisuus sen omien ulottuvuuksien leikkauksena — olennaisesti ajallisena olentona.⁵⁴ Emme valitse maailmaantuloamme — siis emme ole ajallisuuden prosessinkaan alulle panijoita. Syntymästämme lähtien aika "virtaa lävitsemme" ja tultuamme ajallisuudestamme tietoisiksi asetamme kaikki kokemuksemme ajalliseen järjestykseen (termein "ennen" ja "jälkeen"), koska kaikki aikeemme ja tekemme tapahtuvat ajallisuudessa. Siten meillä ei ole tietoisuuden takaista tietoisuutta, joka voisi olla ajallisuutemme ulkopuolella tietoinen ajallisesta tietoisuudestamme.⁵⁵ Esiobjektiivisesta maailmasuhteesta kehkeytnyt ajallinen tietoisuus on ainoa tietoisuutemme. Situaatioissa oleva subjekti ei siis ole ikuinen ja muuttumaton substanssi,⁵⁶ vaan prosessi tai projekti, joka tulee itsestään ja maailmastaan tietoiseksi ajassa ja ajallisena.

Koska aika voi olla vain koettua aikaa, subjektiivisuus ja ajallisuus yhtyvät Merleau-Pontyn subjektin määrittelyssä. Subjekti on aika, ja aika on subjekti:⁵⁷ subjektin identiteetti koostuu merkityssuhteista, jotka ovat kehkeytneet ja sisäistyneet ajallisista kokemuksista (niiden koetuista mielistä). Koettu aika ei koostu erillisten hetkien peräkkäisyydestä. Aika on kaikkine osineen jakamaton kokonaisuus, jota luonnehtii sen hetkien alituinen sulautumisen ja irtautumisen vaihtelu, liike. Ajallisuus ajallistaa itsensä tulevaisuutena,

⁵² Merleau-Ponty 1986, 303.

⁵³ Ibid., 412.

⁵⁴ Ibid., 410, 411, 428.

⁵⁵ Ibid., 422, 426.

⁵⁶ Ibid., 410.

⁵⁷ Ibid., 421, 431.

joka luisuu menneisyydeksi tulemalla nykyisyydeksi. Jokainen nykyisyys uudelleen määrittää koko syrjäyttämänsä menneisyyden ja ennakoi kaikkea tulossa olevaa.⁵⁸

Ajan koheesio mahdollistuu kokemassamme nykyisyydessä, koska siinä aika suuntautuu kohti menneisyyttä ja tulevaisuutta.⁵⁹ Heideggerin tavoin Merleau-Ponty kutsuu ajallisuuden liikettä *ekstaasiksi*, itsensä ylittämiseksi.⁶⁰ Tietoisuus on "ajan virta" — siis ajan koheesio ei voi olla intellektuaalisen aktin aikaansaama ideaalinen ykseys. Ajan koossa-pitäminen tapahtuu passiivisessa synteessä. Merleau-Ponty viittaa tähän prosessiin husserlilaisella käsitteellä, operatiivisella intentionaalisuudella (*fungierende Intentionalität*), jonka ansiosta esiojektiiivinen maailmasuhteemme jäsentyy ykseydeksi ilman tietoisuutemme aktia.⁶¹

Nimenomaan ajallisuus varmistaa merkityssuhteidemme koheesion. Aika on samanaikaisesti sekä vapauden ehto että raja. Se vapauttaa meidät tilanteen kahleista, vaikkei vapautakaan meitä ajallisuudestamme. Ajallisuutemme vuoksi emme ole ikuista nykyhetkeä, vaan identiteettimme perustuu omaan kokemushistoriaamme ja kykyymme suuntautua tulevaisuuteen. Heideggeriin viitaten Merleau-Ponty määrittelee subjektin ajan ytimessä olevaksi katseeksi (*Augen-blick*), joka kykenee ajallisuutensa ansiosta pitämään tapahtumat yhdessä ja samanaikaisesti erillään.⁶² Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus ovat sisäisessä suhteessa kokemuksessamme. Nykyisyydellä on kokemuksessamme etusija, sillä

⁵⁸ Ibid., 420—421. Jokainen tulevaisuuteen kurkottuva nykyisyys kantaa lähi- ja kerrostunutta menneisyyttään mukanaan. Subjektiivisuutemme ajallinen koheesio kehkeytyy ns. intentionaliteettien verkostosta, retentioista ja protentioista (Husserlilta omaksutut termit). Retentio viittaa välittömään menneisyyteen, joka on vielä käsillä nykyisyydessä ja protentio puolestaan tarkoittaa ajan suuntautumista tulevaisuutta kohti (Merleau-Ponty 1986, 416). Retentioista ja protentioista Husserlin ajan analyysissä ks. Husserl 1966, 29—34, 35—39, 52—53. Husserlin ajan fenomenologian soveltamisesta kirjallisuustutkimuksessa ks. Itkonen 1994.

⁵⁹ Merleau-Ponty 1986, 420—421, 422.

⁶⁰ Ibid., 419, 421, 427. Ajan ekstaattisuus on retentioiden ja protentioiden alituista sulautumista toisiinsa, ja retentioiden kerrostumista merkityshorisonttiimme. Jokaisen hetken saapumisessa sen edeltäjät muuttuvat. Protentio muuttuu retentioiksi, ja sen edeltäjästä tulee retention retentio (ibid., 416). Retentioiden systeemi kokoa jatkuvasti sitä, mikä oli hetkeä aiemmin protentioiden systeemi (ibid., 420). Ajan jatkuvassa ekstaattisessa liikkeessä kokemamme tapahtumat säilyvät nykyisyytemme modifioimina retentioina merkityshorisontissamme. (Ibid., 416, 417, 418.)

⁶¹ Ks. ibid., 418.

⁶² Ibid., 422. Merleau-Ponty pelastaa aika-tietoisuuden käsitteellään tietoisuuden yhtenäisyyden brittiläisen empirismin, esimerkiksi Humen tietoteoriassa julistamalla inkoherenssilta. Humen ajan käsite oli atomistinen, ja siksi ajan ulottuvuuksilla ei ollut mitään sisäistä suhdetta. Näin muistista tuli ongelma ja persoonallisesta identiteetistä arvoitus. (Hamrick 1987, 41.)

olemme välittömästi läsnä vain siinä. Se on olemisemme keskipiste, jossa ajan ulottuvuudet leikkaavat ja sulautuvat toisiinsa: tulevaisuus liukenee nykyisyyteen, joka vaipuu menneisyydeksi.⁶³

Olemassaolomme on samanaikaisesti sekä passiivista että aktiivista.⁶⁴ Vaikka ajan synteesi tapahtuu esiohjelmallisessa kokemuksessamme tahdostamme riippumatta, emme sittenkään ole determinismin alaisia, ulkoisen kausaalisuuden kohteita. Eksistenssimme on alusta alkaen tulevaan ja toiseuteen suuntautuvaa liikettä ruumiista ulospäin. Subjektin ja maailman suhteen avain on ekstaasin (tai transsendenssin) kyvyssämme, jolla meidän on mahdollista ylittää tämänhetkisytemme ja suuntautua menneisyyttä ja tulevaisuutta kohti, kohti ajan horisontteja, joista nykyhetkessä toteutuva tietoisuutemme ammentaa merkityksensä. Koska tietoisuudellamme on kyky orientoitua kohti sellaista, mitä se itse ei ole, se voi suuntautua kohti maailmaa, jossa se on itse läsnä ruumiiseen sitoutuneena.⁶⁵

Subjektin transsendenssi on merkitysten synnyn ja intersubjektiiivisuuden ehto, joka Merleau-Pontyn mukaan osoittaa niin idealismin kuin realisminkin pätemättömiksi. Merkitykset eivät ole joko minästä tai maailmasta, vaan ne edellyttävät molempia. Ne voivat syntyä vain minän ja maailman yhteenkietoutumisessa. Subjekti kohtaa maailman elämismaailmassaan ilmiönä, jonka rakenne ei ole täysin subjektiivinen eikä objektiivinen, vaan sisältää aineksia molemmista. Maailma on subjektiivinen siinä merkityksessä, että subjekti on elämismaailman elävä keskus, josta intentionaaliset merkitykset saavat ekstaasissa alkunsa, mutta subjektista riippumatta oliot ovat olemassa maailmassa omalla tavallaan, transsendenteina, eikä niitä pidä sovittaa subjektin tietoisuuden tiloiksi.⁶⁶

⁶³ Merleau-Ponty 1986, 424.

⁶⁴ Ibid., 428, 429, 437.

⁶⁵ Ibid., 429—431.

⁶⁶ Ibid., 369, 429—431. Transsendenssin kyky on olion synteessin ehto. Emme voi kohdata "puhtaita" täydellisiä olioita, koska sellaisina ne olisivat abstrakteja entiteettejä, ideoita (Merleau-Ponty 1986, 71). Sen sijaan ruumiillisessa tilanteissamme havaitsemme oliot aina perspektiivisinä ja osittaisina. Nykyisyydessä tapahtuva olion synteesi on aina ns. todennäköisyssynteesi, jonka ehdoton varmuus on todettavissa vain kohteen välittömässä läheisyydessä (ibid., 70). Olion synteessissä ylitämmekin tilanteemme rajat niin, että kokemuksemme on immanenttia ja transsendenttia samanaikaisesti. Menneisyystaustansa (retentiot) ja tulevaisuushorisonttinsa (protentiot) vuoksi havaintomme ovat aina tämänhetkisytyensä ylittäviä, transsendenttiin suuntautuvia ja siitä kokonaisuutensa ammentavia. Havaittu on immanentti, koska se ei voi olla vieras havaitisjalleen, mutta se on samanaikaisesti transsendentti, koska se aina sisältää enemmän kuin havainnossa on annettu. Koska objekti näyttäytyy kaikista havaintoperspektiiveistä vain osittaisena, havaitsevan subjektin tehtävänä on havainnon synteessissä rajoittaa kohteen annettuja piirteitä ja samaan aikaan mennä niiden ulkopuolelle (Merleau-Ponty 1964d, 15—16).

Omaa tutkimusasetelmaani ja kasvatuserittelyni ajallisia lähtökohtia ajatellen Merleau-Pontyn ajallisuuden fenomenologia on tiivistettävissä seuraavasti. Elämisaailmamme aika on "olemukseltaan" sama kuin subjektin "olemus". Koska aika on alituisesti itsensä tuottava prosessi, se ei voi koskaan tulla täysin konstituoiduksi. Aika itsessään jää salaisuudeksi, koska olemme paikallistuneet siihen ja tulleet itsestämme tietoisiksi jo siihen kietoutuneena. Se on niin lähellä meitä (se kuuluu meihin), ettemme voi nähdä sitä, kuten emme näe kasvojammekaan.⁶⁷ Koska olemme ajallisina olentoina alati ajassa muotoutuvia subjekteja, emme voi koskaan saavuttaa täydellistä itsetietoisuutta.⁶⁸

Täyttymätön intentio intersubjektivisuuden määreenä

Maurice Merleau-Ponty kääntää subjektin hämäryyden edukseen. Hänen mukaansa maailmasuhteen ja intersubjektivisuuden takaa juuri se, että olemme ajallis-paikallisia olentoja. Minän ja Toisen suhde toteutuu kaksipuolisen ruumiimme ansiosta. Toisen subjektin olemassaolon ehto on, että tunnistamme itsessämme tietoisuuden ja olion so. sisäpuolen ja ulkopuolen yhdistymisen. Vain käsittämällä itsemme ruumiillistuneiksi olennoiksi voimme oivaltaa, että on olemassa muitakin ruumiillisia olentoja, joilla voi olla tietoisuus.⁶⁹ Tämä lähtökohta osoittaa Merleau-Pontylle, että minän ja toisen subjektin olemassaolo toisilleen on itsestään selvää, sillä kumpikaan niistä ei ole tietoisuuksiinsa sulkeutuneita: molemmat ovat ruumiillistuneita tietoisuuksia, joiden havaintoperspektiivit väistämättä kohtaavat. Merleau-Pontyn mukaan emme ole siis ajatuksia, vaan toisillemme näkyviä, "anonyymejä havainnon subjekteja".⁷⁰

⁶⁷ Ibid., 415, 423, 424.

⁶⁸ Ibid., 219, 381.

⁶⁹ Ibid., xii, 373.

⁷⁰ Ibid., 352, 353. Merleau-Pontyn varhaisemman ja myöhäisfilosofian välinen jatkuvuus ilmenee mm. hänen ei-idealisisessa subjektin määrittelyksessään. Havainnon fenomenologisissaan Merleau-Ponty (1986, 353, 354) kutsuu sekä minän että toisen minän ruumiita ensisijaisesti "anonyymeiksi havainnon subjekteiksi", joissa molemmissa asustaa "anonyymi eksistenssi". Sekä "anonyymi havainnon subjekti" että subjektin ontologinen määre, "anonyymi eksistenssi", molemmat viittaavat minun ja toisen ruumiin alkuperäiseen, yhteiseen olemassaoloon samassa maailmassa, yhteiseen ontologiseen perustaan, joka on ensisijaista kaikkiin predikatiivisiin analyyseihin nähden. Nähdäkseni nämä käsitteet ovat sukua Merleau-Pontyn myöhäisfilosofian "lihalle", joka on yhteistä ja ontologisesti perimmäistä niin minun kuin toisenkin subjektin ruumiille. Ruumiimme kuuluvat maailman "lihan" ulottuvaisina osina yleiseen havaittavuuteen: kosketeltavaan ja näkyvään maailmaan. Sekä minun että toisen ruumiille on ensisijaista ja yhteistä "anonyymi näkyvyys", joka mahdollistaa ruumiidemme välisen suhteen. (Merleau-Ponty 1968, 142.)

Minun ja toisen subjektin suhde edellyttää välillämme yhteisyyttä ja samuutta — toisen tulee olla minulle läsnä toisena itsenä, mutta koska toinen on myös toinen, meidän välillämme täytyy olla myös erilaisuutta ja eroa. Intersubjektivisuuden ehtojen täytyy siis toteuttaa sekä subjektien samuuden että erilaisuuden vaatimukset.

Käsittäessämme sekä oman että toisen ruumiin eleyiksi ruumiiksi emme Merleau-Pontyn mukaan enää ole objekteja, vaan "käyttäytymisen manifestaatioita" toisillemme. Eletynä ruumiini ei ole enää pelkästään minun, vaan se on läsnä myös toiselle ruumiille, joka on lakannut olemasta minulle "pelkkä objektiivisen maailman fragmentti."⁷¹ Toisen ruumis ilmentää toista persoonaa, toista minää, ja tämän tiedän ensi sijassa siksi, että toisella eleyllä ruumiilla on sama rakenne kuin omallani. "Koen oman ruumiini kykynä omaksua tiettyjä käyttäytymismalleja ja tietyn maailman, ja olen annettu itselleni pelkästään tietynä otteena maailmaan: nimenomaan ruumiini havaitsee toisen persoonan ruumiini ja löytää toisessa ruumiissa omien intentioidensa ihmeellisen jatkeen, tutun tavan olla kosketuksissa maailmaan."⁷²

Myöhäisfilosofiassaan Merleau-Ponty haluaa korostaa toiseuden aistimellista perustaa, ja siksi hän välttää ontologiassaan perinteistä intersubjektivisuuden käsitettä. Sen sijaan hän puhuu "ruumiiden välisyydestä" (*l'intercorporété*) ja *käännettävyyssuhteesta*.⁷³ Koska sekä minun että toisen subjektin ruumis ovat näkyvää ja kosketeltavaa "lihaa", meidän välillämme on *käännettävyyssuhde* (eli voimme havaita toisemme) aivan kuin kaikkien muidenkin "lihan" instanssien välillä on. Itsensä aistivan lihallisuutemme ansiosta, "niin pian kuin näemme toisia näkijöitä, meillä ei ole enää edessämme katse ilman silmäterää (tarkoittaa: ilman ruumista), toisten silmien kautta olemme täysin näkyviä."⁷⁴ Toisten lihallisten subjektien katsoessa meitä aistimme itsemme ruumiillisiksi olennoiksi ja tunnemme toisten katseen niissäkin ruumiimme osissa (mm. silmissä ja selässä), jotka jäävät itsellemme näkymättömiksi.⁷⁵

⁷¹ Merleau-Ponty 1986, 352, 353.

⁷² Ibid., 353—354.

⁷³ Laine ja Kuhmonen (1995, 212, 213) tiivistävät *l'intercorporété*-käsitteen merkityksen näin: "Tämä käsite ei enää viittaa tietoisuuskien kohtaamiseen. Emme alun perin havaitse ja ymmärrä toista ihmistä erillisenä minätietoisuutena, emmekä itse ole sellaisia myöskään toiselle. Toinen kuuluu jo alussa samaan lihalliseen olemiseen. Minun keho ja toisen keho ovat saman olemisen kaksi ulottuvuutta, jota ne asuttavat samanaikaisesti ja jossa ne täydentävät toisiaan... Juuri kehojen välisyys on minän ja toisen "alkuperäinen" ymmärrysperusta, jonka kautta ihmisen on mahdollista olla ymmärtämättä toisiaan tai pyrkiä kohti yhteisymmärrystä."

⁷⁴ Merleau-Ponty 1968, 143.

⁷⁵ Ibid.

Sama käännettävyyseriaate, joka mahdollistaa minun ja toisen lihan (ruumiin) suhteen, todistaa Merleau-Pontyn mukaan ruumiimme myös erillisiksi organismeiksi. Vastaus on löydettävissä koskettamisen ja kosketettuna olemisen käännettävistä kokemuksista,⁷⁶ joilla voidaan osoittaa, että kunkin subjektin ruumiilla on itsenäinen kokemusmaailmansa. Koskettaessani omaa ruumistani voin tuntea itseni sekä kosketetuksi että koskettajaksi; molemmat kokemukset ovat ainoastaan minun kokemuksiani, koska ne tapahtuvat omassa ruumiissani. Mutta käden puristaminen toisen ruumiin kanssa ei ole sama asia kuin itseni kanssa.⁷⁷ Molemmissa tapauksissa vallitsee käännettävyyssuhde, mutta toisen ruumiin kokemus minun ruumiistani on minulle tavoittamaton, mitä sen sijaan vasemman käteni kokemus oikean käteni puristettavana ei ole. Toisen kokemuksen tavoittamattomuus osoittaa hänet Toiseksi, itsestäni erilliseksi ruumiiksi — välillämme on siltä ja yhteenkiötöytymistä, mutta ei mitään identiteettiä.

Toisen subjektin näkemisessä käännettävyysteesin ideana on, että havaittuani toisen ruumiin itseni kaltaiseksi voin kuvitella hänet peilikseni, ja voin yrittää nähdä itseni hänen asemastaan. Havaittajan ja havaitun, minän ja toisten subjektien, välinen osien vaihto on mahdollinen, koska ruumiimme ovat yhteistä lihaa: havaittajiota ja havaittavissa olevia, samanlaisin aistein varustettuja olentoja. Mutta osien vaihto ei voi olla symmetrinen: en voi nähdä itseäni samoin kuin toiset näkevät minut, koska en voi elää toisten ruumiissa ja samanaikaisesti pysyä omassani. Sekä minun että toisen subjektin on mahdotonta irrotta-

⁷⁶ Filosofiansa viime vaiheessa (*Le Visible et l'invisible*) Merleau-Ponty palasi aiemmin käsittelemäänsä koskettajan ja kosketetun teemaan (ks. Merleau-Ponty 1986, 92—93), jolla hän pyrki kumoamaan Jean-Paul Sartren (ks. Sartre 1989, 402—403) väittämän ruumiillisen kokemuksen dualismin ja siitä seuraavan solipsismin: "Kun käteni koskettaa toista, kummankin (käden) maailma avaa toisen käteni maailman, koska operaatio on käännettävissä tahdon avulla, koska ne molemmat kuuluvat yhteen ainoaan tietoisuuden avaruuteen, koska yksi ainoa ihminen koskettaa yhtä ainoaa oliota (omaa ruumista) molempien käsiensä avulla" (Merleau-Ponty 1968, 141). Koska koskettavan ja kosketetun kokemukset eivät ole samanaikaisia, Merleau-Pontykin myöntää, että niiden välillä on aukko, joka jakaa ruumiimme kahdeksi koetuksi osaksi: subjektiksi ja objektiksi. Tämä aukko tai hajaannus ei kuitenkaan ole ontologinen tyhjiö, "ei-oleminen", vaan eräänlainen hämärä "nollapiste" tai risteys (*chiasm*), joka saa subjektiivisen ja objektiivisen liittymään toisiinsa. Koska molemmat käteni ovat saman ruumiin osia, koskettavan ja kosketetun välinen vuorottelu toteutuu aina sitä toivoessani, vaikka kokemusten välinen yhteys (risteys) jää meille ikuisesti tavoittamattomaksi ja hämäräksi (ibid., 148). Tämän kokemuksen perusteella Merleau-Ponty laati ontologisen käännettävyysteesin, jonka mukaan minän ja maailman suhde noudattaa yleisesti käännettävyyseriaatetta: esimerkiksi näkijä ja nähty sekä koskettaja ja kosketeltu ovat saman ykseyden — maailman "lihan" — käänteisiä puolia (ibid., 139). Merleau-Ponty hahmotelli uutta ontologiaansa jo ennen postuumia teostaan kuvatessaan näkijän ja nähdyn suhdetta taidemaalarin näkökulmasta (ks. Merleau-Ponty 1964b).

⁷⁷ Merleau-Ponty 1968, 142.

tua omasta ruumiillisesta situaatiostamme.⁷⁸ Tästä syystä näen toisen ruumiin ja toinen näkee minun ruumiini tavalla, jota Husserl kutsui *täyttymättömäksi intentioksi*. Tunnen olevani nähty asemasta, jonka voin kuvitella likimääräisesti, mutta jossa en voi koskaan elää.⁷⁹

Nimenomaan täyttymätön intentio toisen subjektin havaitsemisessa, niin kädenpuristamisessa kuin näkemisessäkin, osoittaa toisen ruumiin itsestäni erilliseksi ruumiiksi ja samalla takaa toiselle aseman toisena minänä. Voin havainnossa kokea toisen lihan sulautumatta siihen, mutta toisen subjektin tietoisuutta en voi kokea lainkaan, tai jos jotenkin voisin, sulautuisin siihen ja menettäisin itseyteni. En voi koskaan kokea, miten toinen subjekti esimerkiksi näkee värit, kokee rakkauden ja suhtautuu arvoihin ja uskontoon. Mutta kun olen havainnut itseni tietoisuudeksi, jolla on ruumis, voin Merleau-Pontyn mukaan hyväksyä kaltaiseni olennot heidän symbolisen käyttäytymisensä (eleet, ilmeet, puhe) perusteella ruumiiksi, joilla on tietoisuus — alter egoiksi.⁸⁰

Maailmassa oleminen hermeneuttisena ja dialogisena projektina

Kasvatusajatteluni ontologiset lähtökohdat saavat vahvistusta Merleau-Pontyn eksistentiaalisesta ajattelusta. Olemme maailmassa ja osallisina merkityksistä jo ennen tietoisuutemme aktia — siis tietoisuutemme ei ole maailman konstituioija. Situationaalisuutemme vuoksi järkemme on ajallinen ja äärellinen järki; emme voi milloinkaan saavuttaa ehdotonta tietoa todellisuudesta. Ruumiillistuneina tietoisuuksina olemme kietoutuneita situaatioomme, josta havaintomme ja havaintojen tulkinnat saavat alkunsa. Siksi ei ole olemassa puhtaita ja täydellisiä havaintoja, vaan kaikki havaintomme ovat väistämättömästi perspektiivisiä ja kontekstuaalisia: olemme aina tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiin ja maailmaan.⁸¹

⁷⁸ Ks. *ibid.*, 148.

⁷⁹ Dillon 1983, 378.

⁸⁰ Merleau-Ponty 1964c, 17—18; Merleau-Ponty 1986, 351.

⁸¹ Ks. Shaun Gallagherin (1992b) kuvaus Merleau-Pontyn maailmassa olemisen ajallisuudesta ja paikallisuudesta hermeneutiikan lähtökohtana. Laine ja Kuhmonen (1995, 200) kuvaavat Merleau-Pontyn hermeneuttista lähtökohtaa puolestaan näin: "Merleau-Ponty nimittää kehoa ambiguiteettiseksi eli monimerkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Koska keho on aina maailmassa oleva keho, levittäytyy tämä monimerkityksellisyys koko olemassaoloomme."

Olemisen hämäryydestä ja epämääräisyydestä Merleau-Pontyn ontologiassa ks. myös Heinämaa 1996, 67, 73.

Saatamme totuuden esiin havainnoistamme, jotka perustuvat esikäsitteelliseen kokemukseemme maailmasta. Havainnossa koemme maailman jo jonakin; se on näin ollen perspektiivisesti ja kontekstuaalisesti rajautunut tulkinta esikäsitteellisestä, joka on aina havaintojamme ja tulkintojamme rikkaampi. Näin kaiken totuuden läsnäolo perustuu "hämäryyden" tulkintaan, minkä vuoksi totuus on jotain, mikä paljastuu (*aletheia*).⁸² Totuuden paljastuminen ei ole koskaan täydellistä eikä lopullista, vaan olemme jatkuvassa hermeneuttisessa suhteessa maailmaan. Tulkitsevassa maailmasuhteessamme toteudumme tietämisen ja tietämättömyyden välillä, rajaolentoina.⁸³

Maailmassa olemisemme on hermeneuttinen projekti, jonka lähtökohtana on situaatiomme hämäryys.⁸⁴ Merleau-Pontya tulkinneen Gail Weissin mukaan havainnon hämäryys ja epämääräisyys viittaavat siihen, että mikä tahansa tilanne (tai sen aspekti) on mahdollista havaita useammalla tavalla. Puhtaat ja täydelliset havainnot ovat mahdottomia, sillä havainnon paljastaessa situaatiomme jotkin aspektit se samanaikaisesti kätkee muut. Siksi jokainen kokemus voidaan aina tulkita useammalla kuin yhdellä tavalla.⁸⁵

Kaikki tulkinnat perustuvat johonkin traditioon ja sen tarjoamaan tulkintakontekstiin. Koska olemme itse kietoutuneita tulkintatilanteeseemme, meillä ei voi olla universaalia traditiota, eikä universaalia kieltä tulkintamme lähtökohtana — siksi onkin syytä puhua *lokaalisesta hermeneutiikasta*.⁸⁶ Olemme epätäydellisen tiedon tilanteessa, mikä ei esimerkiksi Shaun Gallagherin mielestä merkitse Lyotardin tarkoittamaa paralogista eli vaihtuvien paradigmojen ja kielipeliä tilannetta vailla luotettavaa tulkintakontekstia, -normeja

⁸² Shaun Gallagher määrittelee adekvatisuuden ja paljastumisen eron seuraavasti: "Adequatio is characteristic of purely technical or intellectual — logical mathematical, formal — knowledge, a knowledge that lacks a moral dimension, a cleverness without *phronesis*" (Gallagher 1992b, 200). Aina, kun on kysymys tulkinnasta, totuuden kriteeri on adequation sijasta aletheia. Gallagher (ibid.) toteaa: "... if the question is not subject to a verifiability as a fact or opinion might be — that is, we cannot say that question is true (correct) or false (incorrect), but only that it is appropriate or inappropriate in respect to what it reveals — then knowledge, in Plato's sense, is not a matter of *adequatio* but of *aletheia*." Aletheia on erityisesti kasvatuksen maailman totuuden kriteeri, sillä kasvatussuhde toteutuu olennaisesti tulkinnallisena ja moraalisen suhteena.

⁸³ Rajaolento on Varton (1993) käyttämä ilmaus Merleau-Pontyn maailmassa olevasta subjektista.

⁸⁴ Merleau-Pontyn viimeisin ontologinen projekti on perusluonteeltaan kysymistä. "Perimmältään kysyminen seuraa itse ajattelun kohteesta. Koska oleminen on villiä eikä tule koskaan täysin paljastetuksi, vastaa kysyvä ajattelu parhaiten kysytyn olemisen luonnetta." (Laine & Kuhmonen 1995, 214.)

⁸⁵ Weiss 1992, 22—23; alaviite 1.

⁸⁶ Ks. esim. Gallagher 1992a, 332, 333, 342.

ja -periaatteita.⁸⁷ Emme milloinkaan joudu heittäytymään täysin tuntemattomaan, vaan väliaikaiset sopimukset vallitsevat paralogisessakin tilanteessa eli sekin on hermeneuttinen tilanne.⁸⁸ Meillä on aina jokin tuttu konteksti (traditio) tulkintamme lähtökohtana, johon suhteutamme tulkittavan, toistaiseksi tietymättömän. Epätäydellisen tiedon tilanteessa viisautemme on kuitenkin aina tilannekohtaista viisautta, jota esimerkiksi Hans-Georg Gadamer on Aristotelesta seuraten kutsunut *fronesikseksi*.⁸⁹

Fronesiksen periaate perustuu siihen, että olemme niin kietoutuneita tulkintatilanteisiimme, ettemme voi objektivoida niitä emmekä etäännyä niistä. Tulkintatilannettamme ei pidä ymmärtää subjektin ja objektin suhteena, eteemme asetettuna ongelmana, jonka voisimme ratkaista tiettyjä objektiivisia sääntöjä ja tiettyä tekniikkaa noudattaen. Tulkittava ei ole objektiivisen ongelman luonteinen, eikä fronesis ole ennalta asetettujen yleispätevien sääntöjen mekaanista soveltamista erityisiin oloihin. Se ei ole paralogiseen (hämärään) tilanteeseen sovellettava taito tai keino, ei metodi eikä tekniikka (*techné*), vaan tulkinnallinen hyve, johon nojaututaan epävarmassa tulkintatilanteessa, jossa ei ole saatavilla etukäteistä tulkintanormia. Tulkintamme lähtökohtana on äärellinen ymmärryksemme tämänhetkisestä tilanteestamme, ja sitä motivoi kokemamme tunnetun ja ei-tunnetun välinen jännite. Fronesiksen oikea käyttö tarkoittaa sitä, että löydämme nykytilanteesta sen edellyttämät tulkintaperiaatteet ja osaamme soveltaa tulkitsevaa järkeämme tilanteen edellyttämällä tavalla. Tausta-ajatuksena on se käsitys, että yleisten periaatteiden ymmärtäminen ei ole yksittäisten tilanteiden ymmärtämisen ehto — päinvastoin yksittäisen ymmärtäminen voi johtaa ymmärtämään yleistä.⁹⁰

⁸⁷ Gallagher 1992a, 341; ks. myös Koski 1995, 208. Lyotardin paralogisuuden idea perustuu epäluottamukseen metakertomuksia ja universaalista hermeneutiikkaa kohtaan (ks. Lyotard 1985, 7). "On vain erilaisia kielipelejä — elementtien moninaisuus. Niiden rajalle voi syntyä vaikutukseltaan rajallisia laitteita — determinismi on alueellista." (Ibid., 8.) Lyotardin mukaan ei ole mitään syytä olettaa, että voitaisiin määritellä kaikille kielipeleille yhteiset metapreskriptiivit. "Yhteiskunnan pragmatiikka ei ole tieteiden pragmatiikan tavoin yksinkertaista. Se on erilaisten heteromorfisten lausumuokkien (denotatiivisten, preskriptiivisten, performatiivisten, teknisten, arvottavien yms.) verkostojen toisiinsa punomalla muodostettu monstrumi." (Ibid.)

⁸⁸ Tämän Lyotardkin myöntää puhuessaan yhteiskunnassa vallitsevien eri kielipelien paikallisesta isomorfista ja väliaikaisista sopimuksista (ks. Lyotard 1985, 102—103, 104).

⁸⁹ Fronesiksen perusteista ks. Gadamer 1993, 322—323, 346; ks. myös Gallagher 1992b, 152—153, 340, 341, 342; ks. Oesch 1994, 60—62.

⁹⁰ Gadamer 1986, 322—323, 346; ks. myös Gallagher 1992a, 153, 154, 333, 342; ks. myös Oeschin (1994, 60—62) tulkintaa Aristoteleen ja Gadamerin fronesis-käsitteiden yhteyksistä, hermeneuttisen totuuden, avoimuudesta ja horisonttien sulautumisesta ymmärryksen periaatteena.

Hermeneuttiset tilanteet ovat ennen kaikkea moraalisia, sillä ilman yleisiä tulkintanormeja meillä on vastuu tilanteenmukaisesta, oikeasta tulkinnasta. Näin tulkitseminen ei voi olla itsetiedotonta ulkoisen tekniikan harjoitusta. Tulkittavan ymmärtäminen päinvas-
toin edellyttää myös oman hermeneuttisen tilanteen ymmärtämistä. Tekninen tieto on tie-
toa pelkästään keinoista ja niiden soveltamisesta, mutta fronesikseen sisältyy käsitys pää-
määristäkin. Näin se teknisestä tiedosta poiketen edellyttää itsetietoisuutta ja itseymmär-
rystä⁹¹ Fronesis on moraalista ja käytännöllistä tietoa, jonka olemme saaneet kasvatuk-
semme ja kasvattavien kokemustemme myötä.⁹²

Olemisen mysteeri dialogisuuden perusteena

Kasvatussuhteessa esille nousevat kysymykset eivät ole matemaattisten ongelmien tavoin selkeästi strukturoituneita ja yksiselitteisiä. Siksi ne eivät ole vain yhdellä (ja yleispätevällä) tavalla (oikeilla päättelymetodeilla) ratkeavia rationaalisia probleemeja.⁹³ Tietoteoreettisen tilanteen (episteme) sijasta kasvatussituaatiotamme kuvaa juuri fronesis, aristotelinen tulkin-
nan periaate.

Shaun Gallagher valaisee kasvatussuhteen hermeneuttista luonnetta asettamalla Gabriel Marcelin eksistenssifilosofian perusajatukset vastakkain John Deweyn rationalistisen ajatte-
lun kanssa.⁹⁴ Deweyn moraal- ja kasvatustieteologiaa ohjaa teknologinen asenne, jonka
ideaalimallina on tieteellinen ongelmanratkaisu. Deweyn mukaan moraaliset ja eettiset
kysymykset eivät ole millään tavoin erityisiä luonteeltaan, sillä nekin on redusoitavissa
objektiviiviksi ongelmiksi, joihin voidaan tieteellisin menetelmin löytää selkeitä, yleispäte-
viä ratkaisuja. Dewey redusoi myös kasvatussuhteen problemaattiseksi tilanteeksi, jossa
esille nouseviin ongelmiin on olemassa objektiivinen vastaus. Näin hän olettaa, että ihmi-
nen voi irrottautua mistä tahansa situaatiostaan, ottaa tieteellisen asenteen ympäristöön
ja toisia ihmisiä kohtaan ja havainnoida näitä viileästi ja objektiivisesti.⁹⁵ Gabriel Marcel
on eksistenssifilosofiassaan kritisoinut juuri Deweyn filosofian kaltaista tiedeuskoista ajatte-

⁹¹ Teknisen ja moraalisen tiedon erosta ks. Gadamer 1986, 328, 329.

⁹² Gallagher 1992a, 342.

⁹³ Ibid., 236.

⁹⁴ Ibid., 152, 154, 187; Gallagherin gadamerilaiseen hermeneutiikkaan perustuvia kasvatusteorian
periaatteita ks. ibid., 188—191, 348—350; ks. myös Koski 1995, 270—271.

⁹⁵ Ks. Gallagher 1992a, 152.

lua, joka ilmentää modernin ihmisen omistushaluista taipumusta redusoida kaikki merkittävät eksistentiaaliset kysymyksemme hallituiksi probleemoiksi.

Marcelin filosofian monistisena lähtökohtana on ruumiillinen *osallisuutemme* olemiseen. Oleminen ei koskaan paljastu täydellisenä kokemuksissamme, koska se on aina rajattomampaa kuin pystymme intellektuaalisesti käsittämään. Olemisen hämäryys ja täydellisen itsetietoisuuden tavoittamattomuus tulevat intiimisti koetuiksi yrittäessämme ymmärtää kokemustamme omasta ruumiistamme. Ruumis pakenee kaikkia esineellisiä määrittely-yrityksiä. Emme voi sanoa ruumista minäksi, mutta toisaalta emme voi väittää sitä eiminäksikään, pelkäksi objektiksi itsellemme, koska koemme sen omaksi ruumiiksemme. Ruumis on liian läheisesti kokemuksemme kokija ollakseen objekti. Ruumista tulkittessamme voimme hyväksyä ainoastaan situationaalisen lähtökohtamme, jossa subjektin ja objektin vastakkaisuus on alusta pitäen ylitetty. Tätä situaatiota voimme valaista, mutta emme ymmärtää — oleminen jää ainaiseksi mysteeriksi.⁹⁶

Osallistumme ruumiillisessa situaatiossamme itseämme suurempaan kokonaisuuteen, *olemiseen*, joka on yhteinen muiden olevien kanssa. Situationaalisuutemme vuoksi oleminen on liian lähellä meitä se on meissä — ettei se voi paljastua tiedon kohteena. Oleminen ei voi olla ongelma, jonka kykenisimme ratkaisemaan ruumiillistuneella tietoisuudellamme. Se on *mysteeri*, joka välittyy ja on läsnä kokemuksissamme. Mysteerin vastakohta on *probleema*, joka kuuluu diskursiivisen ajattelumme alueelle (ks. Buberin Minä—Se-suhde). Ajatellessamme jotakin probleemana samalla rajaamme ajattelemamme erilleen kokonaisuudestaan ja asetamme sen esineenä eteemme. Näin ajattelusta tulee objekti, esine, johon suhtaudumme tutkijana, tarkkailijana ja katsojana, joka tapauksessa ulkopuolisuena. Kategorisoidessamme osan todellisuudesta asetamme samalla peiton maailman päälle. Käsitämme objektistamme vain sen, mitä ennakkositoumuksemme sallivat käsitteä. Erityistieteet voivat omissa puitteissaan tarkastella todellisuuden osia, mutta oleminen itsessään jää mysteeriksi, jota ei voi todistaa oikeaksi eikä vääräksi edes kokonaisnäemykseen pyrkivä filosofia. Mysteerin käsite kuvaa kietoutumistamme olemiseen, jota emme voi koskaan kokonaisuudessaan tavoittaa.⁹⁷

⁹⁶ Marcel 1976, 12. Marcelin ruumiinfilosofia on selvästikin ollut Merleau-Pontyn monistisen ontologian lähtökohdan, eletyn ruumiin, esikuvana (ks. edellä Merleau-Pontyn ruumiinfilosofia).

⁹⁷ Marcel 1976, 20—21, 100—101; Marcel 1988, 81. Arvostellessaan aikansa tiedettä Marcel tähdentää, että yksinomaan tieteellinen asennoituminen vieraannuttaa meidät todellisuudesta. Tiede ei voi käsitteä olemisen mysteeristä luonnetta, koska se suhtautuu olemiseen ulkopuolisuena tarkkailijana ja sulkee metafysiset kysymykset tarkastelualueensa ulkopuolelle.

Kasvatussuhteen tulkitseminen probleemana kieltäisi siitä kaikkein olennaisimman — suhteen hermeneuttisen ja eettisen luonteen. Marcelin luonnehdinta olemisen mysteerisyydestä kuvaa sattuvasti kasvatussuhteenkin olemusta. Kasvatussuhteen osapuolet ovat niin kietoutuneita yhteiseen kasvatukselliseen tilanteeseen, etteivät he voi vetäytyä siitä toistensa ulkopuoliseksi tarkkailijoiksi ja objektiivisten kasvatustoimien suorittajiksi. Eettisenä suhteena kasvatussuhde on ainutlaatuisen persoonien välillä toteutuva suhde. Suhteessa esille tulevia tilanteita ja kysymyksiä ei ole oikeutettua redusoida objektiivisiksi ongelmiksi, koska ne koskettavat suhteessa eläviä yksilöitä. Kasvattajana oleminen merkitsee ensisijaisesti kasvattajan vastuuta kasvatettavalleen, läsnä olevalle yksilölle. Siksi kasvatustieto ei ole tietoa objektiivisista kasvatustilanteista, vaan se edellyttää kasvattajan itsemymmärrystä ja valmiutta kuunnella, tulkita ja ymmärtää kasvatettavaansa omana itsenään, ainutlaatuisena persoonana.

Kasvattajan ja kasvatettavan välillä on samanaikaisesti sekä suhde että erillisyyttä. Kasvatussuhde ei olisi mahdollinen ilman kommunikaatiota, tulkintaa ja ymmärtämistä. Tästä huolimatta kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samasakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkityks- ja aikahorisonteissa. Juuri tämä tosiasia konkretisoi itseksi tulemisen ja vastuuseen kasvamisen ideaaleja sekä asettaa ehtoja kasvatustoimillemme. Koska emme elä kasvatettavan elämäntilanteessa, emme voi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaalejakaan. Siksi kasvatettava on meille samanaikaisesti sekä tuttu että tuntematon, mysteeri, jolle voi tehdä oikeutta ainoastaan dialogisessa suhteessa.⁹⁸

⁹⁸ Objektivoivan asenteen ja dialogisuuden erosta ks. Gadamer 1986, 328; ks. myös Korhonen 1995, 102—113.

Dialogisuus Martin Buberin filosofiassa

Olen edellä perustellut Maurice Merleau-Pontyn eksistentiaalisesta fenomenologiasta tukeutuen dialogisen kasvatuksen lähtökohtia. On aika siirtyä Martin Buberin dialogisuusfilosofian pariin. Tematisoin Buberin filosofiasta Toisen (ei-minän) kohtaamisen kuvaustasot, joita sovellan heuristisina lähtökohtinani analysoidessani dialogisen kasvatuksen perusteita ja toteutumisehtoja konkreettisissa kasvatussuhteissa.

Ihmisen kaksinaisen kommunikaation sanaparit Minä—Sinä ja Minä—Se

Buber aloittaa pääteoksensa *Ich und Du* seuraavasti: "Ihmiselle maailma on kaksitahoinen hänen kaksitahoisesta kommunikointinsa mukaisesti."¹ Ihmisen kaksitahoinen maailmasuhde tulee ilmi hänen sanapareissaan, jotka ovat läsnä hänen kaikessa kommunikoinnissaan ja asennoitumisessaan muita ihmisiä ja olevaista kohtaan. Perussanat ovat *Minä—Sinä* ja *Minä—Se*.²

Molemmat sanaparit kuuluvat olennaisesti ihmisen elämään, mutta vain Minä—Sinä aikaansaa yhteyden siihen, mitä ihminen ja maailma alkujaan olemisessaan ovat. Minä—Sinä on ennen kaikkia käsitteellisiä määräytyksiämme oleva yhteyden maailma, joka on kokemuksena ilmenevän ja käsitteellisesti etäännetyn Minä—Se-maailman dialektinen

¹ Buber 1962b, 79.

² Ibid.

vastapari.³ Minä—Sinä on Buberin ontologiassa samanaikaisesti sekä eräänlainen olemisen alkuyhteyden kuvauskategoria että eettinen ideaali, joka osoittaa tien ihmisen kasvulle, persoonaksi tulemiselle. Persoonalla Buber ei tarkoita mitään olemuksellista substanssia tai ihmisen ajatonta ideaa, vaan ihmisen suhteissa toteutuvaa potentiaalia, jonka vastakohtana on minäkeskeisesti maailmaan suuntautuva ja suhtautuva olento: yksilö.⁴

Yksilönä olemme Minä—Se-suhteessa maailmaan. Olemme yksilöitä aina, kun havaitsemme, tunnemme tai tavoittelemme jotakin: nimenomaan kokeminen on yksilönä olemisen ja Minä—Se-suhteen olennainen tapa.⁵ Minä—Se-suhde merkitsee näin ollen samaa kuin intentionaalisen subjektin suhde intentionaaliseen objektiinsa,⁶ joka on välttämätön ja luonnollinen suhteemme maailmaan. Kuitenkaan sanan tarkassa merkityksessä Minä—Se ei ole aito suhde, koska se perustuu erillisyyteen ja erotteluun subjektin ja objektin välillä. Tämän erottelun vuoksi yksilön maailmasuhde on *monologinen*, sillä kokemus maailmasta on representoituneena "hänessä", eikä hänen ja maailman välillä.⁷ Minä—Se-

³ Ibid., 81. Minä—Sinä on Buberin ajattelussa hänen ontologiansa ydinkategoria, jonka perusta on *ontinen*. Ontisella Buber viittaa sellaiseen, mistä ei voi puhua, olemisen jakamattomaan alkuyhteyteen, jossa maailma ei ole vielä jakautunut subjektiksi ja objektiksi: tiedon, tunteiden ja tahdon kohteeksi. Vaikka ontisesta ei voi puhua, siihen voi saada hetkellisen yhteyden kohtaamisessa, Minä—Sinä-suhteessa, jossa maailma ei ole pelkästään "oma projektioimme" (ja sellaisena epäilyksenalainen), vaan se saa vahvistuksen kohtaavien molemminpuolisuudessa (*gegenseitigkeit*).

⁴ Yksilö ei voi milloinkaan olla olemuksellinen, koska hänen näkökulmansa itseän ja maailmaan on aina subjektiivisesti rajoittunut, erityinen. Buber ei tarkoita "olemuksella" mitään essentiaalista ja ajatonta ihmisen substanssia. Olemus viittaa johonkin määrittelemättömään, Minän ja Sinän kohtaamisessa toteutuvaan, jossa oleminen paljastaa olemustaan juuri siksi, että se ei ole omien yksilöllisten pyrkimystemme ennalta kategorisoima. Buberin mukaan ihminen ei ole sitä tai tätä, vaan hän on eksistenssin potentiaalisuutta. Kantin kysymyksen "Was ist der Mensch?" ei löydy vastausta olemuksellisin perustein. Ihmistä on tarkasteltava kokonaisuudessaan, hänen *suhteidensa* kokonaisuudessa. (Ks. Buber 1962c, 400.)

Buberia tulkinnut Tommi Wallenius (1994, 57) tiivistää yksilön määritelmän seuraavasti: "Yksilö on situaatiostaan irroitettu yksikkö, siis yksilö. Yksilönä oleminen on suhteiden irrottamista, oman yksilöllisyytensä korostamista yhteisön yhdenvertaistavien, samankaltaistavien ja kollektivisoivien voimien edessä. Yksilö pelkää menettävänsä yksilöllisyytensä ja pitää siitä kynsin hampain kiinni. Yksilö pyrkii olemaan auto-nominen (nomos)."

⁵ Ks. Buber 1962b, 81, 120.

⁶ Ks. Theunissen 1984, 272, 281; ks. myös Levinas 1967, 137.

⁷ Buber 1962b, 81; Buberin monologisuuden ja dialogisuuden erottelusta ks. myös Laine & Kuhmonen 1995, 71. Buberin ajatus Minä—Se-suhteen monologisuudesta on samansuuntainen kuin Heideggerin "das Man", jolla Heidegger tarkoittaa yksilöiden itseyden sulautumista persoonattomaan "me-muotoon" (Laine & Kuhmonen 1995, 71).

suhteessa maailma on aina Minän järjestämä, haltuunottama ja käsitteellisesti rajaama — minän luomus. Maailmasuhteemme ei voi perustua monologiseen Minä—Se-suhteeseen, eikä Minä—Se voi olla maailmasuhteen ideaalina, koska siinä ei tapahdu maailman ja toisen ihmisen kohtaamista.⁸

Alussa on suhde (*Beziehung*). Ensisijainen ei ole Minä eikä Sinä, vaan kohtaaminen (*Begegnung*), ja siinä kahden kohtaavan välille syntyvä tila, johon Buber viittaa saksankielisellä termillä *Zwischen* — välillä oleva, välitila. Kohtaamisen välittömässä tapahtumassa syntyvä välitila on molemminpuolisuutta (*gegenseitigkeit*), joka ei ole kummankaan kohtaavan subjektiivista aikaansaannosta.⁹ Buberin välitila on ihmisen eksistenssissä perimmäistä¹⁰ — se antaa perustan niin Minälle, intersubjektiivisuudelle kuin etiikallekin.¹¹ Se on redusoimaton ontologinen lähtökohta, joka mahdollistaa ulospääsyn individualismin ja kollektivismin joko—tai-umpikujasta, joka estää ihmisen persoonallisen olemassaolon ja vastuun toteutumisen.¹²

⁸ Maailma kokemuksena kuuluu sanapariin Minä—Se, ks. Buber 1962b, 81.

⁹ Buber 1962b, 85. Gabriel Marcel arvostelee Buberin tapaa käyttää *Beziehung*-termiä dialogisten suhteiden kuvauksessa. Marcelin mielestä ei ole täysin kelvollista sanoa, että alussa oli suhde. Alussa on pikemmin tietty tunnettu ykseys, jota *Begegnung* (kohtaaminen) kuvaa sattuvammin. Samassa yhteydessä Marcel problematisoi *Zwischen*-termin hämähäyryttä sanoen, että jos asetan kahden termin väliin kolmannen termin, luon uusia relaatioita. Marcel kuitenkin ymmärtää, että Buberin *Zwischen* viittaa kielellisen tason ylittävään, mysteerisempään. Marcelinkin mukaan Buberin perustava intuitio ihmisen maailmasuhteesta ja intersubjektiivisuudesta on hänen omien intuitioidensa mukainen, siis oikea. Yhteisyys (*Gemeinschaft*) ei perustu abstraktiin periaatteeseen tai johonkin yleisyyteen, vaan se syntyy kohtaamisessa (Marcel 1967, 45, 46). Buber vastaa Marcelin kritiikkiin puolustaen sekä suhteen että kohtaamisen merkitystä. *Begegnung* viittaa hänen ajattelussaan todelliseen kohtaamiseen, mutta myös *Beziehung* on pätevä termi, koska sillä voidaan viitata toteutumattomaan suhteeseen, esimerkiksi Jumalaan, joka on Buberin mukaan Ikuisena Sinänä läsnä silloinkin, kun ihminen ei kykene kääntymään hänen puoleensa (Buber 1967b, 705).

¹⁰ Ks. Buber 1962c, 403.

¹¹ Esimerkiksi A. Tallonin mukaan "välillä olevuus" on Buberin filosofian vallankumouksellinen luomus, joka vapauttaa ihmisen päänsisäisestä filosofiasta antaen perustan intersubjektiivisuudelle ja etiikalle (ks. Tallon 1978, 294).

¹² Ks. Buber 1962a, 250—251; ks. Buber 1962c, 402—405. Kuten minäkeskeisyys (individualismi), ei kollektivismikaan (ryhmä, yhteisö, yhteiskunta tai valtio ensisijaisena) voi milloinkaan johtaa aidon olemisen läsnäoloon, koska se estää ihmisen persoonallisen eksistenssin ja vastuullisuuden toteutumisen. Buberin mukaan individualismi ja kollektivismi ymmärtävät ihmisen vain osittain. Individualismi näkee ihmisen vain suhteessa itseensä, mutta kollektivismi ei näe häntä lainkaan. Se näkee vain "yhteisön" (Buber 1962a, 262; Buber 1962c, 401—402).

Ihmisen Minä syntyy ja eriytyy alun perin Sinän kautta: itse asiassa jokainen on ennen Minäksi tulemistaan myötäsyttyinen tai luontainen Sinä.¹³ Buberin mukaan Minä—Sinä-yhteyden alkuperäinen eriytymättömyys tulee esille sekä alkukantaisten ihmisten¹⁴ että erityisesti lapsen¹⁵ maailmasuhteissa. Pieni lapsi hakee katseellaan yhteyttä jo ennen kuin hänellä on kykyä havaita yksittäisiä esineitä. Hänen katseessaan, otetta hapuilevissa käsissään ja artikuloimattomissa äänissään ilmenee yhteyteen pyrkiminen, joka edeltää minätietoisuutta ja havaitun objektivointia.¹⁶ Lapsella on aprioriseen Sinä-yhteyteen perustuva vaisto tai eräänlainen kontaktivietti Sinään. Tämä vietti pyrkii ensin toisen ihmisen ruumiilliseen, sitten optiseen "kosketukseen", josta hänen Minänsä eriytyy ja objektivoituu hänen kokemuksensa keskukseksi.¹⁷ Myötäsyttyisen Sinä-yhteytensä perusteella lapsen on mahdollista jäsentää aluksi esikäsitteellisesti elämänsä yhteydet (olioiden ja ihmisten kanssa) sittemmin minätietoisen ihmisen kaksinaisen maailmasuhteen mukaisesti, joko Minä—Sinä- tai Minä—Se-suhteina.¹⁸

Välitilan ontologinen ensisijaisuus

Ihminen saavuttaa olemisyhteyden vain persoonana, joksi hän voi tulla ainoastaan Minä—Sinä-suhteessa. Persoonaa muotoutuu ja todellistuu suorassa ja välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan, ja siksi persoonaksi tuleminen edellyttää yksilön rajoitetun itseyden ja yksilöllisen kokemismaailman (Minä—Se-maailman) ylittämistä.¹⁹ Kohtaaminen voi olla molemminpuolista ja välitöntä vain, jos emme ennakolta kategorisoi toisiamme omien toiveidemme, pyyteidemme tai tarkoitustemme mukaisiksi. Ihmisten välillä on eroa ja

¹³ Buber 1962b, 97.

¹⁴ Buberin mukaan "primitiivien" tallentunut Minä—Sinä-yhteys tulee ilmi esimerkiksi heidän kieleensä. Tulimaalainen ylittää meidän analyyttisen viisautemme seitsentavuisella sanalauseellaan, jonka tarkempi merkitys on: "ihmiset silmäilevät toisiaan, kumpikin odottaen, että toinen tarjoutuisi tekemään sitä, mitä molemmat toivovat, mutta eivät kykene tekemään" (Buber 1962b, 90; ks. Pietilän suomennos Buber 1993, 41).

¹⁵ Buber 1962b, 94.

¹⁶ Ibid., 95.

¹⁷ Ibid., 96.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Jotta kohtaaminen olisi mahdollista, Minän ja Sinän välillä ei pidä olla mitään käsitteellistä, ei ennakotietoa eikä kuvittelua. Kaikki ennakoinnit, pyrkimykset, pyyteet ja keinot ovat kohtaamisen esteitä. Kohtaaminen tapahtuu vain siellä, missä kaikki keinot ovat sortuneet (Buber 1962b, 85).

erillisyyttä, jota ei ole tarkoitus dialogissa kieltää tai redusoida yhteiseen perustaan. Dialogisuus nimenomaan edellyttää näkökulmien erillisyyttä ja dialogin osapuolten asettumista suhteeseen omasta perustastaan lähtien. Persoonien välinen dialoginen suhde mahdollistuu vain, mikäli molemmat ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiaan kohti. Kohdatessaan toisensa vailla yksilöllisyyttä (ilman kokemuksellisia ja käsitteellisiä rajauksia), persoonien välille kehkeytyy yhteinen alue, välitilan ontologinen sfääri. Se on todellisen olemisen ulottuvuus, johon on pääsy vain Minällä ja Sinällä.²⁰

Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. Dialogisuutta kohtaamisena ei pidä samastaa empatiaan (*Einführung*), joka on Buberin mukaan välittömän elämismaailman abstrahoinnista, sekä oman että toisen konkreettisen läsnäolon eliminoimista nykyhetkisestä tilanteesta. Abstrahoiva empatia on omien tunteiden projisointia empatian kohteelle, itsen kuvitteellista siirtämistä toisen paikalle.²¹ Näin se on hyvistä tarkoituksistaan huolimatta Toisen muotoilemista itsemme mukaisiksi, viime kädessä siis esineellistämistä.

Toisen puolen kokeminen on dialogisen suhteen täyttymys, johon Buber viittaa *Umfassung*-käsitteellä. *Umfassung*, kattavan käsittämisen idea, tarkoittaa kykyä elää tämänhetkinen tapahtuma toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen. Se on dialogia olennaisesti määrittävä periaate, joka Buberin mukaan toteutuessaan merkitsee "oman konkreettisuuden laajentamista, elämän nykyhetkisen tilanteen täyttymystä ja täyttää läsnäoloa siinä maailmassa, johon osallistumme".²² Periaatteen eettinen velvoittavuus on nimenomaan sen nykyhetkisyys- ja konkreettisuusvaatimuksissa, jotka velvoittavat kohtelevaan toista subjektia aitona "maailmankokijana", vertaisenani, joka kaikesta huolimatta on minulle Toinen. Nimenomaan toisen Toiseuden tunnustaminen erottaa *Umfassung*-periaatteen Buberin kritisoimasta empatiasta. Totuus ja vastuu ovat Minä—Sinä-yhteyden ideaaleja, joita on noudatettava nykyisyydessä, läsnä olevassa olemisessä. Yhdessä Minä ja Sinä ovat läsnä "totuuden eksistenssissä ja eksistenssin totuudessa".²³

²⁰ Buber 1962c, 406. *Dialogos* tarkoittaa välissä olevaa. Varton (1994, 107) mukaan "ajatuksena on, että on olemassa jotakin, joka on lähtöisin kahdesta tai useammasta eri lähtökohdasta, mutta joka sijoittuu niiden väliin".

²¹ Buber 1962e, 802.

²² Ibid. Buberin *Ich und Du* -teoksen (1993) suomentanut Jyrki Pietilä on kääntänyt *Umfassung*-termin *kattamiseksi*. Tämä tarkoittaa Minä—Sinä-suhteessa, että minun näkökulmani on myös toisen subjektin näkökulman kattava (huomio on ottava).

²³ Buber 1962e, 804.

Umfassung-periaatetta noudattavan dialogisen suhteen olennaiset osat ovat:

1. kahden persoonan välinen suhde;
2. yhdessä koettu tapahtuma, johon vähintään toinen suhteen osapuolista osallistuu aktiivisesti;
3. aktiivinen osapuoli elää yhteisen tapahtuman samanaikaisesti toisen näkökulmasta menettämättä mitään omasta kokemuksestaan.²⁴

Buberin mukaan dialoginen suhde ei siis edellytä molempien aktiivisuutta — riittää, että toinen elää yhteisen tapahtuman kumppaninsa näkökulmasta. Mutta voiko suhde olla dialoginen, jos toinen ei ota minun näkökulmaani huomioon? Buberin mukaan vastaus löytyy oman asennoitumiseni laadusta ja vastavuoroisuuden vaihtelevasta luonteesta. Vastavuoroisuus vaihtelee minun ja erilaatuisten olentojen (ihmiset, eläimet, kasvit, esineet) välillä, mutta suhde voi olla dialoginen jo oman asennoitumiseni kautta. Silloinkin, kun toinen ei ota omaa näkökulmaani huomioon, voin kokea suhteen molemminpuolisuutta, jos toinen vaikuttaa minuun. Toisen vaikutus mahdollistuu, jos en asennoidu häneen objektiivisesti, tutkivasti ja pyyteellisesti, vaan annan hänelle tilaisuuden tuoda itseään julki itselleni. Tällä perusteella voin olla dialogisessa suhteessa luonnonoloidenkin kanssa, ja asennoitumiseni voi laajentaa dialogisuuden aluetta periaatteessa koko olemista koskeväksi.²⁵

Kaikki inhimilliset merkitykset ovat peräisin Minä—Sinä-yhteyden "välitilasta". Se, mitä Minän ja Sinän välillä tapahtuu, ei ole tavoitettavissa psykologisin käsittein. Se on jotakin välitöntä (ontista), joka voidaan ilmaista ainoastaan ontologisin käsittein.²⁶ Eksistentiaalisista perustiloistamme rakkaus valaisee oivallisimmin Buberin dialogisuuden ontologiaa ja Minä—Sinä-yhteyden olemusta. Rakkauden tapahtuminen on ymmärrettävissä vain sen olemisen perusteella, joka on kohtaavien persoonien välillä ja ylittää heidät molemmat.²⁷ Tunteet saattavat olla hyvin erilaatuisia, vaihtelevia ja oikuttelevia, mutta rakkaus

²⁴ Ibid., 802.

²⁵ Buber 1962b, 161—163. Tässä ajatuksenkulussa näkyy juutalaista uskoa tunnustavan Buberin teologinen lähtökohta, suhde käsittämättömään, mutta persoonalliseen Absoluuttiin, jota ei voi kohdata objektiivisesti. Buberille Jumala ei ole Hän eikä Se, vaan Absoluuttinen Sinä, kaikkien Minä—Sinä-suhteiden perusmalli.

²⁶ Buber 1962c, 406.

²⁷ Ibid.

tapahtuu.²⁸ Rakkaus ei ole tämänpuolinen (minun tuntee) tai tuonpuolinen (toisen ihmisen tunteet), vaan jotakin välillä olevaa. Se tapahtuu rakastavien välillä, ja on siten Minän ja Sinän välitöntä molemminpuolisuutta.²⁹ Jos rakkautta halutaan kuvata kielellisesti, se on rakastavien yhdenvertaisuutta ja Minän vastuuntunnetta Sinästä.³⁰ Rakkaus ei kohdistu mihinkään yksittäiseen tai osittaiseen, vaan se kietoutuu koko ihmiseen, hänen olemukseensa³¹ — esimerkiksi lasta ei voi rakastaa vain osaksi, vaan sellaisenaan.

Minä—Sinä ohimenevänä kohtaamisena

Jokainen elää kaksitahoisessa Minässä, eikä kukaan voi olla puhdas persoona, vaan olemassaoloamme kuuluu Minä—Sinä- ja Minä—Se-perussanojen dialektiikka.³² Molemmat sanaparit ovat välttämättömiä, mutta kumpikaan ei ole yksinomaisena maailmasuhteena riittävä.

Minä—Sinä-yhteys on odottamaton, hetkellinen ja ohimenevä.³³ Se on maailma, jossa ei ole subjektia eikä objektia (intentionaalisuutta), ei liioin syy—seuraus-suhteitakaan. Minä—Sinä-maailma on ajaton ja paikaton välittömyyden alue.³⁴ Siksi Minä ei voi koskaan kohdata samaa Sinää: jokainen kohtaaminen ja Sinä ovat ainutlaatuisia. Onkin ymmärrettävää, että kukaan ei voi elää Minä—Sinä-suhteen ainaisessa välittömyydessä, joka hetki ainutkertaisella olentona.³⁵ Ikuisen läsnäolon sanallinen ilmaiseminen olisi mahdotonta, koska sen ajattomuus ja hahmottomuus (ei-oliollisuus) ei salli käsittelemistä eikä käsitteellistämistä.³⁶

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

³⁰ Buber 1962b, 87, 88.

³¹ Ibid.; ks. myös Wallenius 1992, 60.

³² Ibid., 92.

³³ Ontinen suhde on ei-käsitteellinen. Sinää ei koeta, eikä sitä kohdata pyrkien ja etsien. Sinä kohdataan armosta, odottamatta. Kohtaaminen on aktiivista ja passiivista, valitsemista ja valituksi tulemistä samanaikaisesti. Tämä tarkoittaa, että Minä ei menetä kohtaamisessa persoonallista itsetietoisuuttaan, mutta Minän olemuksen täytyy lähestyä passiivisuutta, jotta Minän rajalliset toiminnot ja toiminnan aistimukset eivät olisi kohtaamisen esteinä. (Ks. Buber 1962b, 85.)

³⁴ Buber 1962b, 100, 130—131.

³⁵ Ibid., 101.

³⁶ Ibid., 100.

Käytännöllinen elämämme (Minä—Se) perustuu Minä—Sinä-suhteen välittömään (ontiseen) intersubjektiivisuuteen, mutta se voi toimia ainoastaan Minä—Se-maailman vakiintuneissa muodoissa. Niin yksilöllisen elämän kuin sosiaalisten suhteidenkin luotettavuus ja jatkuvuus edellyttävät sosiaalisten roolien ja instituutioiden olemassaoloa. Minä—Se-suhteen maailma on välttämätön ja luonnollinen maailmamme. Se on jokapäiväistä elämäämme, johon kuuluvat aika, tila, kausaalisuus ja intentionaaliset suhteemme.³⁷ Se on kokemusmaailmamme, jossa voimme järjestää havaintomme olevien ominaisuuksista ja ajan hetkistä aika- ja tilakoordinaateissa: esineinä, olioina ja tapahtumina. Se-maailman mielekkyys on siinä, että se on mitattava, verrattavissa oleva, jokseenkin luotettava, ja sillä on kiinteytys ja kesto. Näin se on rajattavissa ja hallittavissa oleva tiedon maailma, jonka voi aina uudestaan ottaa esille.³⁸

Vain Minä—Se-maailma voi olla subjektien yhteinen. Se on tiedon, uskomusten ja toiminnan intersubjektiivinen maailma, josta voi olla erilaisia käsityksiä, mutta josta on mahdollisuus tulla yhteisymmärykseen.³⁹ Siinä ei kuitenkaan ole yhteyttä eikä kohtaamista. Sitä vastoin se on minäkeskeinen maailma, jossa Minän kehkeytyminen kokevana, toimivana ja esineitä käyttävänä subjektina aikaansaa maailmasuhteen, jossa korostuvat hallitseminen ja omistaminen.⁴⁰ Minä—Se-suhteessa Minä asettuu erilleen muista ja tulee itsestään tietoiseksi ainoastaan kokevana ja toimivana olentona,⁴¹ intentionaalisen subjektina. Objektivoivissa akteissaan intentionaalinen subjekti on funktionaalisisessa suhteessa sekä itseensä että toisiin oleviin.⁴² Se menettää jokaisessa aktissaan itseytensä ja maailmasuhteensa tämänhetkisyyden. Buber kuvaa intentionaalisen subjektin Minä—Se-maailmaa esinemäiseksi pysähtyneisyyden ja menneisyyden maailmaksi, jolla ei ole läsnäoloa, eikä nykyhetkeä — se on maailma vailla kohtaamista.⁴³

Minä—Se ei ole pahasta, mutta sen yksinvalta on. Silloin kun Minä—Se yksinoikeudella edustaa sitä, mikä on (*Seiende*), elämme välineellisen järjen maailmassa, jossa käytän-

³⁷ Ibid., 100, 130—131.

³⁸ Ibid., 99.

³⁹ Ks. *ibid.*, 99—100.

⁴⁰ Omistamisesta maailmasuhteen määreenä ks. Marcel 1976. Theunissen (1984, 273, 274) kuvaa Minä—Se-suhdetta määräävä—määrätty-, tuottaja—tuote- tai isäntä—orja-suhteeksi, joka ei kuitenkaan merkitse ulkoista dominaatiota, vaan subjektiivisuuden konstituutiota.

⁴¹ Buber 1962b, 120.

⁴² Ks. esim. Theunissen 1984, 282.

⁴³ Buber 1962b, 86.

nöllisyys, hyödyllisyys ja tarkoitushakuisuus ovat korvanneet ihmisen yhteydenvoiman.⁴⁴ Ihminen ei ole ihminen eläessään pelkästään Minä—Se-suhteessa, pelkässä instituutioiden ja kokemisen maailmassa. Sosiaaliset instituutiot ovat se ulkoinen Minä—Se-todellisuus, jossa toimimme erilaisissa rooleissa, tavoitteellisina ja kokevina subjekteina — saavuttamatta ihmisten välistä yhteisyyttä,⁴⁵ sillä tavoitteet ja kokeminen ovat loppumattomia.⁴⁶

Vain Minä—Sinä-yhteydessä Minä tunnistaa itsensä persoonaksi.⁴⁷ Menettämättä persoonallista ydintään ja lakkaamatta näkemästä omin silmin Minä kykenee ylittämään yksilöllisyyden rajat ja katsomaan toisen silmin, kokemaan toisen puolen.⁴⁸

Dialogi keinona ja päämääränä

Minä—Sinä-yhteyden on mahdollista toteutua vain hetkittäin elämässämme. Kun jokaisesta yksittäisestä Sinästä täytyy yhteystapahtuman ohimentyä tulla Se,⁴⁹ miten ohimeneväksi tuomittu kohtaaminen voi olla perustodellisuus, johon nähden kaikki muu on toissijaista ja osittaista? Vastaus on Minä—Sinä-yhteyden ontologisessa arvossa. Minä—Se-suhteessa muotoutuva järjestetty maailma ei ole maailman järjestys. Oleminen paljastaa itseään vain Minä—Sinä-yhteydessä: "On olemassa salaisen perustan silmänräpäyksiä,

⁴⁴ Ibid., 108. Buberin mukaan kokemisen ja käyttämisen funktion kehittyminen seuraa yleensä ihmisen yhteydenvoiman vähentymisestä (ibid., 106).

⁴⁵ Buberin mukaan instituutiot ovat sitä ulkoista, jossa ihminen kuluttaa aikaa kaikenlaisiin pyrkimykseen, jossa hän työskentelee, neuvottelee, harjoittaa vaikutusvaltaansa, ryhtyy erilaisiin toimiin, kilpailee, organisoii, hoitaa taloutta, hoitaa virkaa, saarnaa jne. Kyseessä on puolittain järjestäytyneet ja jossain määrin harmoniset inhimillisten arvojen ja sosiaalisen osallistumisen struktuuri (ibid., 106). Ihmisten välinen yhteisyys ei kuitenkaan toteudu instituutioissa, sillä niissä ihmiset elävät rooleissa, tapauksina, eivät persoonina. Pelkästään instituutioissa elämällä ei ole pääsyä aitoon elämään. Minä—Sinä-suhteen perustavuuteen viitaten Buber toteaa, että instituutiot eivät tuota julkista, eivätkä tunteet persoonallista elämää (ibid., 107).

⁴⁶ Esimerkiksi Walleniuksen mukaan Minä—Se-suhteeseen on rajallinen siksi, että koettavat mahdollisuudet ovat rajattomat. Kokemuksessa levittäytyään nykyhetken yli ja aito läsnäolo, kohtaaminen jää löytämättä (Wallenius 1992, 59).

⁴⁷ Buber 1962b, 120, 121.

⁴⁸ Buber 1962e, 802.

⁴⁹ Dialektiseen maailmasuhteeseemme kuuluu Minä—Sinä- ja Minä—Se-suhteiden vaihtelu: siispä yksittäinen Se voi Sinä-suhteen ohimentyä tulla uudessa yhteystapahtumassa jälleen Sinäksi (Buber 1962b, 101).

joissa maailman järjestys voidaan nähdä läsnä olevaksi.⁵⁰ Näissä silmänräpäyksissä ei välity mitään sisältöjä tai substanssia:⁵¹ kohtaamisessa on antaja ja saaja, muttei mitään annettua ja saatua.⁵²

Minä—Sinä-suhde on maailmasuhteemme eettinen ja tietoteoreettinen perusta. Minä—Sinä-yhteydessä persoona tulee tietoiseksi itsestään jonakin, joka osallistuu olemiseen, muiden myötä olevana ja siten jonakin, joka on.⁵³ Minä on olemassa Sinän kautta —suhteena. Kaikki inhimilliset merkitykset ovat Minä—Sinä-suhteesta peräisin. Myös totuus, joka on Buberin tärkein arvo, on dialoginen käsite.⁵⁴ Monologisesta (minäkeskeisestä) Minä—Se-suhteesta esitetyt propositiot edellyttävät totuusperustan, joka on olemisesta itsestään. Totuuden perusta on Minä—Sinä-yhteyden välillä olemisessa,⁵⁵ silmänräpäyksenä välittyvässä olemisessä. Se on kielelle tavoittamaton todellisuus, joka on osoitettavissa todeksi vain dialogissa itsessään.⁵⁶

Käytännöllinen elämämme ja sosiaaliset suhteemme saavat ravintonsa Minä—Sinä-yhteyden totuusperustasta. Sosiaaliset roolit ja instituutiot edellyttävät Minä—Sinä-yhteyden sanattoman hyväksymisen, jotta sosiaalinen elämä ylipäänsä luonnistuisi. Esimerkiksi Maurice Friedman viittaa tähän toteamalla, että kaiken yhteisöllisyyden perusta on inhimillinen kohtaaminen, jota kuvaa ajatus: hyväksyn sinut sellaisena kuin olet.⁵⁷ Kaikki aito oleminen on Minän rajojen ylittämistä, kohtaamista. Kuten Buber runollisesti ilmai-

⁵⁰ Buber 1962b, 99. Rotenstreich (1967, 124) huomauttaa, että tietäksemme Minä—Sinä-suhteen maailmasta, meidän tiedettävä enemmän maailmasta. Maailman käsite on laajempi kuin Minä—Sinä-suhteessa materialisoituva maailma. Jean Wahl'n mukaan Buberin filosofia on eksistenssifilosofisen tradition mukaista siinä mielessä, että se edellyttää ihmisen persoonaksi tulemisessa jokapäiväisyyden (vrt. Heideggerin *das Man Sein und Zeit*, 126—128) ylittämistä. Tässä tarkoituksessa Buber pyrkii perustamaan ontisen filosofian, johon perustuen todellinen dialogi tapahtuu ontologisessa sfäärissä (Wahl 1967, 508).

⁵¹ Buber 1962b, 99.

⁵² Buber välttää kohtaamisen sisältöä, jotta kohtaamisen välittömyys ja yhdessä eläminen eivät estyisi (ks. Rotenstreich 1967, 130).

⁵³ Buber 1962b, 121.

⁵⁴ Totuus on tärkein arvo. Tästä syystä kaikki filosofinen keskustelu on dialogia "odottamisessa" — totuuden paljastumisen odottamista. Se on filosofista dialogia Platonin merkityksessä (Kuhn 1967, 639). P.E. Pfuertzen (1967, 516) mukaan dialoginen totuus edellyttää sitä, että ihminen tunnustaa järjen äärellisyyden ja totuuden ei-absoluuttisuuden. Luottamus on totuuden eliminoimaton elementti, "luottamus, joka on koko ihmisen varassa, josta järki on vain pieni osa".

⁵⁵ Minä—Sinä-yhteys on merkitysten kantaja, varsinainen todellisuus (Diamond 1967, 237).

⁵⁶ Friedman 1967, 199.

⁵⁷ Friedman 1967, 184; ks. myös Rotenstreich 1967, 104.

see, ihmisen kutsumuksena on vastata olemisen kutsuun: hän on sekä vastaaja että vastaanottaja, dialoginen olento.

Vastaamisessa ja vastaanottamisessa syntyvä dialogi, *dia-logos*, on ihmisen maailmassa olemisen keino, mutta samalla myös sen päämäärä.⁵⁸ Dialogilla on Buberin ajattelussa perustava eettinen merkitys. Itse asiassa etiikka ja arvot voivat olla ainoastaan siellä, missä ihminen on konkreettisesti vastuussa kohdatessaan Toisen. Buber palauttaa vastuun filosofian ideamaailmasta elettyyn elämään.⁵⁹ Vastuun lähtökohtana ei ole apriorinen ja abstrakti moraalisaännöstö eikä universaali ihmisarvon idea, vaan varsinainen (ontinen) todellisuus, joka kehkeytyy Minän ja Sinän välille konkreettisesti tilanteessa, kohtaamisessa.⁶⁰ Vastuu on dialogin ydin. Se ennalta olettaa jonkun, joka kääntyy minusta riippumattomalta alueelta minua kohti — jonkun, jolle voin vastata.⁶¹ Toisen läsnäolo ja kääntyminen puoleeni on minulle esitetty vetoisuus, joka edellyttää vastaustani: vastuu ja vastaaminen kuuluvat yhteen.

Vastuu ja vapaus ovat sidoksissa toisiinsa. Ihminen, joka elää pelkän välineellisen järjen maailmassa, on rajoittunutta minäänsä kohti kääntynyt yksilö. Näin hän on vapaudeton subjekti, jolla ei ole itsensä ulkopuolella mitään, missä ja mihin nähden vapaus toteutuisi. Asennoituessaan välineellisesti niin itseensä kuin muihinkin yksilö rajoittaa ja sulkee mahdollisia kokemushorisonttejaan ja ihmisenä olemisensa mahdollisuuksia. Yksilön kokemushorisontti kapeutuu ja rajoittuu hänen oman minänsä pyyteiden vaalimiseksi. Siksi hän vieraantuu omasta potentiaalisesta olemuksestaan — persoonaksi tulemisen mahdollisuudesta. "Se on kotelo, Sinä perhonen."⁶²

Ihminen on vapaa nimenomaan dialogisen olemuksensa ansiosta. Minän vapaus perustuu maailman ja toisten ihmisten olemassaoloon. Siksi vapaus on myös kohtalo, joka kutsuu meitä. Emme voi kieltää sitä, jos mielimme olla aidosti olemassa olevia. Vapaus tuntuu Minän ja Sinän välillä. Sen edellytys on Sinän kohtaaminen, jossa Minä ylittää minäkeskeisyytensä ja saa vahvistuksen omalle aidolle olemiselleen.⁶³

Buberin vapauskäsitys liittyy olennaisesti Minä—Sinä-yhteyden merkitykseen eettisenä ideaalina. Minän ja Sinän ohimenevä kohtaaminen, olkoon kuinka aito tahansa, olisi täysin merkityksetön ilmestys, ellei sillä olisi mitään merkitystä valtasuhteiden kyllästävässä

⁵⁸ Ks. esim. Biswas 1982, 292.

⁵⁹ Ihmisellä ei ole muuta kuin jokapäiväinen elämänsä ja jokaisen hetken vaatimus vastuusta (Buber 1962f, 187).

⁶⁰ Buber 1967b, 698; Buber 1962a, 262; Buber 1962f, 187.

⁶¹ Buber 1962a, 222.

⁶² Buber 1962b, 89.

⁶³ Buberin vapauskäsituksesta ks. *ibid.*, 112—114, 117—119.

arkielämässämme. Buberin mukaan "olemisen salaisen perustan silmänräpäykset" voivat kuitenkin sisällyttää voimaansa ihmisten tietoon ja siten säteillä myös järjestettyyn maailmaan (Minä—Se), sulattaa sitä kerta kerralta avoimmaksi (dialogisemmaksi). Niin voi Buberin mukaan tapahtua yksittäisen ihmisen kuin myös ihmissuvun historiassa.⁶⁴

Vaikka emme voi elää jokahetkisessä Minä—Sinä-yhteydessä, Minä—Sinä-suhde on arkielämäämme velvoittava ideaali. Jokapäiväiseen elämäämme sisäistynyt vastuullisuus (vastaamisaltiutena) ja avoimuus Toista kohtaan mahdollistavat dialogisen asenteen esille tulon myös järjestetyssä maailmassa. Kasvu jokapäiväiseen dialogisuuteen (vastuuseen) edellyttää uskoa Minä—Sinä-yhteyden perustavaan merkitykseen. Kuitenkin ihmisen on ensin luovuttava omistavasta tahdostaan, joka on esinemaailmasta ja sen omistamishalusta ja hallinnasta määräytynyt. Omistava tahto on mielivaltainen, koska se on viettien, pyyteiden ja impulssien ohjaama, vailla varsinaisen olemisen kutusmusta.⁶⁵ Sillä ei ole mitään rajaa tai kiinnekohtaa: omistettavaa on rajattomasti ja omistushalu on ikuisesti tyydyttämätön.

Buber ajattelee Minä—Sinä-yhteyden alkuperään perustuen, että ihmisellä on kutsumus olemisen yhteyteen. Ihmisen on otettava kutsumuksestaan vaari ja vastattava olemisen kutsuun. Tällöin hänen on etäännyttävä määrätystä (Minä—Se) kohti sitä, mikä on kutsumusta (Minä—Sinä). Kutsumukseen vastaaminen muistuttaa Buberin ajattelussa Heideggerin *silleen jättämisen* asennetta. Luopuessaan funktionaalisesta minästä ja vastatessaan olemisen kutsuun ihminen "ei enää sekaannu asioihin, mutta ei myöskään vain anna asioiden tapahtua."⁶⁶ Kutsuun vastaaminen ja dialogisuuteen herääminen ei ole pelkästään oikean kohteen valitsemista, vaan päämäärän lisäksi täytyy myös kulkemisen laadun muuttua.⁶⁷ Tällä Buber tarkoittaa kaikkia mahdollisia Minä—Sinä-suhteita, jotka turmeluvat välittömästi Minä—Se-suhteiksi suhtautuessamme omistavasti ja pyyteellisesti kumppaniimme. Esimerkiksi uskovan suhde Jumalaan on mahdollinen vain, mikäli uskova on luopunut kaikista yrityksistä määrittää ja omistaa Jumala — Jumalan omistaminen on mahdotonta.⁶⁸

Dialogisuus — Minän ja Sinän välitön molemminpuolisuus — toteutuu vain pidättyessä käyttämästä Toista keinona tai välineenä omiin päämääriimme.⁶⁹ Luovut-

⁶⁴ Ibid., 99.

⁶⁵ Ibid., 118—119.

⁶⁶ Ibid., 118; ks. *silleen jättämisestä* Reijo Kupiaisen suomeksi tulkitsemaa Martin Heideggerin teosta *Silleen jättäminen* (Gelassenheit) sekä Juha Varton (1991) esipuhetta mainituissa teoksessa.

⁶⁷ Buber 1962b, 149.

⁶⁸ Ibid., 150.

⁶⁹ Ks. *ibid.*, 85.

tuamme omistushalusta osaamme vastata toisen kutsuun ja ymmärrämme molemminpuolisen yhteyden merkityksen omalle kasvullemme. Näin olemme vastaanottavia olemiselle ja voimme oivaltaa, ettemme vain me ole kasvattajia, vaan myös lapset ja luonto, esimerkiksi eläimet, kasvattavat meitä.⁷⁰

Minä—Sinä-ideaali, dialogisuuden kaltaisuus ja monologisuus

Laskelmoiva, kategorisoiva tai omistava asennoituminen estää molemminpuolisuuden,⁷¹ jonka on periaatteessa mahdollista toteutua millä olemisen alueella tahansa.⁷² Toimiva arkielämämme edellyttää meiltä Minä—Se-asennetta, mutta sen yksinomaisuus johtaa välineellisen järjen ylivaltaan, ihmissuhteiden ja luonnon esineellistämiseen. Jokapäiväisissä suhteissamme on olennaista, kumpi ihmisessä on vallitsevana — esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli.⁷³ Tiedostaessamme ja tunnistaessamme esineellistämistaipumuksemme voimme pyrkiä saattamaan sen tietoiseen kontrolliin, jolloin Minä—Sinä-ideaalilla jo on merkitystä elämässämme. Itsekasvatuksella voimme pyrkiä välineellisen järjen minimoimiseen ja sisäistää dialogisen asenteen osaksi jokapäiväistä elämäämme.

Harvoin ja odottamatta toteutuva Minä—Sinä-yhteys on *ideaali*, jolla on arkipäiväisiä suhteitamme ohjaava ja suuntaava merkitys. Minä—Sinän suuntaavuus korostuu erityisesti niissä suhteissa, joiden luonteen vuoksi aito yhteys ja vastavuoroisuus eivät voi

⁷⁰ Ibid., 88.

⁷¹ Esimerkiksi Jumalasta voi tulla omistushalun kohde. Uskonnollisen yhteisön asettaessa Jumalansa aikaan ja paikkaan, näkyväksi kultin objektiksi, muoto asettuu yhteyden tilalle ja molemminpuolisuus menetetään (ibid., 155, 156).

⁷² Tämä käsitys on kohdannut myös arvostelua. Esimerkiksi Emmanuel Levinasin (1967, 147) kritiikin pääkohde on Minä—Sinä-suhteen molemminpuolisuus, ennen kaikkea *Umfassung*-periaate, jota Levinas arvostelee formalismista ja poissulkevuudesta. Formalismilla Levinas tarkoittaa dialogisuuden periaatteen liiallista laaja-alaisuutta, minkä vuoksi periaatteesta on kadonnut "sensitiivisyys" ja "inhimillisyyt". Levinas ei hyväksy sitä käsitystä, että voisimme olla Minä—Sinä-yhteydessä myös olioiden kanssa (Lawton 1976, 80). Levinasin kritiikki Buberin *Umfassung*-periaatteen poissulkevuutta kohtaan on samalla kaksitahoisien maailmasuhteen yleistä kritiikkiä. Levinasin mukaan Buber asettaa Minä—Sinä- ja Minä—Se-suhteet liiaksi erilleen toisistaan ja jättää ottamatta huomioon näiden erilaisten suhteiden dialektiikan. Samalla hän jättää Minä—Sinä-suhteessa "kolmannen osapuolen", poliittisen kontekstin, huomiotta (ks. Wallenius 1992, 66, 72—73; ks. myös Lawton 1976, 81). Levinas pitää Heideggerin *Fürsorge*'a (huolta toisesta) *Umfassung*-periaatetta herkempänä ja aidompana vastamaan Toisen kärsimykseen, sallimaan pääsyn Toisen toiseuteen (Levinas 1967, 148).

⁷³ Ks. Pietilä 1993, 16.

toteutua. Buber mainitsee erityisesti kasvatus- ja terapiasuhteet dialogisina suhteina ilman aitoa molemminpuolisuutta.⁷⁴ Koska dialogisuus tai dialogisuuden kaltaisuus voi vallita muissakin kuin aidoissa Minä—Sinä-yhteyksissä, on syytä luoda silmäys Buberin erittelemiin erilaisiin dialogisuustyyppeihin, jotka konkretisoivat dialogisuuden ideaalia ja erottavat sen ei-dialogisista suhteista.

Aidon dialogisuuden lisäksi Buber on hahmottanut kaksi muuta dialogisuustyyppeä, joilla on dialogin ilmiä, muttei sen olemusta: teknisen dialogin ja monologin eli valesuisen dialogin.⁷⁵ Puhutussa tai sanattomassa aidossa dialogissa osapuolilla on mielessään toinen tai toiset "heidän läsnä olevassa ja erityisessä olemisessaan." Osapuolet kääntyvät toistensa puoleen aikaansaadakseen elävän ja molemminpuolisen suhteen välilleen.⁷⁶ Sen sijaan teknisen dialogin tarkoituksena on pelkästään toisen objektiivinen ymmärtäminen. Tämä dialogisuustyppi on Buberin mukaan modernille eksistenssille luonteenomainen, sen aitoon kvaliteettiin kuuluva. Monologissa ihmiset puhuvat itsekeskeisesti, itsensä kanssa — monimutkaisesti, kiertelevästi tai vältellen.⁷⁷

Esimerkkinä monologisuudesta Buber mainitsee väittelyn, jossa ajatukset ilmaistaan toisin kuin ne ovat mielessämme, kärjistettyinä ja epäpersoonallisina. Samoin keskustelu, jossa ei pyritä kommunikoimaan, oppimaan tai luomaan yhteyttä keneenkään, vaan jolla halutaan ainoastaan vahvistaa omaa itseluottamusta keskustelun tekemällä "vaikutelmalla", on monologisen puheen muoto. Monologisuuden perustyyppiä ovat myös ystävällinen rupattelu, jonka kuluessa kellään rupattelihoista ei ole aikomustakaan toisen huomioon ottamiseen, sekä rakastavien "omasta ihanasta sielustaan ja suloisesta kokemuksestaan" nautiskeleva puhe.⁷⁸

Monologisuuden stereotyyppi ei ole yksinäinen ihminen, vaan se, joka ei kykene yhteisyyteen. Monologissa elävä ei ole koskaan tietoinen toisesta jonakin, joka on hänelle absoluuttisesti ei-minä ja samanaikaisesti joku, jonka kanssa hän silti kommunikoi. Monologissa elävä pyrkii palauttamaan kaiken käsittämättömän tuttuun ja hallittavissa olevaan. Esimerkiksi luonto on hänelle läpieletty elämys tai passiivinen tiedon kohde, joko idealistisesti sielutettu tai realistisesti vieraannutettu. Molemminpuolisuus ei kuulu monologisuuden olemukseen: monologissa elävä ei edes herkimmissä läheisyydessä ylitä itsensä

⁷⁴ Buber 1962b, 166—168.

⁷⁵ Buber 1962f, 192.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Buber 1962f, 192.

⁷⁸ Ibid., 192—193.

rajoja.⁷⁹ Kun dialogisessa suhteessa käännetään toisen puoleen, monologissa käännetään pois päin: otetaan reflektiivinen ja objektiivoinen asenne toista kohtaan.⁸⁰ Näin ollen myös tekninen dialogi on monologisuuden laji, tutkijan ja tutkimuskohteen suhde, jossa tutkijan pyrkimys redusoida toisen ihmisen erityispiirteet objektiivisiksi ominaisuuksiksi esittää molemminpuolisuuden kokemuksen.⁸¹

Luottamuksen etiikka

Etiikan perusta on dialogissa, kohtaamisessa. Ei ole olemassa yleispätevää etiikkaa, joka antaisi ikuisesti pätevät eli tulkintayhteydestä riippumattomat moraalinormit. Jokainen moraalinen päätös on riski, sillä oikealle ei ole mitään varmuutta. Vastuuta emme kuitenkaan voi välttää. Oikea ja totuus voivat tulla esille ainoastaan konkreettisesti tilanteessa, jossa meidän on valittava ja tehtävä riskinalaisia moraalisia päätöksiä eletyn kokemuksemme perusteella.⁸²

Järkemme on sidoksissa elämismailmaan — siksi meillä on oltava yhteisiä, oikeutettuja moraaliohjeita, jotka "auttavat kulkemaan tietä."⁸³ Relativismia torjuessaan Buber yhdistää Absoluutin ja uskon (luottamuksen). Arvot ovat Buberin mukaan absoluuttisia, koska niiden lähde on Jumala, joka on myös niiden absoluuttinen takuumies. Tässä ajatuksenkulussa ilmenee Buberin juutalainen maailmankatsomus. Jokainen dialogi on luonteeltaan uskonnollista, koska Ikuinen Sinä (Jumala) on siinä läsnä.⁸⁴ Ihmisten välinen molemminpuolisuus ei koskaan ole täydellistä, koska ihmisestä jatkuvasti tulee Se. Siksi

⁷⁹ Ibid., 193.

⁸⁰ Ibid., 196.

⁸¹ Ks. *ibid.*, 197.

⁸² Buber 1962a, 251.

⁸³ Buber 1967b, 718.

⁸⁴ Ks. Buber 1962b, 146; Buber 1967a, 26. Buberin uskonnollisuus on epäortodoksista. Jumala ei ole hänelle dogmi tai idea, joka olisi jollain teologisella selitysohjelmalla käsitettävissä. Buber (1967b, 33) sanoo, että jos hänen on valittava Raamatun, siis ihmisten kirjoittamien sanojen, ja Jumalan välillä, hän valitsee Jumalan.

ihminen on perimmäisesti vastuussa Ikuiselle Sinälle, josta ei koskaan tule Se.⁸⁵ Dialogin ideaalimallin ja vastuun perustan Buber saa nimenomaan ihmisen ja Jumalan suhteesta.⁸⁶ Dialogisuuden idea kiteytyy jumalasuhteesta: vaikka kohtaavat ovat läsnä toistensa elämänpiirissä, ne eivät voi koskaan tulla toisikseen. Absoluuttiin kosketuksen saanut ihminen pysyy ihmisenä ja äärellistä eksistenssiä koskettanut Jumala säilyy Absoluuttisena Sinänä — ihmisen kategorisoinnin ulottumattomissa. Sinän täysi merkitys on peräisin jumalasuhteesta. Mistä ei voida puhua, voidaan sanoa ainoastaan: Sinä.⁸⁷

Buberin etiikka on ennen kaikkea luottamuksen etiikkaa. Absoluuttisten arvojen postulointi ja luottamus Sinään ovat sama asia. Hyvä ja oikea eivät voi toteutua ilman ihmisten välistä luottamusta ja vastuuntuntoa. Luottamus ihmisten välillä ulottuu ihmissuhteitakin laajemmalle, koko olemista koskevaksi. Esimerkiksi kasvattajan on oltava luottamuksen-

⁸⁵ Buber 1962b, 146—147. Buberin mukaan puhuttelemme Ikuista Sinää jokaisessa Minä—Sinä-yhteydessä, jokaisella alueella sen laadun mukaisesti. Kaikki alueet sisältyvät siihen, se ei yhteenkään niistä. Nathan Rotenstreich (1967, 106—108) on havainnut, että Buber puhuu jumalasuhteesta kahdella tavalla. Joissakin yhteyksissä Buberin lähtökohtana on kahden persoonan suhde, jonka kautta lähestytään Jumalaa Ikuisena Persoonana. Toisaalla hän julistaa Jumalan olevan kätkeytyneenä jokaisessa Minä—Sinä-yhteydessä.

Pfuetzen mukaan Buberin käsitys absoluuttisista arvoista ja ihmisen vastuusta olemiselle tai ihmistä ja yhteiskuntaa korkeammalle todellisuudelle immunisoi Buberin etiikan erilaisia kollektiivisia ismejä (mm. nationalismi, fasismi, natsismi ja neuvostokommunismi), aikamme sosiaalipatologioita vastaan. Tässä mielessä Buberin etiikka on vastustuskykyisempi kuin esimerkiksi G.H. Meadin Pfuetzen tulkinnan mukaan behavioristinen minän muodostuksen malli, jossa yleistetty Toinen on ensisijainen siihen vastaavaan yksilöminään nähden. Siksi yksilö ei ole ryhmää eettisempi. (Pfuetze 1967, 536; ks. myös Koo 1964, 116.) Törmänkään (1996, 95) mukaan Mead ei riittävästi problematisoi yksilön mahdollisuutta kyseenalaistaa kollektiivietiikkaa eikä yksilön vastuuta omasta toiminnastaan suhteessa yhteisön hyväksymään toimintaan.

⁸⁶ Buber 1967a, 34. Koska uskova kohtaa Jumalan konkreettisesti Minä—Sinä-suhteessa, vastuu ei köyhydä abstraktiksi moraaliohjeeksi tai yleispäteväksi ideaksi (ks. Friedman 1967, 191).

⁸⁷ Buber 1962b, 142, 145, 154. Buberin Jumala ei ole teologinen eikä filosofinen Jumala. Jumalan olemassaoloa ei voi todistaa millään tavoin — Jumala on uskon asia. Jumala ei ole käsitteellistettävissä, koska kaikki määrittely-yritykset rajoittavat häntä, joka on olemukseltaan ääretön, absoluuttinen ja ikuinen (ks. Buber 1962a, 236). Jumala ei ole Buberille mikään olemisen periaate (kuten Eckhartilla) tai idea (kuten Platonilla), vaan ihmisten kanssa välittömässä yhteydessä oleva olento, joka siten mahdollistaa ihmisten välittömän yhteyden häneen. Kohtaaminen voi tapahtua vain persoonien välillä — siksi Jumalasta on tunnistettavissa Spinozan mainitseman kahden attribuutin, hengen ja luonnon, lisäksi kolmas attribuutti: persoonallisuus. Näin ollen se, mitä Jumalan olemuksesta on sanottavissa, voidaan ilmaista ainoastaan paradoksaalisin käsittein. Jumala on absoluuttinen persoona, Ikuinen Sinä. (Buber 1962a, 169—170.) Malcolm Diamond (1967, 247) puuttuu Buber-kritiikissään ontologian ja kielen suhteeseen. Hän ihmettelee, miksi Buber käyttää paradoksaalista ilmauksia, jotka nekin ovat inhimillisiä konstruktioita. Rajoittavatko ne Jumalaa vähemmän kuin ontologiset käsitteet?

arvoinen Sinä ja välitettävä luottamusta kasvatettavalleen, jotta kasvatettava voisi kokea kasvatussuhteessa vallitsevan luottamuksen ansiosta koko olemisen mielekkääksi ja luottamuksenarvoiseksi. "Luota, luota maailmaan, koska tämä ihminen on olemassa — tämä on kasvatussuhteen sisäisin saavutus."⁸⁸

Buberin kasvatusajattelu

Buberin "keskitien" kasvatusfilosofia

Buber esitti perustavat kasvatusteesinsä ajankohtana, jolloin traditioon ja kasvattajan auktoriteettiin perustuva vanha kasvatustapa oli korvautumassa uudella, lapsikeskeisellä ajattelutavalla. Syynä ajattelutavan muutokseen oli ensimmäisen maailmansodan aiheuttama moraalinen kriisi, joka erityisesti Buberin kotimaassa, Saksassa, käynnisti koko kasvatustradition ja vallitsevien kasvatuskäytäntöjen kritiikin. Uuden kasvatusajattelun iskusanoja olivat luovuus ja vapaus,⁸⁹ joiden inspiroimana järjestettiin vuonna 1925 Heidelbergissä III Kansainvälinen kasvatuskonferenssi. Teemana oli *Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde*, lapsen luovien voimien kehittäminen, jonka merkeissä Buberia oli pyydetty pitämään konferenssin avajaisluento.⁹⁰ Heti alkajaisiksi Buber ilmoitti, että seminaarin aiheesta vain seitsemän viimeistä kirjainta (im Kinde) eivät herättäneet hänessä kysymyksiä.⁹¹ Buber nosti luennoissaan esille sekä vanhan että uuden kasvatusajattelun yksipuolisuudet ja refleктоimattomat taustaolettamukset, ja asetti näiden dikotomioiden korvaajaksi oman keskitien kasvatusfilosofiansa.

Aristoteleen ja Maimonideen ajattelusta vaikutuksensa saanut⁹² Buberin keskitien filosofia pyrkii sananmukaisesti äärimmäisyyksien keskivälille, löytämään järkevän ja eettisesti kestävä ytimen niin vanhasta kuin uudestakin kasvatusajattelusta. Buberinkin mielestä autoritaarinen kasvatustapa joutaa väistymään, sillä se edustaa mennyttä, historiallista maailmaa. Autoritaarisessa kasvatuksessa vain kasvattajan aktiivisuus on tärkeää. Lapsen osaksi jää pelkkä vastaanottajan rooli. Autoritaarinen kasvattaja käsittää edustavansa tra-

⁸⁸ Buber 1962e, 803.

⁸⁹ Uusi kasvatusajattelu on aikansa mekanistis-teknologisen ihmiskuvan antiteesi. Vapautta ja luovuutta korostavan ajattelun juuret ovat saksalaisessa idealistisessa filosofiassa, erityisesti Kantin, Fichten ja Hegelin ihmismielen luovuutta tähdentävissä filosofioissa (Hilliard 1973, 41).

⁹⁰ Buber 1962e, 787; Cohen 1983, 25; Friedman 1988, 21; Hilliard 1973, 43.

⁹¹ Buber 1962e, 787.

⁹² Simon 1967, 573.

dition luotettavia ja pysyviä arvoja, joiden siirtämisen hän katsoo tärkeimmäksi velvollisuudekseen. Näin hän edustaa lapselle maailman sijasta anakronistisia ideoita — menneen maailman abstrakteja kuvajaisia.⁹³

Sitä vastoin moderni kasvatusajattelu pitää lapsen omaa aktiivisuutta ja merkityksen-antoa ensisijaisena lähtökohtanaan. Usko lapsen luoviin kykyihin ja omaehtoiseen kehitykseen on jopa niin optimistista, että kasvattajan tehtäväksi katsotaan pelkästään lapsen spontaanin kehityksen rohkaiseminen ja tukeminen. Buberin mukaan uusi kasvatusajattelu on kuitenkin ylioptimistista ja kolmenlaiseen väärinkäsitykseen perustuvaa. Modernin kehitysoptimismmin väärinkäsitykset ovat usko lapsen luonnostaan omaamiin "luoviin voimiin", olettaus, että uusi kasvatus on sellaisenaan pätevä korvaamaan vanhan ja usko siihen, että kehitys itsessään on riittävä kasvatuksen päämäärä.⁹⁴

Vanhassa ajattelussa kasvattaja on keskipiste, mutta uusi ajattelu edellyttää hänen vetäytyvän sivummalle ja antavan tilaa kasvavan yksilön luoville voimille. Kasvavalle on annettava mahdollisuus merkittäviin ja arvokkaisiin elämyksiin, ja häntä on rohkaistava antamaan merkitys ja muoto kokemuksilleen.⁹⁵ Kun kehitysoptimistinen kasvatusajattelu julistaa kehityksen vapauden tärkeimmäksi päämääräkseen, tämä osoittaa Buberin mukaan perusteellista käsitesekaannusta. Kehityksen vapautta on mieletöntä pitää päämääränä, sillä itse asiassa se on kasvatuksen mahdollisuuden ennakkoehto ja lähtökohta.⁹⁶

⁹³ Buber 1962c, 798.

⁹⁴ Buber 1962e, 787—799; ks. myös Hilliard 1973, 43.

⁹⁵ Hilliard 1973, 43.

⁹⁶ Buber 1962e, 795. A.S. Neill (1883—1973) Summerhill-yhteisöineen on ollut vuosisatamme tunnetuimpia vapauden apostoleita. Neillin mukaan rakkaus voi toteutua vain ilman autoritaarisia rajoituksia. Kasvatuksen päämääränä on onnellisuus, joka voidaan saavuttaa ainoastaan vapaudessa. Lapselle on annettava täydellinen valinnan vapaus, kuitenkin sillä rajoituksella, että hän ei vaaranna omaa elämänsä, eikä loukkaa muiden vapautta ja oikeuksia. Neillin vapaa kasvatus perustuu ateistiseen todellisuuskäsitykseen, jossa ei ole sijaa perimmäisille arvoille. Jokaisen on itse valittava omat arvonsa, joista tulee arvoja juuri siksi, että ne on valittu. (Collins 1980, 48, 49, 57, 58.) Buberin näkökulmasta Neillin ajattelu perustuu ontologisiin väärinkäsityksiin. Täydellisessä vapaudessa ei ole kriteerejä arvoratkaisuille (ei tiedollisille, eettisille eikä esteettisillekään ratkaisuille), sillä pelkkien subjektiivisten mieltymysten vuoksi kaikesta tulee periaatteessa samanarvoista. Arvoja ei voi itse luoda ja valita, koska ne Buberin ajattelutavan mukaan ovat valitsijoista riippumatta olemassa olevia. Jumalaan perustuvia absoluutteja. (Ks. Buber 1962d, 831, 832; Buber 1962e, 808; ks. myös Collins 1980, 58.) Buberia tulkiten voidaan sanoa, että arvot ovat löydettävissä, ja juuri niiden löytämisessä tarvitaan kasvattajan arvoratkaisuja, myötävaikutusta ja ohjausta (ks. Buber 1962e, 794, 803, 807). Vastuullinen yhteiselämä muiden kanssa (Minä—Sinä) on arvojen saavuttamisen ehto, jonka perimmäisenä päämääränä on Buberin teistisen ajattelun mukaan Jumalan kohtaaminen (ks. Buber 1962d, 828, 831, 832; Buber 1962e, 795, 808).

Dialogisuusperiaatteensa mukaisesti Buber ajattelee, että ihmisen vapaus toteutuu yhteisyydessä. Pakon vastakohta ei ole vapaus, vaan yhteisyys. Pakkoa käyttävä kasvatusta aiheuttaa ihmisten välille eriytymistä ja hajaannusta; pakko nöyryyttää ja johtaa kapinallisuuteen. Sen sijaan kasvatusta, joka on ymmärtänyt kehityksen vapauden lähtökohdakseen, mahdollistaa kasvatettavan osallisuuden yhteisyyteen, jota ilman kehitystä ei voisi edes tapahtua.⁹⁷

Buberin kasvatustajattelu kiteytyy hänen dialogisuuden (yhteisyyden) ideassaan. Dialogisuus merkitsee kolmannen tien valitsemista joko lapsi- tai kasvattajakeskeisten kasvatusteorioitten sijasta. Progressiivisten kasvatustajattelijoiden tavoin Buber ajattelee lapsen olevan oma todellisuutensa,⁹⁸ mutta hän ei hyväksy pelkkää luovasta toiminnasta virinnyttä elämystä kasvun kriteeriksi.⁹⁹ Kun kehitysoptimistinen kasvatustajattelu minimoi kasvattajan merkitystä ja sysää kasvattavan aineksen valinnan lapsen luovien voimien ratkaistavaksi, kasvatustajattelu ajautuu *Eroksen* ohjaamaksi.¹⁰⁰ Kasvatustajattelu valitsee itse kasvukriteerinsä halujensa ja mieltymystensä mukaisesti ja asettavat etusijalle mahdollisia kokemuksiaan niiden mieluisuuden tai epämieluisuuden perusteella. "Eros-periaatteen" vallitessa kasvattajalla ei ole tukenaan minkäänlaisia objektiivisia kasvustajattelijoiden: hänen osakseen jää miellyttäminen. Opettaja tulee riippuvaiseksi oppilaistaan, joiden mieltymykset ohjaavat hänen opetussuunnitteluaan ja menetelmävalintojaan. Näin opetuksen perusta ei ole maailmassa eikä pohdituissa arvoperusteissa, vaan opettajan halussa tulla oppilaidensa rakastamaksi.¹⁰¹

Kasvatusta ei voi perustua erokeeseen. Kasvatustajattelu täytyy olla "epäeroottista", *askeettista*.¹⁰² Askeettisen vaatimus perustuu kasvattajan peruuttamattomaan vastuuseen ja kasvatustajattelijoiden. Kasvatustajattelu ei ole pelkkä luovien voimien herättelijä, sivustaseuraaja tai kasvatustajatteluun rakkauskumppani, vaan hän on lapselle maailman olennaisten aspektien valikoija ja välittäjä.¹⁰³ Siksi lapsen luovien voimien vapauttaminen ja rohkaiseminen on

⁹⁷ Buber 1962c, 795.

⁹⁸ Ibid., 787.

⁹⁹ Hilliard 1973, 46. *Erlebnis* ja sitä tukeva kasvatusta ei riitä. On vaikutettava myös kasvun suuntaan (ibid.). Buberilaisen ajattelun mukaan kasvatusta on kasvattajan vaikutuksen ja kasvatustajatteluun kykyjen, intressien ja tarpeiden kohtaamista (ibid., 47).

¹⁰⁰ Buber 1962e, 799.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid., 800.

¹⁰³ Ibid., 803.

kasvatuksen lähtökohta, muttei sen päämäärä.¹⁰⁴ Lapsella on alkuperäinen luomisvaisto, jolla hän hakee yhteyttä maailmaan.¹⁰⁵ Sellaisenaan luomisvaisto on kuitenkin sokea: se voi ilmetä yhtä hyvin rakentavana kuin hajottavanaakin.¹⁰⁶ Pelkän spontaanin luomisvaistonsa varassa lapsi ei saa otetta maailmasta. Hän hapuilee eristäytyneenä käsittämättä turvallisen ja turvattoman, oikean ja väärän tai olennaisen ja epäolennaisen eroja. Lapsi on ainutlaatuinen yksilö, mutta samalla osallisena kanssaolemiseen, jota ilman hän ei voisi edes kasvaa ja saavuttaa itsetietoisuuttaan. Lapsi voi löytää maailman olennaiset aspektit vain yhteisyydessä (intersubjektiivisina merkityksinä), josta hänen subjektiiviset merkityksensä ja maailmankuvansa saavat alkunsa. Lapsen luomisvaisto voi jalostua kasvattaviksi kokemuksiksi vain kasvatuksellisessa kontekstissa, kasvattavien voimien kohtaamisessa.¹⁰⁷

Nimenomaan Buberin kohtaamisen idea erottaa hänen "kolmannen tiensä" sekä autoritaarisen että progressiivisen kasvatuksen yksiulotteisuudesta. Molemmat ajattelusuunnat unohtavat sekä kasvatuksen perustan (*maailman*) että kasvatus- ja kasvutapahtuman alueen (*kasvatussuhteen*) korostaessaan lähtökohtanaan yksipuolisesti joko kasvattavia (autoritaarisuus) tai luovia voimia (progressiivisuus). Buberin ontologian mukaan kasvatus voi tapahtua vain *dialogissa*, kasvatussuhteessa, jossa kasvattajalla on ensisijainen merkitys lapsen luovien voimien kanavoijana ja välittäjänä maailman olennaisten aspektien yhteyteen.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Luojana ihminen on aina yksin. Mikäli yksilöllinen luovuus olisi kasvatuksen johdonmukaisena päämääränä, se valmistaisi ihmistä yksinäisyyteen, mikä on ihmiselle kaikkein tuskallisinta (Buber 1962e, 792).

¹⁰⁵ Buber kutsuu lapsen luomisvaistoa kontaktivietiksi ja myötäsentyiseksi Sinäksi (Buber 1962b, 96, 97; ks. myös Buber 1962e, 789). Luomisvaisto on lapsen alkuperäistä, pyyteetöntä ja autonomista aktiivisuutta. Sitä ei voi johtaa mistään sielun alkuelementiksi kuvitellusta teoreettisesta abstraktiosta, esimerkiksi libidosta tai tahdosta valtaan (Buber 1962e, 789, 790). Luomisvaisto ilmenee esimerkiksi pikkulapsen yrityksessä tuottaa puhetta, joka ei ole niinkään jonkin haltuunottoa kuin spontaania uuden kokemuksen ilmaisu (ibid., 789).

¹⁰⁶ Ibid., 789.

¹⁰⁷ Ibid., 791.

¹⁰⁸ Ks. esim. ibid, 791, 793, 794, 801, 803.

Kasvatussuhde dialogisten suhteiden erityistapauksena

Kasvatussuhde on dialogisten suhteiden erityistapaus.¹⁰⁹ Se ei voi koskaan olla täydellisesti molemminpuolinen Minä—Sinä-yhteys.¹¹⁰ Koska kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja, maailman olennaisten merkitysten ja todellisten arvojen välittäjä,¹¹¹ kasvatussuhteessa toteutuu yhteisyys, jolla on suunta ja tarkoitus.¹¹² Kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, mutta kasvattajan kasvatuksellisten tarkoitusten vuoksi se on kuitenkin kognitiivisesti yksisuuntainen: vain kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja elää yhteiset tilanteet myös kasvatettavansa näkökulmasta.¹¹³ Suhde menettäisi kasvatuksellisuutensa, mikäli myös kasvatettava kykenisi kattamisen periaatteen harjoittamiseen (Umfassung)¹¹⁴ ja alkaisi eläytyä kasvattajansa kasvatuskokemuksiin ja -motiveihin.

Kasvattajan kokiessa kasvatettavansakin puolen hän kokee samalla olevansa sekä Toisen rajoittama että sidoksissa Toiseen.¹¹⁵ Lapsi on lähtemättömästi läsnä kasvattajansa maailmasuhteessa sen keskeisimpänä vastuunasettajana. Vastuunsa tunteva kasvattaja vastaa lapsen olemassaoloon koko olemuksellaan.¹¹⁶ Hän on aidosti läsnä yhteisessä situaatiossa uskoen ihmiseen ja kasvatuksen mahdollisuuteen. Peter Collins kiteyttää Buberin

¹⁰⁹ Ks. *ibid.*, 803, 804, 805, 806.

¹¹⁰ Minä—Sinä-suhteet, joissa on tarkoitus vaikuttaa toiseen, eivät voi perustua täyteen molemminpuolisuuteen. Tästä syystä kasvatustai terapisuhteet eivät ole aitoja Minä—Sinä-suhteita (ks. Buber 1962b, 167, 168).

¹¹¹ Buber 1962e, 794, 805.

¹¹² Kasvattajan lisäksi on olemassa monia muitakin kasvattavia voimia (esimerkiksi luonto kasveineen ja eläimineen, sosiaalinen ympäristö kielineen ja tapoineen, talot ja kadut, musiikki jne.), mutta kasvattajalla on muista poiketen tahto ja tarkoitus kasvattaa (Buber 1962d, 819). Aito kasvattaja on nöyry. Hän ymmärtää asemansa moninaisen todellisuuden osana. Hän ei kuvittele olevansa kaiken keskus, vaan käsittää vastuunsa todellisuuden välittäjänä. Kasvattaja herättää luottamusta totuuteen, luottamusta siihen vapauttavaan näkemykseen, että on olemassa inhimillinen totuus, inhimillisen eksistenssin totuus. (*Ibid.*, 819—820.)

¹¹³ Buber 1962b, 166—168; Buber 1962e, 804.

¹¹⁴ Kasvatussuhteesta tulisi ystävyysuhde sen muuttuessa täydellisesti molemminpuoliseksi suhteeksi (Buber 1962b, 167; Buber 1962e, 806). Ystävyysuhteessakin voi olla kasvattavia kokemuksia, mutta ilman kasvatustarkoituksia. Kasvatussuhde eroaa ystävyysuhteesta nimenomaan kasvatustarkoitustensa ja kasvatuksellisen suuntautuneisuutensa vuoksi (ks. Cohen 1983, 4l).

¹¹⁵ Buber 1962e, 806.

¹¹⁶ Buber 1962e, 803. Koko olemuksella kasvattamisessa ei ole ajatusta vaikuttaa toiseen poliittisesti tai manipulatiivisesti (ks. Buber 1962d, 818—819).

kasvatusetiikan edellytykset kolmeksi periaatteeksi. Ensiksikin *kuuntelu* tarkoittaa herkkyyttä kasvatettavan kokonaisuudelle, koko olemiselle. Kuuntelevalle asenteelle kasvatussuhteen laatu (dialogisuus) on tärkeämpää kuin lapsen erityisiin ominaisuuksiin kohdistuva "erityiskasvatus". Esimerkiksi tiedon ja älyllisten kykyjen etusijaa tähdentävä kasvatus laiminlyö lapsen olemuksen kokonaisuutta, koska se ymmärtää lapsen ensisijaisesti intellektuaalisena olentona. Toiseksi *tietoiseksi tuleminen* merkitsee kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista tietoiseksi tulemistä. Kolmanneksi *kasvatettavan hyväksyminen* edellyttää kasvatettavan ainutlaatuisen elämän ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta ja on kolmesta periaatteesta perustavin.¹¹⁷ Näillä edellytyksillä kasvattajan ja lapsen välille kehkeytyy todellisuus, molemminpuolisuus, joka säilyy "maanalaisena" dialogisuutena, vaikka kasvat-
taja ei olisikaan alituisesti tekemisissä lapsensa kanssa.¹¹⁸

Kasvattaja voi tunnistaa lapsen tarpeet vain toisen puolen huomioon ottavassa suhteessa. Vain dialogissa kasvattaja voi oppia, mitä hänen lapsensa tarvitsee juuri nyt kas-
vaakseen. Lapsensa kautta kasvattaja saa syvemmän tuntemuksen myös ihmisen kasvun yleisistä ehdoista, mutta sitäkin tärkeämpää on, että hän joutuu tutustumaan omienkin kykyjensä ja tietämyksensä rajoihin. Kasvatusdialogissa paljastuneiden kokemusrajojen ansiosta kasvattaja saa tietää, mitä hän kykenee tai ei vielä kykene antamaan. Ollakseen maailman konstruktivistien voimien kokoaja ja esille tuoja kasvattajan on oltava valmis tarkistamaan omia käsityksiään — hänen on hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. Itsekasvatuksellaan kasvattajan on tarkoitus orientoitua kasvatuk-
sen perustaan, jota hän tuo julki valikoimissaan konstruktivistisissa voimissa kasvatettaval-
leen.¹¹⁹

Kasvatussuhteen perustavimpia edellytyksiä ovat luottamus ja turvallisuus. Pienen lapsen kasvattajalla ei ole varaa nihilismiin, kyynisyyteen eikä ristiriitaisiin eleisiin — päinvastoin hänen on pyrittävä lapsensa edessä eheyteen, jotta hän voisi välittää tälle luottamusta maailmaan ja olemassaolon merkityksellisyyteen.¹²⁰ Yksilöllisyyttä korosta-
vassa modernissa maailmassa kasvattajan ei välttämättä ole helppoa löytää omakohtaista perustelua maailman eheydelle ja mielekkyydelle. Vanhassa maailmassa kasvattajan perus-
mallina oli mestari, jonka auktoriteetti perustui staattisen ja hierarkkisen yhteiskunnan

¹¹⁷ Collins 1980, 53.

¹¹⁸ Buber 1962e, 803.

¹¹⁹ Ibid., 806, 807.

¹²⁰ Ks. *ibid.*, 794—795, 803. Buberin kasvatusajattelusta tiivistämäni *eheyden ja mielekkyyden* (ei-nihilis-
min, ei-kyynisyyden) vaatimus on sopusoinnussa oman kasvatusajatteluni kanssa. Olen edellä ilmais-
sut kasvattajan tilanteen mielekkyysongelmaa Menonin paradoksilla: kasvattaja ei tiedä hyvän ole-
mista, mutta siitä huolimatta hänellä on oltava käsitys hyvästä.

ikuisiksi uskottuihin arvoihin ja taitoihin, mutta modernien yhteiskuntien intersubjektiiivinen perusta on tyystin erilainen. Enää kasvattajalla ei ole pysyviin totuuksiin nojaavia mestarin oikeuksia. Buber näkee entisaikaisen perusvarmuuden katoamisessa myös tiettyjä vaaroja, joista suurin on mielivaltaisuuksien uhka. Kun kasvattajalla ei ole selkeää intersubjektiiivista lähtökohtaa, on vaarana, että kasvattaja ei valikoi kasvattavaa ainesta maailmasta, vaan omaksuu sen omista refleктоimattomista käsityksistään. Tällöin hänen tietonsa kasvatettavastikin on peräisin ainoastaan hänen omista käsityksistään, eikä todellisesta toisen puolen kokemisesta.¹²¹

Buberin kasvatusajattelussa ei ole maksiimeja eikä ajattomia normeja, mutta edellä kerrotun perusteella siitä voidaan tiivistää kaksi peruseriaatetta. 1) Kasvatuksen perustana on maailma — siis kasvattajan ja kasvatettavan välitilassa tulee välittyä maailma, ei kasvattajan refleктоimattomia käsityksiä maailmasta (mielivaltaisuutta). 2) Jotta kasvatus olisi todella kasvatettavan näkökulman huomioon ottavaa, kasvatettavaa ei pidä redusoida kasvattajan tarkoitusten mukaiseksi — siis välitilan täytyy kehkeytyä kohtaamisessa.

¹²¹ Buber 1962e, 794—795, 805. Buber mainitsee Pestalozzin opetusmetodin esimerkkinä kasvatettavan elämismailman huomiotta jättämisestä (Buber 1962e, 805). Pestalozzin kasvatusajattelu on lähtökohdiltaan lapsi- ja yksilökeskeistä. Hänen kasvatusteoriaansa mukaan lapsella on luonnollisia, sisäisiä kykyjä, joiden itsenäinen kehittyminen on yksinomaan luonnollinen prosessi. Kasvattaja on kättilö, jonka tulee toimia luonnon ehdoilla, auttaa ihmisluonnon sisäisten mahdollisuuksien esilletuloa ja ohjata niitä suotuisaan suuntaan. Käytäntöön sovellettuna Pestalozzin teoriasta tulee kuitenkin ristiriitainen ja mielivaltainen. Hän unohtaa lapsen todellisuuden ja asettaa oman kasvatusteoriaansa kasvatuksen määrääväksi lähtökohdaksi. Pestalozzi väittää lapsen oppivan luonnollisella tavalla: kokemuksesta, tulemalla tietoiseksi todellisuudesta, havainnoimalla ympäristöään, suorassa kontaktissa yhteisönsä. Luonnollisella oppimisella hän ei suinkaan tarkoita, että kasvatus täytyisi jättää luonnon huostaan, jossa lapsi oppisi sattumanvaraisesti yrityksen ja erehdyksen kautta. Hänen todellinen tarkoituksensa on saada aikaan järjestelmä, joka säätelisi lapsen luonnosta oppimia ja omaksuttavia ideoita. Hänen kohtalokkain ja vaarallisin virheensä on, että toteuttaessaan ideoitaan hän perustaa koko opetuksen kolmeen elementaariseen pedagogiseen periaatteeseen: lukuun, muotoon ja sanaan. Täten Pestalozzin metodi luopuu luonnollisuuden vaatimuksistaan: se ei jätä tilaa lapsen sisäiselle kehitykselle eikä hänen välittömille ulkoisille havainnoilleen. Loppujen lopuksi hänen metodinsa ei perustukaan luonnon eikä lapsen tuntemukseen, vaan keinotekoiseen teoreettiseen abstraktioon. Tällä tavoin Pestalozzi alistaa kaiken opetuksen ja lapsen havainnointikyvyn kolmelle pelkistetylle säännölle, jotka konstituivat hänen omaa havaitsemisen ja tiedon teoriaansa. (Ks. Cohen 1983,40—41.)

Kasvatus kohtaamisena kapealla rajalla

Kasvatuksellinen kohtaaminen poikkeaa aidosta Minä—Sinä-yhteydestä kaksinaisen luonteensa vuoksi. Toisaalta kasvattajan tarkoitus on välittää kasvatettavalleen maailman olennaisia ja kasvattavia aspekteja — siis vaikuttaa häneen kasvattavasti, mutta samanaikaisesti hänet tulisi kohdata aidosti toisena persoonana, Sinänä. Kasvatussuhde on siis tietoteoreettisesti ja eettisesti poikkeuksellisen vaativa. Kaksinaisuutensa vuoksi sitä voidaan kuvata kohtaamisena "kapealla rajalla", jossa pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen, kuitenkin kunnioittaen hänen itseyytään.

Buber pyrkii yhteensovittamaan dikotomisina ja dualistisina pidettyjä ilmiöitä. Hän ei koe kasvatusajattelussaan ristiriitaa kasvattajan vaikutusvallan ja kasvatettavan vapauden eikä kasvatuksen päämäärätietoisuuden ja avoimuuden välillä. Kasvatus on mahdollista vain suhteessa, jossa kasvattajan kokemus (vaikutusvalta) ja kasvatettavan luovat kyvyt (vapaus) kohtaavat. Lapsi saavuttaa yhteyden arvoihin kasvattajan opastuksen, kannustuksen ja kritiikin ansiosta — siis mestaria voidaan edelleenkin pitää kasvattajan mallina — vaikkakaan ei entisajan autoritaarisessa merkityksessä.¹²² Mestariuden ideaali asettaa kasvattajan suuren vastuuseen, joka ilmenee em. askeesin vaatimuksena. Kasvatuksellinen kohtaaminen tapahtuu kapealla rajalla, jossa kasvattajan on löydettävä tasapaino etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättymisen ja antamisen välillä.¹²³

Eettisen järjestelmän esittäminen olisi vastoin Buberin ajattelun ydintä.¹²⁴ Koska ei ole olemassa yleispätevää etiikkaa yksiselitteisine moraaliperiaatteineen, kasvatuksessakaan ei ole ajattomia normeja tai maksiimeja, valmiita päämääriä eikä määrättyjä metodeja. Kohtaamisen etiikalleen uskollisena Buber ei perustanut mitään kasvatusliikettä, ei ehdottanut mitään metodologiaa, eikä teoreettista ohjeistoa, jota kasvattajat voisivat seurata.¹²⁶ Aito kasvatussuhde nykyhetkessä todellisuudessa on kaikkia doktriineja perus-

¹²² Mestari kasvattajan mallina ks. Buber 1962e, 794. Buberin esimerkkinä kasvattajan suotuisasta merkityksestä on hänen kuulemansa Prahan lapsikuoron laulu, jonka harmoninen kauneus ei olisi mahdollista ilman kuoronjohtajan muotoilevaa ja harmonisoivaa vaikutusta (ibid., 790).

¹²³ Ks. ibid., 800.

¹²⁴ Ks. Buber 1967b, 717.

¹²⁵ Buber 1962d, 828, 829; Buber 1962e, 807—808. Se, että Buberilla ei ole metodioppia, ei tietenkään tarkoita Buberin pitävän metodeja merkityksettöminä. Joka tapauksessa kasvattajan aito vastuu on Buberille metodisia yksityiskohtia tärkeämpää (ks. Collins 1980, 56).

¹²⁶ Buber 1962e, 807—808; ks. myös Cohen 1983, 14, 15. Eriyisen opetusmallin johtaminen Buberin kasvatustilofosofiaa on Buberin dialogisuuden periaatteen väärinymmärtämistä, johon eräät Buberin tulkitsijat, esimerkiksi John R. Scudder, ovat syyllistyneet (ks. Cohen 1983, 49); Buberin opetusmetodologisesta mallintamisesta ks. Scudder & Mickunas 1985, 39—57.

tavampi.¹²⁷ Kasvattaja osoittaa kasvatettavalleen suunnan kohti hyvää,¹²⁸ mutta ei tapaa, jota noudattaa suunnan saavuttamiseksi.¹²⁹

Buberin etiikkaa ja kasvatusajattelua on myös kärkevästi arvosteltu. Esimerkiksi Hugo Bergmanin ja Marvin Foxin mukaan Buberin etiikka on pelkästään hetken etiikka ilman yleisesti päteviä moraaliperusteita ja tarkkoja normeja.¹³⁰ Ilman sitovaa järjestelmää sillä ei ole tarjota kasvattajalle ohjeita oikeista kasvatuspäämääristä.¹³¹ Buber vastaa kritiikkiin sanoen, ettei hän ole koskaan epäillyt esimerkiksi käskyn "Kunnioita isääsi ja äitiäsi" ehdotonta pätevyyttä. Käskyn pätevyys ei kuitenkaan merkitse "kunnioittamisen" ajasta ja paikasta (tulkintayhteydestä) riippumatonta merkitystä. Ihmisen täytyy tulkita ikuisia arvoja omassa elämässään.¹³² Moraaliperiaatteet ovat välttämättömiä, sillä ne auttavat kulkemaan tietä,¹³³ mutta ne saavat velvoittavan merkityksensä ainoastaan nykyhetkisisissä tilanteissa, henkilökohtaisesti ymmärrettyinä.

Ilman annettuja päämääriä kasvatuksen painopiste on nykyisyydessä, tämänhetkisesä kasvatussuhteessa. *Vastuu* on Buberin kasvatusajattelun kulmakivi. Buberin dialogisessa ontologiassa ei ole ristiriitaa yhteisyyden ja itseyyden välillä — päinvastoin itseys voi toteutua vain siellä, missä ihminen tuntee vastuunsa muita kohtaan. Kasvatuksen tulee olla eettistä kasvatusta, joka on ennen kaikkea ihmisten väliseen yhteisyyteen kasvattamista.¹³⁴ Ihmisen luonne määrää hänen asennoitumistaan kanssaihmiä ja maailmaa kohtaan — siksi yhteisyyteen ja vastuuseen kasvattaminen on nimenomaan luonteen kasvatusta.¹³⁵ Buberin kasvatusideaalina on suuri luonne, ihminen, joka kykenee joustavasti vastaamaan vaihtelevien tilanteiden ainutlaatuisiin vaatimuksiin.¹³⁶ Joustavuus ilmentää siveellisen ihmisen

¹²⁷ Kasvatettavan elämismaailman huomioon ottaminen "läsnä olevassa todellisuudessa" on kasvatuksen ainoa maksiimi (ks. Buber 1962e, 807). Siksi opetus suunnitelmassa ei saisi olla mitään oppilaiden kokemukselle vierasta ainesta (ks. Cohen 1983, 15).

¹²⁸ Buber 1962e, 807, 808. Buberin metafysiikassa suunta kohti hyvää on Jumalaa kohti suuntautumista (ibid.).

¹²⁹ Buber 1967b, 718. Jokainen elävä kasvatustilanne on niiden samankaltaisuuksista huolimatta ainutlaatuinen. Kasvatusdoktriinin esittäminen on mahdotonta, koska ainutlaatuiset tilanteet vaativat vastuulliselta kasvattajalta reaktioita, joita ei ole valmisteltu etukäteen (Buber 1962d, 828).

¹³⁰ Bergman 1967, 304—305; Fox 1967, 161.

¹³¹ Bergman 1967, 304—305.

¹³² Buber 1967b, 720.

¹³³ Ibid., 718.

¹³⁴ Ks. Buber 1962d, 831.

¹³⁵ Luonteenkasvatuksen merkityksestä ks. Buber 1962d, 815.

¹³⁶ Ks. ibid., 827, 828, 829.

dogmeista ja sovinnaitavoista vapaata vastaamis- ja vastaanottokykyä, jonka ansiosta hän voi käsittää kunkin tilanteen normiluonteen sen erityisten ja ennakoimattomien vaatimusten mukaisesti.¹³⁷

Buber pyrkii vastuuetiikassaan niin individualismin kuin kollektivisminkin ulkopuolelle. Ne molemmat tukahduttavat ihmisen eettisen luonteen.¹³⁸ Kollektiivi on luonteen kehityksen, itseksi tulemisen ja yhteisyyden este, koska se valmiine vastauksineen ja persoonattomine normeineen näivettää ihmisen elinvoiman, tukahduttaa minän ja vapauttaa ihmisen persoonallisesta vastuusta.¹³⁹ Ihmisen vitalisuuden taie on vastaanottavuus maailmalle, kyky ymmärtää itsensä osallisena olemisessa ja kunnioittaa olemisen mysteeristä luonnetta.¹⁴⁰ Kasvattajalla on suuri merkitys kasvatettavansa elinvoiman ja luottamuksen vireyttäjänä. Hänen on pyrittävä herättämään kasvatettavansa itsetietoisuutta ja vastuuntunnetta (yhteisyyden tunnetta), jotta tämä välttäisi kollektivismin orjuuden ja alkaisi etsiä oman elämänsä suuntaa, itseyttään.¹⁴¹

¹³⁷ Vastuullinen ihminen tuntee tilanteen edellyttämän normin, mutta aidosta normista ei koskaan tule hänelle tapaa tai maksimiam. Maksimi ei ohjaa ihmistä hyvään, vaan ihmisen oma tulkinta tilanteensa vaatimuksista. (Ibid.)

"Suuri luonne" Buberin eettisenä subjektina poikkeaa radikaalisti John Deweyn, maineikkaan pragmatistisen kasvatustieteen, subjektin luonteen määrittämisestä. Deweylle luonne on subjektin sisäistämistä maksimeista ja tavoista koostuva itsekontrollijärjestelmä. Buberin (1962d, 825—826) mielestä Deweyn tapauskollisen luonteen määrittäminen on oivallinen esimerkki siitä, miksi moderni kasvatustiede on kyvytön ihmisen sairauden, kollektivismin, edessä. Buberin kritiikki osuu myös Emile Durkheimiin ja hänen kasvatustieteen, jonka mukaan kollektiivinen tietoisuus on subjektin muodostumisen lähtökohta (ks. Cohen 1983, 45).

¹³⁸ Buber 1962d, 831; yksilöstä Buberin vastuuetiikan lähtökohtana ja joukkoajattelusta etiikan vastaisena ks. Korhonen 1995, 20—21.

¹³⁹ Ibid., 824, 830.

¹⁴⁰ Ibid., 831, 832.

¹⁴¹ Buber 1962d, 824—825, 830; Buber 1967b, 718.

Vaikka Buber uskookin nuorten elinvoimaan, hän on pettymykseen havainnut nuortenkin olevan taipuvaisia kollektivisoitumaan. Nuoret ovat aikuisia spontaanimpia ja herkempiä, mutta alkunnuosien jälkeen hekin pitävät mielipiteisiinsä, välttävät uusia kokemuksia ja vaipuvat kollektiivin uuneen. Kollektivismin seurauksena nuori kadottaa henkilökohtaisen vastuunsa elämää ja maailmaa kohtaan. Samalla hän menettää luottamuksen omiin kykyihinsä. (Buber 1962d, 830.) Kasvattajan tulee olla luottamuksen ja henkilökohtaisen vastuuntunteen herättäjä. Kasvatustehtävän perustana ja kantavimpana arvona on totuus, josta kasvattajan tulee pitää kiinni itsekunniotuksensakin vuoksi. Totuuden tähden kasvattajan ei pidä ehdoin tahdoin välttää erimielisyyksiä ja konfliktejakaan, sillä myös erimielisyydet kasvattavat, mikäli kasvattaja ei ristiriitatilanteessa nolaa ja nöyryytä kasvatettavaansa. (Ibid., 820, 821.)

Buberin dialogisuusfilosofian ja kasvatustutkimuksen heuristiikka tutkimuksessani

Martin Buberin Minä—Sinä- ja Minä—Se-suhteiden tematisointi muistuttaa paljolti Gabriel Marcelin mysteerin ja probleeman erottelua. Buberin mukaan Minä—Sinä-yhteys on määrittelemätön tapahtuma, eikä siitä voi johtaa yksityiskohtaisia ja täsmällisesti määriteltyjä moraalinormeja. Minä—Sinä-yhteys on dialogisuuden heuristinen ideaali, jonka toteutuminen voidaan todentaa ainoastaan dialogissa itsessään. Dialogisuutta voidaan kuitenkin kuvata sanomalla, että se toteutuu *kohtaamisessa*. Dialogisesti asennoituvaa kykyä ylittämään yksilöllisen elämäntilanteensa mahdollistaen näin ollen Minän ja Sinän kohtaamisen ja siinä kehkeytyvän yhteisen todellisuuden.

Dialogisuusfilosofisen tarkastelukulman päätteeksi on syytä esittää joitakin selvittäviä huomautuksia, jotka osaltaan estävät Buberin yksipuolista tulkitsemistä:

- 1) Buberin Jumala ei ole kristinopin Jumala — siis Buberin uskonnollista vastuukäsitystä ei pidä tulkita kristinopin mukaisesti. Ikuinen Sinä viittaa käsityskykymme ylittävään, olemisen mysteeriin, joka on tulkittavissa ei-teistisestikin, ilman korkeimman olennon käsitettä. Omassa kasvatustutkimuksessani vastuu on kaikkea muuta ensisijaisempi — se lankeaa kasvattajalle hänen maailmankatsomuksestaan ja uskonnollisista näkemyksistään riippumatta — siis Jumala ei ole vastuun välttämättömän postulaatti (mikä ei tietenkään estä kokemasta tai uskomasta Jumalaa vastuun postulaatiksi).
- 2) "Mestariuden" tulee olla dialogisuusideaalin mukainen — joustava ja suuntaa antava. Ideaali on heuristisesti hedelmällinen, koska se oikeutetusti korostaa kasvatustutkijan vastuuta ja itsekasvatuksen välttämättömyyttä. "Mestari" tuo kuitenkin mieleen myös ikävän sivumerkityksen, mielikuvan entisajan ankarasta kansakoulunopettajasta, kaikkietävästä Arvontuntijasta. Siksi mestarius ei ole ehdoitta yleisettävissä kasvatustodellisuuden kaikille tasoille. Dialogisen mestariuden tulee vaihdella erilaisten kasvatustodellisuuden sekä kasvatettavan ikätason, kykyjen ja tarpeiden mukaisesti. Todellinen mestarius ei ole kaikkietävää yliveraisuutta. Mestarius mitataan niiden kysymysten äärellä, joihin kasvattajakaan ei tiedä oikeaa vastausta. Tällöin mestari-kasvatustutkijassa ruumiillistuu kasvatustutkijan ajaton ongelma: hänellä on oltava käsitys hyvästä, vaikka hän ei tiedäkään, mitä hyvää varsinaisesti on.
- 3) Kasvatustutkimuksella on aina suunta ja tarkoitus — siis aito (intressiton) Minä—Sinä-suhde ei ole kasvatustutkimuksessa mahdollinen.

- 4) Jokainen kasvatettava on ainutlaatuinen yksilö — siis jokainen kasvatussuhde on erityistapaus.
- 5) Hyvän elämän painopiste on nykyhetkessä kasvatussuhteessa, yksittäisissä kasvatustilanteissa ja kasvutapahtumissa — dialogisuudessa.
- 6) Kasvatusdialogi toteutuu vain, jos kasvattaja kunnioittaa kasvatettavaansa ainutlaatuisena persoonana ja ottaa kasvatustoimissaan hänen "puolensa" huomioon (*Umfassung*).
- 7) Kasvatus perustuu nykyhetkiseen vastuuseen.
- 8) Emme voi redusoida nykyistä kasvatustilannetta yleispäteviin kasvatuseriaateisiin, koska tällaisia tilanteesta riippumattomia periaatteita ei ole. Maailman mysteerisyyden ja kasvatettavan ainutlaatuisuuden vuoksi olemme tulkitsevassa suhteessa todellisuuteen.

Kasvatuksellisen kohtaamisen lähtökohdat

Dialogisuuteen pyrkiessäänkin kasvattaja on aina jossakin kasvatussituaatiossa, jossa kasvatusinstituution aprioriset tulkintaehdot jo osaltaan merkityksellistävät sekä kasvatuksessa välittyviä merkityksiä että kasvatettavan kohtaamisen ehtoja. Kohdentaakseni jatkossa seuraavaa kasvatussuhteiden analyysiani palautan mieleen kasvatussuhteen yleisen kontekstin, jota olen nimittänyt neliulotteiseksi kasvatustodellisuudeksi.

1. Kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus;
2. kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus;
3. kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset;
4. yhteinen maailma (Mitwelt), johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen orientointi tapahtuu.

Kasvatus ei ole mahdollista ilman kasvatussuhteen osapuolten yhteisiä merkityksiä. Kasvatusobjektista¹⁴² riippumatta yhteiset merkitykset ovat mahdollisia vain, mikäli kasvattajan ja kasvatettavan merkityshorisontit kohtaavat ja tietyiltä osiltaan yhtyvät. Tämä ei tarkoita merkitysten identtisyttä, vaan kommunikaation, tulkinnan ja ymmärtämisen välttämättömyyttä.

Jotta kasvatus ei olisi mielivaltaista, kasvatuksellisen merkityssisällön on oltava maailmasta, välitettävä kasvatettavalle maailman konstruktivisia aspekteja. Näin ollen kasvatuksellinen sisältö ei saa olla kasvattajan subjektiivinen luomus, vaan sen on pohjattava hänen Mitwelt-tulkintansa perusteella valikoimiin ei-persoonallisiin kasvatuksellisiin aspekteihin.

Nämä aspektit eivät tietenkään ole objektiivinen ja esineellistynyt kuva maailmasta, eivätkä ne myöskään ole subjektiivisuudesta puhdistettuja yleispäteviä merkityksiä. On myös huomattava, että kaikki kasvatukselliset merkitykset eivät suinkaan ole kasvattajan tarkoituksellisesta toiminnasta tai edes kasvatussuhteesta kehkeytyneitä — kasvatettava kasvaa myös itsenäisesti merkityksellistäessään omia kokemuksiaan. Kasvattajan kasvatus-tarkoitukset pohjautuvat joka tapauksessa kasvatuksellisten aspektien tulkintaan — hänen omaan merkityksenantoonsa. Kasvattajan kasvatustieto on kaksitasoista. Ensinnäkin se koostuu hänen omina merkityssuhteinaan niistä tiedoista, taidoista, moraaliperiaatteista tai esteettisistä arvoista, joita hän pyrkii välittämään kasvatettavalleen. Toisaalta hänellä pitää olla mahdollisimman luotettava tulkinta kasvatettavansa maailmasuhteesta, jotta hänen välittämänsä kasvatustieto voisi olla kasvatettavalle samanaikaisesti sekä riittävän tuttua että sopivasti uutta, tulkittavaa (opittavaa).

Kasvattaja ei voi edeltä käsin tietää tai määrätä, miten kasvatettava ymmärtää hänen välittämänsä kasvatukselliset merkitykset. Joka tapauksessa on varmaa, että omassa tulkintatilanteessaan kasvatettava ymmärtää kasvattajan kasvatustarkoitukset omalla tavallaan. Hän voi hyvinkin ylittää kasvattajansa tarkoitukset, jotka hän voi toisaalta ymmärtää väärinkin.¹⁴³ Se, että kasvatusobjekti voi saada useita tulkintoja, perustuu etäisyyteen,

¹⁴² Tarkoitan kasvatusobjektilla merkityssisältöinä tulkituksi tulleita kasvatuksellisia aspekteja, esimerkiksi arvoja, tapoja, hyveitä, tietoja, taitoja jne., jotka valikoituvat tarkoituksellisen kasvatuksen objektiksi nimenomaan kasvatuksellisen arvonsa vuoksi. Objekti ei viittaa siihen, että kasvatukselliset aspektit olisivat ulkoisia kasvatussuhteen osapuoliin nähden — päinvastoin sekä kasvattaja että kasvatettava ovat aina jo jossakin tulkinnallisessa suhteessa kasvatuksellisiin aspekteihin. Korostan kasvatusobjektilla sitä Martin Buberin teesiä, että kasvatukselliset aspektit eivät saa olla peräisin kasvattajan mielivaltaisista käsityksistä, eivätkä Eros-suhteesta so. miellyttämisen- ja mielihyväperiaatteesta, vaan niiden tulee perustua reflektiivisiin tulkintoihin maailman kasvattavista aspekteista.

¹⁴³ Ks. Gallagher 1992a, 134; ks. myös Puolimatka 1995, 53—56.

joka on välttämättä toisaalta kasvattajan ja kasvatettavan ja toisaalta tutun ja tuntemattoman merkityssisällön välillä. Hermeneutiikan mahdollisuus ja välttämättömyys perustuu nimenomaan tunnetun ja ei-tunnetun etäisyyteen, jota esimerkiksi Shaun Gallagher pitää kasvatussuhteessa tulkinnan produktiivisuuden ja innovatiivisuuden lähteenä.¹⁴⁴ Tällä hän tarkoittaa, että tulkinta ei ole ennestään tunnetun kohteen toistamista ja uusintamista, vaan se päätyy lähtökohdistaan (tutusta kontekstista) aina jollain tavoin erilaiseen, jolloin myös lähtökohdat muuttuvat.¹⁴⁵ Kasvatus- ja oppimiskokemusten produktiivisuuden ansiosta kasvatusobjekti, kasvatuksellisten merkityssisältöjen referentti, säilyttää suhteellisen autonomisuutensa — siis millään tulkinnalla ei saavuteta lopullista ja täydellistä ymmärrystä tulkinnan kohteesta.

Koska kasvatettava merkityksellistää kasvatustiedon omalla tavallaan, omien merkityssuhteidensa horisontissa, minän ja Toisen erillisuus on kasvatussuhteessakin ylittämätön. Siksi kasvatuksen suunta ja tarkoitus ei voi olla koskaan ennalta lukkoon lyöty. Se tulee tulkituksi, korjautuu, täsmentyy ja tulee uudelleen tulkituksi jatkuvassa hermeneuttisessa prosessissa — kasvatusdialogissa, jossa myös kasvun arviointi tapahtuu.

Hermeneuttisten lähtökohtien suhteita kuvaamalla voidaan pyrkiä paljastamaan, millä ehdoin ja mihin nähden kasvatusta tapahtuu, sekä millä ehdoin ja mihin nähden kasvua, kasvatettavan merkityssuhteiden laadullista muutosta, arvioidaan. Näin voidaan hakea vastausta siihen, mikä on ei-persoonaalisen kasvatuksellisen merkityssisällön referentti, joko todellinen tai luuloteltu¹⁴⁶ *Mitwelt*-perusta, josta kasvatustarkoitusten katsotaan saavan oikeutuksensa, ja johon nähden kasvua arvioidaan. Samalla voidaan paljastaa, miten kasvattaja tai kasvatusinstituutio suhtautuvat kasvatettavan maailmasuhteen "ei vielä"-aspektiin — siis millä tavoin ne pyrkivät saavuttamaan kasvatustavoitteitaan ja niiden edellyttämiä yhteisiä kasvatuksellisia merkityksiä.

¹⁴⁴ Gallagher 1992a, 140.

¹⁴⁵ *Ibid.*, 140, 189, 349.

¹⁴⁶ Referentti voi olla luuloteltu siksi, että se perustuu ei-persoonaalisen kasvatuksellisen sisällön sijasta kasvattajan mielivaltaan tai vääristyneisiin *Mitwelt*-tulkintoihin, hänen subjektiivisiin toiveisiinsa, pyyteisiinsä ja mielitymyksiinsä.

II Osa

Dialogisen kasvatuksen toteutumisehdot

Dialogisuus vanhemman ja lapsen suhteessa

Tutkimukseni todellisia kasvatussuhteita koskevan osuuden lähtökohtana on näkemys, että dialoginen kasvatus (jossa vaalitaan itseyden ja hyvän elämän ideaaleja) toteutuu vain, jos kasvattaja kunnioittaa kasvatettavaansa ainutlaatuisena persoonana ja ottaa kasvatustoimissaan hänen puolensa huomioon (*Umfassung*). Pääpaino on vanhemmuuden fenomenologisessa kuvauksessa. Koska vanhemman ja lapsen välillä kehkeytyy ensisijaiseen kasvatusvastuuseen eli auttamisvastuuseen perustuva suhde, sitä on mielekästä verrata ja rinnastaa niihin kasvatussuhteisiin, joiden oikeutus perustuu annettuun ammattirooliin, asiantuntijuuteen ja määrättyyn yhteiskunnalliseen tehtävään. Näin vanhemmuuden näkökulmasta on mahdollista valaista erilaisten kasvatussuhteiden erilaisia ontologisia lähtökohtia ja apriorisia ominaispiirteitä.

Lapsen avuntarve vanhemman ja lapsen suhteen lähtökohtana

Vastasyntynyt lapsi on sanaton, erilaisin itkun sävyin tarpeitaan ilmaiseva olento. Hän on sananmukaisesti mysteeri, johon eivät sellaisenaan päde mitkään ennakkosuunnitelmamme. Lapsen kasvot ilmaisevat meille äärettömyyttä, jotain käsittämätöntä, jota on mahdotonta rajata äärellisen ymmärryksemme mukaiseksi.¹ Ihmisspienokainen on maailmasuhteemme elävä ontologinen ilmaisin. Hän paljastaa sanattomalla tavallaan maailmasuhdettamme: maailman äärettömyyttä ja oman tietokykymme äärellisyyttä.

¹ Ks. Levinas 1979, 80.

Vanhemmilla on jo ennen lapsensa syntymää jonkinlainen kasvatuksellinen esiymmärrys² ja tietynlainen odotushorisontti syntyvää lastaan kohtaan. Ilmeet, eleet ja ääntelyt ovat aluksi ainoita merkkejä, joiden perusteella voimme tulkita sanattoman lapsemme tarpeita. Voimme oppia vain kokemuksesta, mitä esimerkiksi erilaiset itkun vivahteet kussakin tilanteessa merkitsevät. Voimme tutustua lapseen vain hoitamalla häntä ja elämällä hänen kanssaan. Kasvatuksellisella esiymmärryksellämme on tutustumiselle suuntaa antava merkitys. Siihen sisältyvä ihmiskäsitys yhdessä kehityspsykologisen tietämyksemme ja perinnetietomme³ kanssa muodostavat *lapsikäsitteyskäsityksemme* — kasvatussuhteen heuristisen lähtökohdan.

Esiymmärrykseen sisältyvät kasvatuskäsitykset konkretisoituvat ja jäsentyvät uudelleen, kun vanhemmat saavat kokemusta lapsestaan ja omista voimavaroistaan. Ennen lapsen syntymää vallinnut esiymmärrys osoittautuu tässä konkretisoitumisessa vanhempien elämäntilanteen abstraktiksi ja teoreettiseksi osaksi. Se tietyllä tavalla tyhjentyy ja järkkyy (vaikkei menetä merkitystään) lapsen elävien kasvojen edessä. Konkreettinen huoli ja vastuu lapsesta, väsymys, kiintymys ja ilo eivät voi sisältyä esiyymmärrykseen; ne ovat kokemusta, jonka myötä idealisoidut kasvatuskäsitykset tulevat elämismaailmassamme koeteltaviksi. Lapsen olemassaolon säädelläessä kaikkea ajankäyttöämme ymmärrämme, mitä täysi vastuu ja huoli toisesta merkitsee: voimme myöhästyä ystävämme kanssa sovitusta tapaamisesta, mutta lapsen ruokailuajoja emme saata unohtaa.

Elämänsä varhaisvaiheessa lapsi on kyvytön itse huolehtimaan omista tarpeistaan ja on täysin riippuvainen aikuisten huolenpidosta. Aluksi erityisen tärkeä lapselle on hänen äitinsä, jonka avulla lapsi on ensimmäisen kerran yhteydessä ulkomaailmaan. Merleau-Ponty kutsuu lapsen elämän varhaisvaihetta esikommunikaation tai anonyymien kollektiivisuuden vaiheeksi,⁴ jolle on ominaista ns. transitivismi tai synkreettinen sosiaalisuus.⁵ Nämä määreet tarkoittavat, että lapsi elää eriytymätöntä ryhmäelämää toisten kanssa

² Tässä yhteydessä tarkoitan esiyymmärryksellä tajunnallisten merkityssuhteidemme olemassaolon tapaa, kokemusten ja niistä tarjoutuneiden merkitysten suhteutumista olemassa oleviin merkityssuhteisiimme ja kerrostumista uusina merkityssuhteina esiyymmärryksemme tarjoamaan merkityshorisonttiin. Näin käsitteellinen merkityshorisonttimme laajenee ja on uusia kokemusten mieltä vastaanottaessaan uusi esiyymmärryksemme. Myöhemmin puhun esiyymmärryksestä myös Martin Heideggerin ja Lauri Rauhalan ymmärtämässä merkityksessä, kokemuksen kannalta esitajunnallisena ilmiönä.

³ Perinnetiedolla tarkoitan tässä sisäistämiämme yhteisöllisiä käsityksiä ja periaatteita lapsesta ja kasvatuksesta.

⁴ Merleau-Ponty 1964a, 119, 122.

⁵ Ibid., 135, 148.

käsittämättä itseään yksilöksi ja toista ihmistä subjektiksi, koska hän ei tiedä olevansa eri olento kuin muut ihmiset.⁶

Lapsen elämän esitietoisessa vaiheessa hänen hyvän elämänsä ehdot ovat täysin hänen vanhempiansa käsissä. Lapsen täydellisen riippuvuuden vuoksi vanhemmilla on lähtökohtaista valtaa lapseensa.⁷ Lapsen ainutlaatuisuutta kunnioittava dialoginen asenne onkin siksi välttämätön jo tämän varhaisimmassa kehitysvaiheessa, jottemme tulkitseisi kasvua yksinomaan jonkin kehitysteorian, ideologian, yhteisöidealin tai omien pyyteidemme ohjaamana, funktionaalisesti.

⁶ Merleau-Ponty katsoo osoittaneensa lapsuuden geneettisellä fenomenologiallaan Husserlin transsendentaalisen egon virheellisyuden. Alussa ei ole olemassa mitään erityistä ja alkuperäistä minää, ei myöskään minä—toinen-erottelua. Kuten M.C. Dillon tulkitsee Merleau-Pontya: "... the world prior to the emergence of the other is (a) not world I experience as my own: it is a world in which there is an indistinction of perspectives, a world in which the mine-alien or self-other distinction is absent. Furthermore, (b) this world of syncretic sociability is an infantile world which corresponds to a quality of experience that is lost with the development of the reflective awareness of perspectival differences between my experience and that of others ..." (Dillon 1988, 119).

⁷ Pirjo Nuutinen (1994, 20) on väitöskirjassaan tarkastellut kasvatussuhteeseen sisältyvää valtaa neljästä näkökohdasta: 1) eksistenssin peruspakkona, 2) ihmisten välisinä relaatioina, 3) persoonallisuuden muotoutumisen ongelmana ja 4) toiminnan määrittäjänä. *Eksistentiaalisella peruspakolla* Nuutinen tarkoittaa lapsen synnynäistä riippuvuutta muista. "Syntyvä lapsi on aina ja kaikissa olosuhteissa riippuvainen ja eriarvoinen, mutta riippuvuuteen ja eriarvoisuuteen suhtautuminen vaihtelee erilaisissa olosuhteissa" (ibid., 23). Valtasuhteessa osapuolten välinen riippuvuus ei ole yhtäläistä. Suhteen osapuolet ovat jossakin keskinäisen riippuvuuden kannalta merkitsevässä suhteessa *erilaisia* — siis suhde on epäsymmetrinen. Erilaisuus konkretisoituu nimenomaan toisen osapuolen mahdollisuutena dominoida toista osapuolta. "Valtaan perustuva — tilapäinen tai instituutunut — järjestys luo väistämättä relaatio-osapuolten välille eriarvoisuuden" (ibid., 29). Omassa kasvatusajattelussani lähdän Nuutisen tavoin eksistentiaalisen peruspakon ja instituutituneen kasvatusvallan realiteeteista. Lapsen eksistentiaalinen peruspakko velvoittaa kasvattajan auttamisvastuuseen (ks. Värrä 1994a, 18; Värrä 1994b, 253; Värrä 1994c, 58—59), mutta auttajana hänelle samalla lankeaa asiantuntijan rooli, joka on kasvatussituaatioissa annettua, apriorista valtaa. Virallisissa kasvatus- ja koulutusinstituutioissa (esim. koulussa) asiantuntijuus on oikeutettu instituution määrätyn kasvatustehtävän, sääntöjen, normien ja kasvattajan pätevyyden perusteella.

Aluksi lapsen hyvä toteutuu hänen hyvässä hoidossaan. Lapsen kehittyessä ja saavut-
taessa itsetietoisuutensa⁸ hyvän elämän painopiste siirtyy välittömien tarpeiden tyydyttämi-
sestä kasvatuksellisen kommunikaation laatuun. Dialogissa kehkeytyvät merkitykset ovat
lapsen hyvän elämän ja itseytymisen ehtoja, hänen tietoisuutensa ja vastuuntuntonsa avar-
taji. Merkitykset eivät tietenkään synny vailla taustaa, tyhjästä. Ne pohjautuvat lapsen
esireflektiiviseen maailmasuhteeseen, hänen esitietoiseen intentionaalisuuteensa. Lapsi
suuntautuu alusta asti maailmaan — aluksi valoa, lämpöä, hajuja ja ääniä kohti — ja
kokee maailman jonakin jo ennen tietoisien maailmasuhteen syntyä.⁹

Kieli on minätietoisuuden ehto, mutta minä ei synny äkillisenä intellektuaalisena oival-
luksena, eikä ensisijaisesti kielellisen kommunikaation tuloksena. Itsetietoisuus perustuu
kehitysprosessiin, jonka alkujuret ovat kieltä edeltävässä intersubjektiivisuudessa ja esi-
kielellisessä kommunikaatiossa, ruumiin esiobjektiivisessa maailmasuhteessa. Merkityksel-
linen maailmasuhde alkaa eleistä ja liikkeistä, ruumiin kyvystä liikkua ja ilmaista itseään.
Kartesiolaisen cogiton (ajattelevan minän) sijasta lapsen alkuperäistä maailmasuhdetta ja
suuntautumista toista kohti vastaisi ajatus: "minä kykenen".¹⁰ Tämä ilmaisee ruumiin kykyä
suuntautua maailmaan, ilmaista itseään ja tehdä itsensä ymmärrettäväksi muille subjek-
teille.¹¹

Ihmisten väliset suhteet perustuvat ruumiilliseen maailmasuhteeseen, eletyn ruumiin
kokemuksiin, jotka välittyvät ihmiseltä toiselle ilmaisevina eleinä. Tämä on kiistämätöntä
kasvatussuhteen alkuvaiheessa, jolloin lapsella ja vanhemmalla ei ole yhteistä kieltä, jolla

⁸ Itsetietoisuus kehkeytyy lapsen kyetessä tunnistamaan itsensä minäksi ja toisen ihmisen sinäksi, toi-
seksi minäksi. Merleau-Pontyn (psykoanalyytikko J. Lacanilta omaksuman) tulkinnan mukaan peili-
kuva etäännyttää lapsen välittömästi kokemastaan itsestä kohti jotain sellaista, mitä hän näkee ja kuvitte-
lee olevansa — ideaaliminäksi, jonka hän toivoo esittävänsä toisille (Merleau-Ponty 1964a, 136). Psy-
koanalyytisessä teoriassa ideaaliminän kehkeytymisen ymmärretään liittyvän yliminän kehittymiseen
(ks. Dillon 1988, 125). Arvioidessaan itseään etäännytetystä näkökulmasta, toisen silmin, lapsi voi
tuntea niin ylpeyttä kuin häpeää ja syyllisyyttäkin arvioivan katseensa edessä — hänen reflektiivisessä
katseessaan on "narsistinen funktio" (Merleau-Ponty 1964a, 136). Kun lapsi ymmärtää peilikuvansa
avulla olevansa toisten katsoma, hän myös lakkaa sekoittamasta itseään tilanteeseen, rooliin ja toisiin
ihmisiin. Hän käsittää olevansa ruumiillisesti ja avaruudellisesti itsenäinen olento oivaltaen samalla,
että myös toiset ihmiset ovat omissa tilanteissaan sellaisia. Peilikuva on siten perustana subjektien
eriytymiselle anonyymista kollektiivisuudesta minäksi ja sinäksi. Lopullisesti tämä eriytyminen tapah-
tuu noin 3-vuotiaana, jolloin lapsi alkaa muutoinkin käyttäytyä omatoimisesti — jopa huonosti ja
uhmakaasti saadakseen huomiota toisilta ihmisiltä (ibid., 152—153).

⁹ Merleau-Ponty 1986, 101, 146.

¹⁰ Ibid., 137.

¹¹ Ibid., 193.

lapsikin kykenisi käsitteellistämään kokemuksiaan. Eleillään lapsi suuntautuu toista kohti (ylittää tiluunsa) ja ilmaisee ruumiillista maailmasuhdettaan,¹² esikäsitteellistä kokemustaan maailmasta. Merleau-Ponty tulkitsee tunneperäisen eleen ensimmäiseksi yritykseksi kieleen, sillä siinä lapsi "asettaa annetun maailman päälle ihmisen mukaisen maailman."¹³

Lapsi on erityisen herkkä toisen ihmisen kasvojen ilmeille ja reagoi hymyyn hymylä.¹⁴ Lapsen esitietoisessa kehitysvaiheessa hänen reaktionsa eivät voi pohjautua analogiapäätelyyn eivätkä ylipäänsä mihinkään ajatustoimintaan.¹⁵ Reaktiot ovat toisten käyttäytymisen esitietoista jäljittelyä, joka perustuu eleiden ja ilmeiden välittömään intersubjektiiviseen merkitykseen¹⁶ — ns. korporaaliseseen skeemaan, joka on kielen anonyymi, ruumiillinen perusta.¹⁷

Toiset subjektit ovat peili, joka paljastaa lapselle hänen omien impulssiensa merkityksen. Lapsi ymmärtää toisten eleiden merkityksen, koska toisten peilinä olo on sopuisuudessa hänen sisäisten mahdollisuuksiensa kanssa. Näin lapsen ja toisen subjektin eleiden välillä on sanatonta vastavuoroisuutta — lapsen intentiot ovat erottamattomia

¹² Ibid.

¹³ Ibid., 188; ks. myös Merleau-Ponty 1973, 16.

¹⁴ Merleau-Ponty 1964a, 115.

¹⁵ Ibid., 116. Merleau-Pontyn mukaan toisen subjektin tunnistaminen kaltaiseksemme ei perustu analogiapäätelyyn, vaan ruumiillisen subjektin alkuperäiseen, esikäsitteelliseen havaintoon, joka edeltää kaikkia vertailevia ajatuksia (Merleau-Ponty 1986, 352). Puolustaessaan käsitystään esikäsitteellisestä intersubjektiivisuudesta Merleau-Ponty viittaa mm. Max Scheleriin, jonka mukaan analogiapäätely on loogisesti virheellinen, koska se ennalta olettaa sen, mitä pitäisi sen avulla selittää. Analogiapäätelyssä toinen tietoisuus voidaan päätellä olemassa olevaksi vain, jos toisten subjektien emotionaaliset ilmaukset ovat verrattavissa ja samastettavissa omiemme kanssa niin, että tunnistamme tarkat korrelaatiot oman fyysisen käyttäytymisemme ja psyykkisten tapahtumiemme välillä. Mutta tosiasiaa toisten subjektien havaitseminen edeltää em. analogisia vertailuja ja samastuksia (ja on itse asiassa niiden ehtona), jotka eivät siten voi muodostaa havaintoa (ibid.).

¹⁶ Eleellä on välitön intersubjektiivinen merkitys. Se ilmaisee itseensä sisältyvää eksistentiaalista merkitystä (eleen merkitys on siinä itsessään, ei sen takana), subjektin välitöntä maailmasuhdetta. Eleessä tunneilmaisu ja tunne ovat erottamattomia: esimerkiksi ilo ja iloa ilmaisevan eleen merkitys ovat sama asia esittäessään maailmassa olemisen tapaa, iloisuutta (Merleau-Ponty 1986, 186). Ele ei siis johda ajattelemaan iloa (siis sen ymmärtäminen ei ole kognitiivista), se on ilo itsessään (ks. ibid., 184). Nimenomaan eleen välitön intersubjektiivisuus perustelee lapsen ja kasvattajan esitietoisuuden suhteen, kieltä edeltävän kommunikaation. Lapsi oppii äidinkieltä nimenomaan esitietoiseen maailmasuhteeseensa perustuen, identifikaatiosuhteessa: lapsi heijastaa omat kokemuksensa äitiinsä ja assimiloii äitiinsä asenteita itseensä (Merleau-Ponty 1964a, 109).

¹⁷ Merleau-Ponty 1964a, 117; ks. korporaalisesta skeemasta myös Dillon 1988, 122—123.

toisten ihmisten käyttäytymisestä.¹⁸ Toisten eleiden välittömän merkityksen ymmärtäminen ennalta olettaa kaikille yhteisen havaitun maailman¹⁹ — eleiden (intersubjektivisen) merkityksen sanattoman perustan. Tämä ilmenee jäljittelevässä eleessä, jolla lapsi antaa kohteelle ensimmäisen kerran inhimillisen merkityksen.²⁰

Kasvatuksellisen "odotushorisontin" ensisijaisuus kasvatettavan kohtaamisessa

Lapsen ja vanhempien esikielellistä suhdetta voidaan kuvata termeillä *vastaaminen* ja *odottaminen*. Lapsi vastaa vanhempiensa eleisiin ja ilmeisiin esimerkiksi jäljitellen niitä, ja vanhemmat puolestaan vastaavat lapsen ilmaisuihin ja tarpeisiin. Näin lapsen ja vanhempien välillä on *välitön* vastaamissuhde jo lapsen esikielellisellä kehitystasolla.

"Odottaminen" viittaa vanhempien kasvatukselliseen odotushorisonttiin, sen reflektiiviseen ja ei-reflektiiviseen ulottuvuuteen. Reflektiivisenä odottaminen ilmaisee vanhempien välittömästä suhteesta etääntyvää asennetta, esimerkiksi kasvun arviointia sekä kasvuspäämäärien tietoista asettamista ja tavoittelemista. Se suuntautuu johonkin vanhempien tulkitsemaan ei vielä -aspektiin, johonkin tavoiteltuun ja toistaiseksi toteutumattomaan lapsen kehityksessä. Ei-reflektiivinen odottaminen puolestaan kuvaa vanhempien yleistä, artikuloitumatonta asennoitumistapaa lastaan kohtaan. Mitkään metodit ja ennakkokäsitykset eivät paljasta sanattoman lapsen olemusta tässä ja nyt, vanhempien tahdon mukaan. Lapsi avaa itseään kehityksensä kuluessa vähitellen, eikä vanhemmilla ole muuta vaihtoehtoa kuin odottaa.

Odotuksen sisältö riippuu mm. vanhempien kehityspsykologisesta tietämyksestä, esimerkiksi siitä, mitä vanhemmat ymmärtävät lapsensa ikäkaudella normaaliksi, viivästyneeksi tai poikkeavaksi vertaisryhmän yleiseen kehitykseen verrattuna. Vanhemmat odottavat esimerkiksi lapsensa liikuntakyvyn, omatoimisuuden, itsetietoisuuden ja puhekyvyn kehittymistä tietyillä lapsuusiän herkkyykskausilla. Kun lapsen kasvussa ei ilmene mitään odottamatonta (kasvua siis pidetään normaalina), odottaminen voi olla intressitöntä odotusta. Se antaa kasvun mahdollisimman paljon tapahtua itsestään, eikä pyri kiirehtimään itsestään tapahtuvaa kasvua. Tätä odotusasennetta voisi nimittää vaikkapa silleen jättäväksi odotukseksi, joka noudattaa kasvamaan saattamisen periaatetta. Odotushorisontin sisältö aktivoituu, kun kasvu osoittautuu jollain tavoin epäsuotuisaksi ja odottamattomaksi. Täl-

¹⁸ Merleau-Ponty 1986, 185; ks. myös Merleau-Ponty 1973, 36.

¹⁹ Merleau-Ponty 1986, 194.

²⁰ Ibid.

löin vanhemmat alkavat reflektoida tähän asti heuristisina olleita kasvatuskäsitteisiään (esimerkiksi kasvun ja kasvatuspäämäärän ideoitaan) ja pyrkivät mukauttamaan ja konkretisoimaan niitä nykyistä kasvatustilannetta vastaaviksi.

Vanhemmat arvioivat lapsen kasvussa havaitsemaansa ei vielä -aspektia aina joidenkin tulkitsemiensa kriteerien perusteella — siis "ei vielä" ei ole neutraali tosiasia. Se, mitä vanhemmat odottavat, kenen ehdoilla odottavat, ja miten pyrkivät toteuttamaan odotustaan, ilmaisee yleisemminkin vanhempien kasvatuksellista orientoitumista ja lapsen aseman määrittymistä heidän odotushorisontissaan.²¹ Odotuskriteereissä määrittyy esimerkiksi, pidetäänkö silmällä ensisijaisesti kollektiivisia kasvatustavoitteita eli määrittävät ulkoiset normit kasvutusta ja kasvun arviointia, vai ymmärretäänkö lapsen nykyinen eksistenssi ja omaehtoinen kasvu kasvatussuhteen *ensisijaiseksi* lähtökohdaksi. Yksinomaan ulkoisesta ja kollektiivisesta lähtökohdasta "ei vielä" näyttäytyy jo apriorisesti puutteena yleisiin, yhteisöllisiin ja keskiarvoisiin päämääriin nähden. Sen sijaan lapsen omaehtoista kasvua vaalivassa kasvatuksessa ei ennakolta totalisoida lasta yhteisöllisen skeeman jatkeeksi.

Jokainen kasvattaja tietää, että lapsen nykyhetkisen olemassaolon kunnioittamiseen ei voi olla intressitöntä kasvun tarkkailua eikä yhteisömoraalista riippumatonta "puhdasta" reflektiota. Pientä lasta on joskus ohjattava ja rajoitettava jo hänen turvallisuutensa varjelemiseksi, sillä esimerkiksi liikenteessä lapsen spontaanisuus ja hetkelliset mielenliikahdukset saattavat olla hänelle vaaraksi. Siisteys- ja tapakasvatus ovat esimerkkejä kasvatuksesta, jossa kasvattaja arvioi lasta yhteisömoraalinkin näkökulmasta. Tällöin lapsen arvon kunnioittaminen riippuu täysin niistä keinoista, joilla yritämme saada hänet omaksumaan kulttuurisidonnaisia normejamme ja tapojamme.

Kysymys kasvatuksen eettisyydestä on pelkistettävissä muotoon: tapahtuuko kasvatus lasta varten vai onko se lapsen kasvatusta jotain muuta varten? Jotain muuta varten olevassa kasvatuksessa (funktionaalissa kasvatuksessa) lapsi asettuu kasvattajan odotushorisontissa jotta-struktuuriin, jota luonnehtivat kausaalijattelu ja nykyisyyden toissijaisuus. Kas-

²¹ Joitakin vuosia sitten käyty keskustelu lapsen oppivelvollisuuden alentamisesta on valaiseva esimerkiksi lapsen määrittymisestä kasvattajien odotushorisontissa. Tällöin keskusteltiin siitä, pitäisikö suomalaisten lasten oppivelvollisuuskäytäntöä alentaa eräiden länsimaiden tapaan kuuteen ikävuoteen. Esitettiin niin puoltavia kuin kieltäviäkin argumentteja. Useimmissa puheenvuoroissa asiaa tarkasteltiin lapsen edun kannalta. Täydellistä funktionaalisuutta keskustelussa edusti sen keskeisenä alkuunpanijana ollut entinen aikuiskasvatuksen professori Matti Peltonen, joka perusteli kuusivuotiaiden kouluunmenoa siksi, ettei Suomi jäisi taloudellisesti-kehityksellään jälkeen kilpailijamaistaan. Hänen mukaansa Suomi antaa muille kehittyneille maille pysyvän kilpailuedun pitäessään lapset liian pitkään oppivelvollisuuden ulkopuolella.

vattajan asenteita ja tekoja ohjaa ajatusrakenne: "Teen lapselle näin, jotta hänestä tulisi ... (esimerkiksi insinööri, pianisti, hyvä, rohkea, luova, jumalaa pelkäävä jne.)."²² Näin lapsella ei ole itsearvoa, vaan hänen olemisensa merkitys määrittyy ensisijaisesti sen perusteella, kuinka se vastaa kasvattajan kuvitelmiä, toiveita ja tulevaisuusprojektioita.

Kasvatustarpeen määrittäjänä ja kasvun arvioijana kasvattajalla on lähtökohtaista valtaa, joka voi olla sekä *ontisesti*²³ että *rooliperustaisesti* annettua. Ontinen annettuneisuus on ilmeistä vanhempien ja pienen lapsen suhteessa, jossa lapsi on sekä fyysisesti että intellektuaalisesti vanhemmistaan riippuvainen — äiti ja isä ovat lapsensa ensisijaisia maailmaan saattajia. Vanhempien apriorinen valta suhteessaan avuttomaan pienokaiseensa velvoittaa heidät välittömään auttamisvastuuseen. Näin ollen primaarissa kasvatussuhteessa, vanhemman ja lapsen suhteessa, on alun perin kysymys lapsen elämän ehtojen turvaamisesta.

Tutkimuksessani on avainasemassa juuri vanhemmuuden välittömän kasvatusvastuun eli auttamisvastuun fenomenologinen kuvaus, joka puolestaan auttaa ymmärtämään vanhempi—lapsi-suhteesta poikkeavien, erilaisten rooliperustaisten kasvatussuhteiden ominaispiirteitä ja kehkeytymis- eli konstituoitumisehtoja. Olen tulkinut erilaisten kasvatus- ja sosialisatiosuhteiden ilmenevän seuraavan kolmijäsenykseni mukaisina:

- 1) **välitön kasvatusvastuu** eli auttamisvastuu: vanhempien ja lapsen suhde, jossa on alun perin kysymys lapsen elämän ehtojen turvaamisesta;
- 2) **rooliperustainen suhde**: esimerkiksi opettajan ja oppilaan suhde, jonka oikeuttaa opettajan asiantuntijuus;
- 3) **käskyvaltainen suhde**: tyypiesimerkkinä sotilaskoulutus, jossa esimies-upseerilla on ehdoton käskyvalta nuorukaisiin.

²² Jotta-strukturi on omaksuttu Reijo Kupiaisen Heidegger-tutkimuksesta. Käsite kuvaa olion muovuamista jonkin käyttötarkoituksen mukaiseksi, esimerkiksi kiven valmistamista kirveenteräksi, jolloin kivi kivenä katoaa hyödyllisyyteensä, jotta-strukturiin (Kupiainen 1991, 58). Lapsen kohteileminen jotta-strukturissa merkitsee omien toiveidemme, tarpeidemme tai teorioidemme "peiton" asettamista lapsen päälle. Omat projektiomme estävät meitä kohtaamasta lasta omana itsenään, tässä ja nyt, emmekä kykene ymmärtämään hänen merkityksiään (joihin suhtaudumme manipulatiivisesti). Maija Lehtovaara on väitöskirjassaan sekä artikkeleissaan pohtinut lapsuuden arvoa ja kritisoinut vallitsevaa "objektiivista" kasvatusajattelua ja -tutkimusta lapsen elämissä maailman vähätelystä tai suoranaisestä väärynmäärittämisestä. (Ks. Lehtovaara 1992; Lehtovaara 1994a.)

²³ Tarkoitan ontisella tässä yhteydessä kasvatussuhdetta sellaisena kuin se on välittömästi annettuna, sosiaalisista konventioista ja ajallisista vaihteluista riippumattomana. Tästä lähtien viitaan *ontisella vastuulla* vanhempien aprioriseen auttamisvastuuseen, joka velvoittaa heitä huolehtimaan lapsensa elämän ehdoista.

Välitön auttamisvastuu vanhemmuuden perustana

Erilaatuisten kasvatussuhteiden konstituoitumisero ei ole moraalinen, vaan ontologinen tosiasia. Siksi sen perusteella ei ole oikeutettua esittää kokemukseen perustumattomia väitteitä kasvattajien moraalista tunteista; se ei esimerkiksi oikeuta sitä yleistystä, että kenen tahansa ammattikasvattajan (esimerkiksi opettajan tai nuorisotyöntekijän) vastuu ja kutsumus kasvatustyötään kohtaan on hänen roolinsa vuoksi a priori teknologisempi kuin vanhemman kasvatusvastuu ja kutsumus ovat. Sen sijaan konstituoitumiseron perusteella voidaan ymmärtää, että vanhemmuudella on erityinen olemistapansa, minkä vuoksi sitä ei pidä redusoida pelkästään biologiseksi kategoriaksi tai juridiseksi ja sosiologiseksi käsitteeksi, pelkäksi sosiaalisiksi rooliksi. Esimerkiksi Gabriel Marcel tähdentää tätä seikkaa analysoidessaan isyyden perusteita. Hänen mukaansa biologisena kategoriana isyys redusoituisi siittäjäksi ja siten lapsen kausaaliseksi syyksi, ja juridisena ja sosiologisena käsitteenä se olisi puolestaan riippuvainen kulloisenkin aikakauden ja yhteiskuntajärjestelmän vaihtuvista oikeudellisista ja uskonnollisista instituutioista, jolloin se olisi täysin relativistinen käsite.²⁴

Vanhemmuus on perimmiltään sosiaalisista konventioista ja ajallisista vaihteluista riippumatonta ja objektiivisesti velvoittavaa, vaikka vanhemmat eivät olisi edes tietoisia vastuustaan.²⁵ Siksi vastuuta ei pidä redusoida intellektuaaliseksi eikä emotionaaliseksikaan kategoriaksi. Vastuun lähtökohtia ja vanhemmuuden erityislaatua voidaan ymmärtää vain silloin, kun vanhemmuutta tarkastellaan ontologisena käsitteenä, jolla on ontinen perusta. Tarkoitin lähtökohtien ontisuudella vanhemmille välittömästi lankeavaa vastuuta avuttoman lapsensa hyvinvoinnista.

Intellektuaalisena auttamisvastuulla ei olisi välitöntä velvoittavuutta. Vastuu olisi joko harkinnanvaraista hyötyjen ja haittojen utilitaristista arviointia (tällöin vastuu olisi satunnais- ta), tai se perustuisi reflektoidun järjen paljastamiin yleispäteviin moraalinormeihin. Molemmassa tapauksissa kasvattajan ja lapsen suhde redusoituisi Marcelin kritisoimaksi probleemaksi, kasvattaja-subjektin ja kasvatti-objektin reflektiiviseksi ja intellektuaalisesti etäännytyksi suhteeksi, jossa kasvattaja voisi vakuuttua vastuustaan vain järkipärisen päättelyn perusteella.

Martin Buberin tunteiden analyysia tulkiten kasvatusvastuuta ei voi perustaa tunteidenkaan varaan. Buberin mukaan tunteet ovat yksityisomaisuuttamme. Ne ovat aina rajaavia ja rajoittavia. Tunteiden ohjaamana toinen ihminen koetaan jonakin osittaisena, omien

²⁴ Marcel 1978a, 99.

²⁵ Isän vastuun objektiivisesta luonteesta ks. *ibid.*, 108.

halujemme, mieltymystemme ja ennakointiemme mukaisena — siis tunteet eivät kohdistu toisen ihmisen läsnäoloon.²⁶ Tunteet ovat kylläkin erottamaton ja olennainen osa kasvatuksellista merkityksenantoa, sillä koemme aina sekä suhteen toisen osapuolen että kasvatavat aspektit myös jonkin tunteen merkityksellistämänä, mutta olemukseltaan tunteet ovat minäkeskeisiä, vaihtelevia ja tilannesidonnaisia, eikä kasvatusvastuu siksi voi perustua satunnaisiin tunteisiin.

Vanhemman ja lapsen suhteen perusteista tärkein on vaihtuvista tilanteista ja tunteiden ailahteluista riippumaton, "maalainen dialogisuus". Viittaan tällä termillä juuri ontiseen vastuuseen, joka ilmenee kasvattajan vastuullisena läsnäolona silloinkin, kun hän ei ajattele vastuutaan ja kasvattavia tarkoituksiaan. Maalainen dialogisuus säilyy hyvässä kasvatussuhteessa, vaikka tunteemme vaihtelevat ja tietomme muuttuvat. Kun maalainen dialogisuus perustuu Minä—Sinä-suhteeseen, ontiseen rakkaussyhteyteen,²⁷ vanhemman ja lapsen välillä toteutuu aito rakkaussuhde, joka on buberilaisen ajattelun mukaan tunteiden saattama, mutta tunteita perustavampi.

Vanhemmat voivat omilla elintavoillaan, esimerkiksi tupakoimattomuudellaan, vaikuttaa sikiön hyvinvointiin. Tässä mielessä vastuu ja vanhemmuuteen kasvaminen alkavat jo odotusaikana. Isäksi ja äidiksi tulemisessa on kuitenkin luonnon sanelemaa eroa. Isyys alkaa äitiyteen verrattuna tyhjästä,²⁸ koska isällä ei ole raskaana olemisen, synnyttämisen ja imettämisen kokemuksia. Vaikka lapsen kohtaamiseen voi valmistautua jo ennen hänen syntymäänsä, vastuu alkaa konkreettisesti elettyinä (esimerkiksi: nälkäistä lasta on ruokittava) ja ehdottoman kumoamattomana lapsen syntymisen myötä.

Perheen kehkeytyminen ei ole välttämättä auvoisa ja onnellinen tapahtuma. Vastuun ontisuus ei tarkoita, että vanhempien rakkaus kehkeytyisi ristiriidattomasti ja luonnon välttämättömyydellä. Odottamisen raskaus, synnyttämisen tuskallisuus, valvomisen aiheuttama väsymys, huoli ja vastuu käsittämättömästä ihmispienokaisesta, rooliodotusten paineet sekä puolisoiden keskinäisen suhteen muutokset saattavat tuntua niin järjestyttävänä ja

²⁶ Buber 1962b, 87.

²⁷ Tässä perustan näkemykseni Buberin erotteluun ontisen rakkauden ja psykologisten tunteiden välillä. Buberin mukaan rakkautta ei pidä ymmärtää pelkkänä tunteena. Rakkaus on ontista tapahtumista, jota voidaan ymmärtää ainoastaan ontologisilla käsitteillä (Buber 1962c, 406). Rakkaus on luonteeltaan metapsyykkistä ja metafysisistä, jota tunteet saattavat, mutta eivät muodosta (Buber 1962b, 87). Tunteiden kohteena rakastettu ihminen on kuviteltu idea, Minän ennakointien ja tarkoitusten kohde. Tunteet saattavat olla hyvin erilaatuisia, vaihtelevia ja oikuttelevia, mutta rakkaus tapahtuu (Buber 1962b, 87). Rakkaus ei ole tämänpuolinen (minun tuntee) tai tuonpuolinen (toisen tuntee), vaan jotakin välitöntä. Se tapahtuu rakastavien välillä ja on siten Minän ja Sinän välillä olevaa molemminpuoleisuutta (ibid.).

²⁸ Marcel 1978a, 103, 104.

lamaannuttavina elämänmuutoksina, että vanhemmat eivät pysty täysipainoisesti kantaamaan vastuutaan eivätkä rakastamaan lastaan. Kasvatusvastuun objektiivisuus ja ontinen annettuneisuus säilyvät kuitenkin kumoamattomina, vaikka vanhemmat eivät tunne tai heillä ei ole voimia ja kykyä tuntea kiintymystä ja läheisyyttä lapsiinsa.²⁹

Perheen ja vanhemmuuden muutoksenalaisuus

Vaikka vanhemmat eivät yleensä koe olevansa minkään erityisen kasvatusfilosofian edustajia tai välttämättä edes kasvattajia,³⁰ vanhemmuus ja perhe eivät ole muusta yhteiskunnasta eristäytyneitä, yhteisöllisistä kasvatusideologioista vapaita saarekkeitä. Perhe ja vanhemmuus kehkeytyvät yhteiskunnassa ajallis-sosiaalisina — siis muutoksenalaisina — ilmiöinä. Isyys ja äitiys ovat rooli- ja rooliodotusten ja kulloisenkin aikakauden perheideologian läpäisemiä ilmiöitä.³¹

Perhekasvatus ei ole yksinomaan yksityistä, selkeästi julkisesta ja yhteiskunnallisesta ammattikasvatuksesta eroavaa. Päinvastoin — kuten Lauri Mehtonen on todennut — perhe on kulttuurin ilmiö, "jossa erilaiset julkisen ja privaatin tendenssit lyövät toistensa läpi."³² Mehtosen analyysin mukaan moderniin perheeseen hivuttautunutta julkista ovat valtio (lakeineen ja säädöksineen),³³ työ ja vaihto.³⁴ Vanhempien palkkatyö ja lasten koulutyö ovat perheen julkista aikaa, johon nähden yksityinen aika määrittyy vapaa-aikana. Yksityinen aika ei kuitenkaan ongelmattomasti ole omaa ja vapaata. Julkisen palkkatyön ja yksityisen vapaa-ajan korrelaattina on ns. vaihdon alue, jossa perheenjäsenet kokevat

²⁹ Perheen tuki- ja lastensuojeluorganisaatioiden mieli perustuu nimenomaan vanhempien kasvatusvastuun ideaan. Ne pyrkivät auttamaan vaikeuksissa olevaa perhettä ja palauttamaan vanhempien kasvatuskyvyn. Joskus lastensuojelussa on lapsen edun vuoksi (esimerkiksi molempien vanhempien alkoholismien vuoksi) turvaututtava jopa ns. huostaanottoon, ja ammattikasvattajien on otettava tilapäinen tai pysyvä vastuu lapsen kasvusta.

³⁰ Näin oli Hoikkalan (1993, 49) väitöskirjaansa varten haastatteleminen vanhempien laita (Hoikkala 1993, 49).

³¹ Ks. esim. Jallinoja 1985.

³² Mehtonen 1987, 103, 106.

³³ "Klassiseen perheeseen nähden valtiolla on moderniin perheeseen monimuotoinen ja kokonaisvaltainen ote, jolla valtio tarttuu koko lapsuuteen. Itse asiassa valtion ohjelmat ja säädökset ohjaavat ja organisoivat lasta jo ennen hänen syntymäänsä. Myös lastenkin kautta valtio tekee vanhemmista subjekteja (tarkoittaa tässä yhteydessä: alamaisia) toisilla tavoin ja aivan toisessa määrin kuin klassisen porvarillisen perheen aikakaudella." (Ibid., 104.)

³⁴ Ks. *ibid.*, 103.

"yksilöivänsä" itseään kulutuksella,³⁵ haluja tyydyttävällä kulutuksellisella identiteetti-työllä.³⁶

Suurin osa nykyisistä nuorista sosiaalistuu "jo lapsuudessaan yhteiskuntaan, jonka peruskoordinaatteina ovat kaupunki, kulutus, mediat, kulttuuriteollisuus ja kansainvälisyys."³⁷ Epävirallisten kasvattajien (vertaisryhmät nuorisokulttuurihabitukseen, mediat, harrastukset jne.) vetovoima on vienyt perheen ohella myös koululta merkitystä keskeisimpänä oppimisympäristönä. Menemättä pidemmälle perheen kontekstin analyysissa voidaan yhteenvedonmaisesti todeta, että perheen ja koulun ulkopuolisilla, epävirallisilla oppimisympäristöillä on huomattava merkitys lasten ja nuorten socialisaatiossa.³⁸

Virallisten socialisaatioinstituutioiden ulkopuolella tapahtuva socialisaatio on kulttuuriseksi modernisoitumiseksi kutsutun prosessin keskeinen piirre.³⁹ Saksalaisen nuorisotutkija Thomas Ziehen mukaan kulttuuriselle modernisoitumiselle on ominaista eri elämänalueisiin liittyvien traditioiden murtuminen ja muuttuminen sopimuksenvaraiseksi. Ziehe kuvaa tätä prosessia elämänalueiden teknokratisoitumiseksi ja eroosioitumiseksi, jonka myötä työntekoa, auktoriteettisuhteita (nuorten ja vanhempien kokemuseroa), sukupuolirooleja ja identiteetinmuodostusta koskevat normistot ovat alkaneet menettää sitovuuttaan.⁴⁰ Tämä ilmenee vanhempien ja nuorten välisen voimatasapainon muutoksina. Aikuiset ovat menettäneet ehdottoman auktoriteettiasemansa viisauden, tiedon ja elämäntaidon edustajina. Useat nuoret ovat esimerkiksi uuden tietotekniikan hallinnassa vanhempiaan ja opettajiaan etevämpiä. Myös aikuisten intiimit salaisuudet ovat paljastuneet aikoja sitten: jo varhaisnuorisoo tuntee, joko omasta perheestään tai ainakin massamedioiden

³⁵ Ibid., 101, 104. Mehtosen (ibid., 101) mukaan olemme lapsuudesta asti kasvaneet kulutuksessa kiinni palkkatyön ja vapaa-ajan suhteisiin. Kulutuksesta on pitkälti tullut "kulutustyötä", siis pitkälti pakon alaista. Mehtonen (ibid., 104) väittää, että modernissa perheessä koetaan eletävän niin työn kuin vaihdon alueella pakkojen tai ainakin ei-vapauden piirissä.

³⁶ Ks. Aittola et al. 1995, 40.

³⁷ Ibid., 33.

³⁸ "Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset sekä nuorten elämämaailman eriytyminen eri sfääreihin ovat tuottaneet tilanteen, jossa oppiminen on liukumassa virallisten kasvatustituutioiden ulkopuoliseen maailmaan. Koululla ei välttämättä ole enää uusien asioiden oppimiseen liittyvää monopoliasemaa" (Aittola et al. 1995, 33, 34; Baethge 1989).

³⁹ Thomas Ziehe kutsuu perheen ja koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa socialisaatiota *epätavanomaiseksi oppimiseksi* (Ziehe 1991; 1912; ks. myös Aittola et al. 1995, 34).

⁴⁰ Aittola et al. Ziehe-tulkinta (Aittola et al. 1995, 33; ks. Ziehe 1991, 42—53).

välityksellä aikuisten parisuhde- ja seksuaaliongelmia, lihan viekkauksen romanttisen ja ikuisen rakkauden esteenä.⁴¹

Nuoret ovat saaneet perheissään myös tiedonvälittäjän roolin, koska he tuntevat työn ja kodin välille yksityistyneitä vanhempiaan paremmin sosiaalisen ympäristönsä, kadun maailman, jota heidän vanhempansa saattavat pitää uhkaavana ja vaarallisena. Näin nuoret saavat sosiaalisen informaation ja kokemuksen etumatkaa. Ziehe väittää, että pätevyys ja valta on ainakin piilevästi siirtymässä nuorten hyväksi, joskus jopa selkeään yliotteeseen saakka. Näin on useimmiten kuitenkin vain symbolisella ja ideaalisella tasolla, joka ilmenee aikuisten muotitrendeissä nuoruuden jäljittelynä ja ainakin latenttina ikuisen nuoruuden tavoitteluna.⁴²

Vanhemmuuden pysyvät velvoitteet

Yllä oleva ydinperheen asemaa ja aikuisten kasvatusauktoriteettia suhteellistava, sosiologinen hahmottelu riittääköön taustaksi ja saatteeksi jatkossa seuraaville filosofisille kuvauskategorioilleni. Filosofisen kuvaukseni lähtöajatus on: vaikka perheideologia, vanhemmuus, lapsuus ja nuoruus ovat historiallisesti muuttuvia ilmiöitä, vanhempien ontisen vastuun näkökulmasta tietyt velvoitteet pysyvät vanhemmuuden vastuualueella. Luonnehdin seuraavaksi näitä velvoitteita ja vanhemmuuden vastuualuetta.

Alkutilassaan lapsi on täysin avuton ja keskeneräinen selviytyäkseen ilman muiden ihmisten apua ja huolenpitoa. Avuntarpeensa vuoksi lapsi määrittyy autettavana, jolloin vanhemmuus alkaa auttajana. Lapsen syntymän myötä vanhemmille kehkeytyy välitön auttamisvastuu, joka velvoittaa aluksi elämän perusehtojen turvaamiseen, ja jatkuu vanhempien yleisvastuuna lapsen fyysis-henkisestä kehityksestä ja hyvinvoinnista. Lapsen välittömän avuntarpeen vähetessä vanhempien kasvatuksellinen odotushorisontti tulee yhä merkityksellisemmäksi auttamisen suunnan tulkitsemisessa.

Olen tulkinnut vanhemmuuden vastuuta ja kasvatustehtävää vanhempien ontisen vastuun ja lapsen kehitysmahdollisuuksien näkökulmasta. Koska lapsen eri kehitysvaiheissa hänen tarpeensa ja maailmasuhteensa ilmaukset sekä kasvuun kohdistuvat sosiaaliset odotukset so. lapsen kehitysodotukset vertaisryhmään nähden ovat laadultaan erilaisia, vanhemmilta edellytetään lapsen kehitystä myötäilevää vastaamisen vastuuta. On muistettava, että vertaisryhmänsä kehityspiirteiden ruumiillistajanakin lapsi on ainutlaatuinen yksilö.

⁴¹ Ks. Ziehe 1991, 42; 1992, 19, 22; ks. myös Värrä 1992, 72.

⁴² Ziehe 1991, 43; ks. myös Värrä 1992, 72.

Tahdottaessa korostaa vastuun dialogista, lapsen ainutlaatuisuuden huomioon ottavaa luonetta, vanhempien kasvatus- ja auttamisvastuuta voi nimittää myös *vastaamisvastuuksi*.

Tulkintani vanhemmuuden vastuualueesta on tiivistettävissä seuraavana kolmijäsen-nyksenä:

- 1) elämän ehtojen turvaaminen (ontinen ulottuvuus);
- 2) maailmaan orientoiminen (ontologis-yhteisöllinen ulottuvuus);
- 3) olemisen mysteeriin vastaaminen (filosofis-maailmankatsomuksellinen ulottuvuus).

Lapsen eksistenssissä vastuun ulottuvuuksia (1—3) vastaavat seuraavat olemassaolon muodot: **1)** lapsi maailmassa olevana ruumiillisena olentona, **2)** lapsi yhteisön jäsenenä ja **3)** lapsi olemisen kokonaisuudessa.

Selvennän jatkossa vastuun ulottuvuuksien sisältöjä ja keskinäisiä suhteita sekä dialogisuuden ehtoja kullakin vastuun ulottuvuudella.

Lapsen elämän ehtojen turvaaminen

Kasvatushuoli esikielellisen dialogisuuden lähtökohtana

Koska lapsi menehtyisi ilman säännöllistä ja jatkuvaa huolenpitoa, vanhemmille kehkeytyy lapsen syntymän myötä välitön vastuu, joka velvoittaa lapsen **elämän ehtojen turvaamiseen**. Tällä vastuualueen perustavalla tasolla vanhemmat vastaavat lapsen fysiologisen olemassaolon tarpeisiin, joiden tyydyttäminen on myös lapsen henkisen kehityksen ehto. Näin vastuualueen muut tasot ovat alusta pitäen yhteydessä lapsen elämän ehtojen turvaamiseen.

Lapsen kehittymisen myötä hänen välitön avuntarpeensa vähenee. Tästedes elämän ehtojen turvaaminen on yhä korostuneemmin lapsen kehitysedellytysten ja toimintamahdollisuuksien turvaamista, joka on samalla myös lapsen maailmaan orientoimista. Tällä tarkoitan lapsen perushoidon ohella esimerkiksi suotuisaa kasvuympäristöä, joka on sekä fyysisiä että henkisiä valmiuksia herättävä, ilmapiiriltään turvallinen, luottamusta herättävä, salliva ja rakastava. Perushoitoon kuuluvat esimerkiksi sään ja vuodenaikojen mukainen vaatettaminen, riittävä ravinto, riittävä lepo ja puhtaus.

Sanattoman lapsen maailmaan ei ole intellektuaalista tietä. Lasta voidaan oppia tulkitsemaan ja tuntemaan vain vähitellen, kokemusten myötä. Siksi vanhempien suhde lapseensa alkaa sanattomana dialogisuutena, jolle on ominaista ruumiillisena yhteydentunteena tuntuva intensiivinen herkkyys lapsen elämänilmauksille — herkkyys, joka tyystin puuttuu merkitysten itsestäänselvytyen luottavasta jokapäiväisestä puheesta (luonnollisen asenteen aikaansaama Minä—Se).

Lapsen syntymän jälkeen maailma ei ole vanhemmille entisenlainen yksilöllisten mahdollisuuksien maailma: lapsesta on tullut hänen vanhempiansa elämän kokoaikainen keskipiste, johon nähden on arvioitava omien projektien rajoja ja mahdollisuuksia. Tästedes maailma näyttäytyy kasvatushuolen kautta. Huoli lapsesta läpäisee täydellisesti vanhempien maailmasuhteen muuttaen kohtalokkaasti heidän ajallista horisonttiaan: vanhempien elämä on kohtalonomaisesti lapsen kanssa olemista ja tulevaan suuntautumista lapsen kanssa.

Huolena ilmenevä auttamisvastuu konkretisoituu lapsen elämänehoista huolehtimisena. Omassa elämismaailmassaan vanhemmat voivat kokea huolen niin positiivisena kuin negatiivisenakin. *Positiivinen* huoli koetaan rakkautena, kiintymyksenä, myötätuntuna ja ilona. Se on myötätuntoista herkkyyttä toisen ihmisen elämänilmauksia kohtaan. Kasvatushuolensa vuoksi vanhemmat saattavat kokea elämänsä uudella tavalla mielekkääksi ja tarkoitukselliseksi. Sitä vastoin *negatiivinen huoli* on vastuuta ilman rakkautentunnetta, jolloin siitä puuttuvat myös kiintymys, ilo ja myötätunto. Siksi vanhemmat saattavat kokea vanhemmuutensa ja kasvatusvastuunsa velvollisuudentäyteisenä taakkana, jopa kärsimyksenä. Koska negatiivinenkin huoli perustuu vastuuntunteeseen, lapsen primaarit elämänehdot (esimerkiksi ravinto, suoja, lämpö ja jonkinasteinen perusluottamus) voivat tulla jollain tavoin turvatuiksi rakkauttomassakin ilmapiirissä, Minä—Se-suhteessa. Varmimmin lapsen elämänehdot tulevat laiminlyödyiksi vanhempien kyvyttömyyden tai suoranaisten välinpitämättömyyden ja vastuuttomuuden vuoksi.

Kasvatushuolen läpäisemää maailmasuhdetta luonnehtivat valppaus ja herkkyys lapsen näkökulman kokemiseen. Mitä tahansa pikkulapsen vanhemmat tekevätkin, he ovat kaikessa toiminnassaan "maanalaisesti" lasta varten olevia. Vanhemmat kokevat tämän ruumiillisessa eksistensissään erityisenä vireys- ja valmiustilana — valmiutena suojella ja auttaa lasta sekä herkkyytenä kuunnella ja ennakoida hänen tarpeitaan.

Lapsen kanssa olemisessa maailman ajallis-avaruudellinen tulkinta tapahtuu lapsen kautta ja lapsen silmin. Siksi esimerkiksi tuttu kaupunkimiljöö ei ole vanhemmille pelkkä neutraali, arkinen elämänympäristö, vaan se esittäytyy jonakin lapsen kannalta. Tärkeiksi kysymyksiksi tulevat esimerkiksi: missä kaupunginosan leikkipuisto ja koulu sijaitsevat, ovatko ilmansaasteet vahingoksi parvekkeella päiväuniaan nukkuvalle vauvalle, ovatko

asuinalueen lastentarha ja koulu hyvämaineisia, minä vuonna lapsi on oppivelvollinen, onko asuinalue sekä liikennejärjestelyiltään että sosiaalisesti riittävän turvallinen?

Martin Buberin idea Minä—Sinä-suhteen eli dialogisuuden mahdollisuudesta sanatomankin olennon kanssa on täysin sattuva ihmispienokaisen kohtaamisessa ja huolenpidossa. Pyrkinessään tulkitsemaan ja ymmärtämään sanattoman lapsensa näkökulmaa hänen elämänilmauksistaan (itkun sävyistä, eleistä ja ilmeistä) ja asennoituessaan maailmaan lapsen kannalta vanhemmat harjoittavat Buberin esille tuomaa *Umfassung*-periaatetta. Lapsen esikielellisessä kehitysvaiheessa dialogisen kasvatuksen merkityssisältö eli *kasvatuksellinen hyvä* tulee tulkituksi ja konkretisoituu lapsen primaarinen elämän ehtojen perusteella, esimerkiksi turvallisuuden, suojan, ravinnon, puhtauden ja hellyyden tarjoamisena.

Sanattomalle dialogisuudelle on kaksi lähtökohtaista ehtoa, joiden on toteuduttava kohtaaamisanteessamme: sanaton lapsi on meille samanaikaisesti sekä mysteeri että inhimillinen olento. Dialoginen suhteemme pikkulapsen mahdollistuu vain myöntäessämme, ettemme voi ennakolta tuntea ja ymmärtää häntä. Tällöin tulkintahorisonttimme säilyy vastaanottavaisena ja avoimena lapsen elämänilmauksille eikä lapsi redusoidu hallituksi tiedon objektiksi, jolle saatettaisiin juuri sellaisena tehdä vääryyttä. "Jo tiedettyinä" tulkintahorisonttimme olisi suljettu Minä—Se-horisontti, ennakoimiamme vastauksia tuottava.⁴³

Lapsen elämän ehtojen turvaamisessa on kysymys lapsen tulevaisuuteen vaikuttamisesta. Vanhemmat saattavat itsekkyydellään, ajattelemattomuudellaan tai suoranaisella vastuuttomuudellaan rajoittaa lapsensa tulevaisuutta, jopa sulkea hänen mahdollisuuksiaan. Esimerkiksi alkoholistiäidit voivat raskaudenaikaisella juopottelullaan aiheuttaa lapselleen FAS-kehityshäiriöksi kutsutun elinikäisen vamman, jonka vuoksi lapset jäävät pienikasvuisiksi ja älyllisesti jälkeenjääneiksi. Varhaislapsuudessa koettu turvattomuus, rakkauttomuus ja mielivaltaisuus kuten myös ylisuojelun aikaansaama motorinen kömpelyys ja arkuus voivat epäluottamuksena, turvattomuuden tunteena ja heikkona itsetuntona ikuisesti rajoittaa lapsen mahdollisuuksia ja sosiaalisia suhteita.

Vanhempien ja lapsen välinen perusluottamus on lapsen kasvuilmapiirissä kaikkein tärkeintä. Lapsen on voitava pienestä pitäen luottaa vanhempiansa läsnäoloon, milloin tahansa hän tarvitseekin heidän apuaan. Jo varhaisimmassa lapsuudessa kehkeytyneellä luottamuksella on merkityksensä ihmisen myöhempänäkin henkisenä voimavarana — kasvatussuhteessaan kokemansa luottamuksen ansiosta hän voi tuntea koko olemisen mie-

⁴³ Esimerkiksi lapsilääketieteessä on näihin päiviin asti uskottu, että keskoslapset eivät tunne kipua. Tämän objektiivisuusharhan nimissä (joka on perustunut virheellisiin ja eettisesti perustelemattomiin ennako-oletuksiin) sekä lasten mysteerisyys sulkeistettiin ja redusoiitiin tieteelliseksi tiedoksi, joka oikeutti tekemään vauvoille jopa leikkauksia ilman kipulääkitystä.

lekkääksi ja luottamuksen arvoiseksi, mikä on myös hänen itsenäistymisensä ja itseksi tulemisensä ehto. Lapsen luottamus elämään ja omiin kykyihinsä on hänen tulevaisuudenuskonsa ja moninaisten mahdollisuuksiensa perusehto. Jo varhaisilla ilmaisuillaan ja katseillaan pikkulapsi hakee yhteyttä toisiin — Martin Buber kutsuu lapsen varhaista kommunikointipyrkimystä myötäsyntyisen Sinä-yhteyden ilmennykseksi.⁴⁴ Vanhemmat luovat lapsensa perusturvallisuutta ja -luottamusta vastatessaan ajallaan, johdonmukaisesti ja helästi, hänen sanattomiin odotuksiinsa ja esikielelliseen kommunikointiinsa.

Esikielellinen kohtaaminen toteutuu välittömänä vastaamisena lapsen tarpeisiin ja oletettuihin sielunliikkeisiin. Vanhemmat hakevat ymmärryksen pilkettä ja hymyä vauvansa salaperäisistä silmistä. Tulkittaessaan pienokaisensa ilmeitä, katseita ja ääntelyjä vanhemmat pyrkivät kokemaan sanattoman lapsensa puolen — harjoittavat dialogia hänen kanssaan. Vasta kokemuksen myötä vanhemmat oppivat tulkitsemaan esimerkiksi vauvansa itkun sävyistä ja ajankohdasta, mitä tarpeita hän kulloinkin julistaa; ilmaiseeko hän nälkäänsä, vatsakipujaan tai toisten poissaolon aiheuttamaa epätäydellisyyden tunnettaan. Vauva on tarpeissaan ehdoton ja rauhoittuu vain, mikäli vanhemmat tulkitsevat oikein hänen näkökulmansa: esimerkiksi antavat nälkäiselle maitoa ja ottavat seurankipeän syliinsä tai viereensä nukkumaan. Tällöin lapsen rauhoittuminen ja tyytyväisyys osoittavat, että kohtaaminen on tapahtunut.

Sanattomasta lapsesta huolehtiminen osoittaa oivallisesti, että dialogisuus ei ole perustaltaan kieltä, eikä sen tarvitse edes toteutua kielellisenä kommunikaationa. Dialogisuus toteutuu oikeana asennoitumisena, myötätuntona ja huolena toisesta. Esikielellinen Sinä-suhde lapseen on ennen kaikkea fyysistä yhteydentunnetta (äidin ja vauvan fyysinen yhteys on intiimeimmillään imetyksessä), lapsen koskettelua rauhoittavin ja hellivin puhein, hyväilyin ja hyväilevin katsein.

Vanhempien ja vauvan välillä toteutuva Minä—Sinä-yhteys on rakkauden ja hellyyden saattamaa huolenpitoa lapsen hyvinvoinnista, hänen tarpeisiinsa ja esikielellisiin ilmaisuihinsa vastaamista, josta kehkeytyy lapsen perusluottamus maailmaan. Tässä merkityksessä elämän ehtojen turvaaminen on jo samalla lapsen maailmaan orientoimista.

⁴⁴ Buber 1962b, 95, 96.

Lapsen maailmaan orientoiminen

Yksilöityminen, kulttuuristuminen ja menestyminen kasvatustavoitteina

Maailmaan orientoimisella tarkoitan lapsen hyvän kasvun turvaamista "kanssamaailmassa" (Mitwelt), sosiaalisessa todellisuudessa. Kutsun tätä vastuualuetta myös vastuun ontologis-yhteisölliseksi tasoksi, sillä maailmaan orientoiva vastuu on saanut jo apriorisesti reflektiivistä sisältöä (tavoitteellisuutta) yhteiskunnan ajallis-sosiaalisen tilanteen ja siinä vallitsevan yhteisömoraalin tulkinnasta.

Vanhempi—lapsi-suhteen välittömästi koettuna, alkuperäisenä lähtökohtana on lapsen riippuvuus ja epäitsenäisyys. Vanhemmat ja perhe ovat eräänlainen "suojanahka" tai turvallinen identiteettiperusta, johon juurtuneena lapsi suuntautuu vieraaseen maailmaan.⁴⁵ Itsetietoisuuden kehkeytymisen jälkeenkin lapsi on vielä vuosikausia sekä fyysisesti että henkisesti vanhemmistaan riippuvainen. Siksi lapsen itsenäistyminen ja vastuuseen kasvu ovat vanhempi—lapsi-suhteen ensisijaisia kasvatustavoitteita.

Itsenäistymisellä on kaksi toisiinsa liittyvää päätavoitetta: 1) lasten odotetaan itsenäistyvän sekä perheestään että 2) kykenevän itsenäiseen ja menestykselliseen elämään perheen ulkopuolisessa todellisuudessa. Jotta jälkimmäinen tavoite voisi toteutua, lapsen odotetaan omaksuvan yhteisönsä yhteisiä perussääntöjä, tapoja, normeja ja arvoperusteita, siis sosiaalistuvan yhteisön konventionaalisiin odotuksiin, katsomuksiin ja moraaliperiaatteisiin. Sosiaalistumisvelvoitteen vuoksi itsenäistymistavoitteessa (vastuuseen kasvussa) on sisäistä jännitettä: lapsen odotetaan yksilöityvän omaksi persoonakseen sekä sosiaalistuvan yhteisön yhteisiin merkityksiin.

Vanhemmat ovat lapsensa maailmaan orientoijina monimutkaisessa tulkintatilanteessa, jonka perusongelma koskee yksilön ja yhteiskunnan (yhteisön) ihanteellista suhdetta. Vaikka perhekasvatuksella ei ole selkeästi ilmaistuja ja kontrolloituja kasvatustehtäviä (kuten julkisella kasvatuksella), suoritusvaateet sisältyvät silti sosiaalisina odotuksina ja vertaisryhmän yleisten kehityspiirteiden tulkintoina vanhempien odotushorisonttiin — näin yksilöitymis- ja sosiaalistumisodotusten välinen jännite on läsnä perhekasvatuksessa. Siksi perheessä vallitsee ristivetoinen kasvatusilmasto: vapauden ja ei-vapauden sekä yksityisen ja julkisen kietoutuneisuus ja dialektinen jännite.

Kasvuodotusten ja kasvatustavoitteiden vuoksi vanhempi—lapsi-suhteessa suuntaudutaan alusta alkaen perheen ulkopuoliseen maailmaan ja transsendenttiin tulevaisuu-

⁴⁵ Ks. Marcel 1978b, 76,77.

teen.⁴⁶ Tämä suuntautuminen ei koskaan tapahdu ideologisessa tyhjiössä. Arkimaailmassa omaksutun perinnetiedon ja yhteisömoraalin ohella myös viralliset kasvatus- ja sosiaalisatiaoasiantuntijat sekä valtion lait ja säädökset (esimerkiksi lastensuojelulaki, oppivelvollisuuslaki) osoittavat (neuvolatoiminnassa jopa jo ennen lapsen syntymää) suuntaa kasvatukselliselle orientaatiolle sekä normittavat kansalaisideaalia, jota kohti pyrkiä. Näin olen lapsen maailmaan orientoimisessa on aina läsnä sosiaalinen ja vertaileva aspekti: lapsen kasvun ohjaaminen ja arviointi tapahtuvat suhteessa jokapäiväiseen toiseuteen.

Tiivistäen ilmaistuna vanhempien kasvatuksellisessa odotushorisontissa määrittyvät seuraavat maailmaan orientoimisen velvoitteet:

- 1) lapsen yksilöllisen kasvun mahdollisuuksista huolehtiminen;
- 2) lapsen kulttuuristumisen mahdollisuuksista huolehtiminen;
- 3) lapsen menestymismahdollisuuksista huolehtiminen.

Yksilöllinen kasvu ja kulttuuristuminen ovat lapsen maailmaan orientoitumisessa erottamattomia. Lapsensa syntymästä alkaen vanhemmat tulkitsevat tämän kasvua myös sosiaalistumisen ja yhteisten merkitysten näkökulmasta. Omassa odotushorisontissaan he arvioivat lapsen elämänilmauksia normaaleina, viivästyneinä, poikkeavina tai kehittyneinä suhteessa *vertaisryhmään*, jonka kanssa lapsi joutuu myöhemmin konkreettisesti kilpailemaan esimerkiksi jatkokoulutuspaikoista ja työmarkkinoille pääsystä. Se, että vanhemmat tulkitsevat esimerkiksi lapsensa puheen rikkautta ja merkitysten kompleksisuustasoa sen perusteella, kuinka hyvin tämä on sisäistänyt äidinkielenä kielioppisäännöt ja intersubjektiviiset merkitykset, osoittaa yksilöllisen kasvun ja kulttuuristumisen yhteyden vanhempien kasvatuksellisessa odotushorisontissa.⁴⁷

⁴⁶ Gabriel Marcelin (1978a, 120, 121) mukaan eettinen kasvatusuhde edellyttää transsendenssin idean vaalimista kasvatuksessa. Vanhemmat eivät saa käyttää lastaan omaisuutenaan ja keinoinaan omiin päämääriinsä, sillä lapset eivät ole tuotteita, joiden tulevaisuudesta vanhemmat saisivat päättää. Lapset eivät ole olemassa vanhempiaan varten, mutta eivät pelkästään itseäänkään varten (ihmisen maailmassa olemisen vastuu). Kasvatuksen tulee heijastua lasten omaan tulevaisuuteen (jonka lapset tulevat jakamaan aikalaistensa kanssa), transsendenssiin, jota vanhemmat eivät voi koskaan täysin ymmärtää. Vain transsendenssin idean ansiosta vanhempi—lapsi-suhde voi pelastautua turmeltumasta suljetuksi, epäeettiseksi systeemiksi.

⁴⁷ Oppiminen ja kulttuuristuminen alkavat lapsen ruumiillisesta maailmasuhteesta, hänen kyvystään ylittää ruumiillinen tiluutensa ja suuntautua kohti maailmaa ja toisia ihmisiä. Puheen oppiminen osoittaa, että yksilöllinen kasvu ja kulttuuristuminen ovat lapsen maailmaan orientoitumisessa erottamattomia. Yksilöllisestä vaihtelusta huolimatta kaikki huolenpitoa ja huomiota osakseen saaneet, normaalisti kehittyneet lapset oppivat puhumaan tietyllä ikäjaksolla — hitaamminkin kehittyneet pystyvät tuottamaan lyhyitä lauseita viimeistään kolmivuotiaina.

Maailmaan orientoituminen ja kulttuuristuminen perustuvat ns. *primaarisosialisatioon*,⁴⁸ jonka tukijoina ja ohjaajina vanhemmat ovat ensiarvoisen tärkeitä. Vanhemmat ovat lapselleen kohtalonomaisia (lapsi ei ole voinut valita vanhempiaan) *merkityksellisiä toisia*,⁴⁹ joiden omat tilanteenmäärittelyt ja todellisuustulkinnat esittäytyvät lapselle objektiivisena todellisuutena. Elämänsä varhaisimpina vuosina lapsi on riippuvainen vanhempiensa todellisuuskäsityksistä, mikä Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin mukaan osoittaa, että lapsi ei synny pelkästään objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen, vaan myös objektiiviseen sosiaaliseen maailmaan.⁵⁰

Primaarisosialisatiossa lapsi omaksuu yhteisönsä perussääntöjä, tapoja, normeja ja moraaliperiaatteita. Tämä perustava sosialisatioprosessi sisältää enemmän kuin pelkkää kognitiivista oppimista, sillä se tapahtuu oloissa, joissa vallitsee voimakas emotionaalinen lataus, lapsen tunteenomainen kiinnittyminen vanhempiinsa, joka itse asiassa on myös tiedollisen oppimiskyvyn tärkeä edellytys.⁵¹ Samastuminen ja sisäistäminen ovat lapsen maailmaan orientoitumisen ja minäidentiteetin muotoutumisen alkuperäiset osviitat. Berger ja Luckmann kuvaavat lapsen varhaisvuosien sosialisatiota seuraavasti: "Lapsi samastuu merkityksellisiin toisiin lukuisilla emotionaalisilla tavoilla, mutta kaikissa tapauksissa sisäistämisen edellytyksenä on samastuminen. Lapsi sisäistää merkityksellisten toisten roolit ja asenteet eli omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Merkityksellisiin toisiin samastumisen kautta hän oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin."⁵² Lapsi ei pelkästään omaksu toisten rooleja ja asenteita, vaan myös heidän maailmansa. Bergerin ja Luckmannin mukaan identiteetti voidaankin tällä perusteella määritellä "paikantumiseksi tiettyyn objektiiviseen maailmaan, ja yksilö

⁴⁸ Lapsen kulttuuristuminen alkaa ns. primaarisosialisationa, joka on ennen kaikkea ruumiin kulttuuristumista. Eleistä, ilmeistä (joilla jo ilmaistaan ruumiin intersubjektiivisuutta) ja jokeltelusta kehkeytyy lopulta puhe, joka on jo ruumiin korkea-asteista kulttuurista käyttöä.

Berger ja Luckmann (1994, 149) määrittelevät sosialisatation päävaiheet seuraavasti: "Primaarisosialisatio on yksilön ensimmäinen, lapsuuteen ajoittuva sosialisatio, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Sekundaarisosialisatiota ovat kaikki sitä seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö johdetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman toisille sektoreille."

⁴⁹ Sovellan lapsen maailmaan orientoitumisen lähtökohtien kuvauksessa Bergerin ja Luckmannin "lapsuuden fenomenologiaa", josta on peräisin myös kuvauskäsite "merkitykselliset toiset" (ks. Berger & Luckmann 1994, 151, 153). Inspiraation olen saanut Maija Lehtovaaran artikkelista (1994b, 71), jossa Lehtovaarakin soveltaa Bergerin ja Luckmannin ajatusta merkityksellisistä toisista primaarisosialisatation lähtökohtina. Berger ja Luckmann ovat lainanneet termin G.H. Meadiltä (Berger & Luckmann 1994, 237; ks. myös Lehtovaara 1994b, 71).

⁵⁰ Berger & Luckmann 1994, 149.

⁵¹ Ibid., 150.

voi mukailla sitä subjektiivisesti ainoastaan yhteydessä tähän maailmaan. Toisin ilmaistuna kaikki samastuminen tapahtuu horisontissa, joka piirtyy erityistä sosiaalista maailmaa vasten."⁵³

Maija Lehtovaaran mukaan merkitykselliset toiset muuntavat ja välittävät lapselle esimerkiksi perinteisen kulttuurin identiteettimalleja, hyvän elämän tulkintoja, elämänmuotoa, seksuaalisen käyttäytymisen normeja, sukupuolirooleja, kansalaishyveitä ja kauneuskäsityksiä. Mainituista sosiaalisen maailman elementeistä tulee osa lapsen esiymmärrystä, ennalta annettua tulkintaa (situaatiossa annettua tosiasiallisuutta) tai etukäteissuunnitelmaa, jonka rajoissa lapsi todellistuu yksilönä. Ne asettavat jonkinlaiset puitteet sille merkitykselle, jonka lapsi tulee elämälleen antamaan.⁵⁴

Lapsi omaksuu myös moraaliset asenteet sekä sisäistää moraalinormien merkitykset samastumalla merkityksellisiin toisiin. Sisäistyminen edellyttää abstrahoimista ja yleistämistä, mikä ei olisi mahdollista ilman kieltä.⁵⁵ Kieli on sekä sosialisointin tärkein sisältö että sen tärkein väline. Vain kielen avulla lapsi kykenee abstrahoimaan konkreettisten merkityksellisten toisten rooleista ja asenteista asenteisiin ja rooleihin yleensä.⁵⁶ Sisäistettyään yhteisönsä kielen hän kykenee lopulta abstrahoimaan merkityksellisten toisten (äidin, isän, isonsiskon, enon jne.) paheksunnasta ja konkreettisesta kiellosta "älä lyö sisko" koko yhteiskunnassa (yleistetty toinen) yhteiseen moraalinormiin "toisen lyöminen on kiellettyä".⁵⁷

Vanhemmat valikoivat sosiaalisen maailman elementtejä yhteiskunnallisen asemansa ja elämänhistoriansa kuluessa muotoutuneiden yksilöllisten ominaispiirteidensä mukai-

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid., 150—151.

⁵⁴ Lehtovaara 1994b, 71.

⁵⁵ Puheen oppiminen on oiva esimerkki lapsen oman aktiivisuuden so. ilmaisemisen tarpeen ja yksilöllisen kasvun ja merkityksellisten toisten vaikutuksen (sosialisoinnin) yhdistymisestä. Puheen alkuperä on lapsen ruumiillisessa maailmasuhteessa, jota ilmaistakseen lapsi suuntautuu elein, ilmein ja ääntelyin Toista kohti. Kieliyhteisö puhuvine subjekteineen on puheen oppimisen, itsetietoisuuden kehkeytymisen ja yksilöitymisen välttämätön ehto. Vanhemmat ovat kieliyhteisön intersubjektivistien merkitysten kantajina, merkitysten paikantajia, joilta lapsi oppii sekä ei-sanallisten että sanallisten ilmaisujensa oikeat (intersubjektivistiset) viittaussuhteet ja merkitykset, aluksi esimerkiksi sen, että hänen havaitsemaansa tarttuvaa ja osoittavaan oloon viitataan sanomalla "käsi". Lapsi ymmärtää myöhemmin, että "minun käteni" on eri olio kuin "äidin käsi" kyeten lopulta ajattelemaan, mitä kaikkea kädellä voi saada aikaan.

⁵⁶ Berger & Luckmann 1994, 152, 153, 154.

⁵⁷ Ks. *ibid.*, 151.

sesti.⁵⁸ "Koska lapsi ei ole voinut valita merkityksellisiä toisiaan, hän samastuu heihin puoliautomaattisesti. Samasta syystä hän sisäistää heidän erityisluonteisen todellisuutensa lähes väistämättömästi."⁵⁹ Sosialisatiolle on ominaista, että lapsen välitön maailma aikaa vähitellen korvautua sosiaalisilla muodostumilla, instituutioilla, jotka välittyvät lapselle objektiivisena maailmana — valmiina, muuttamattomana ja itsestään selvänä todellisuutena. Instituutioiden maailmasta tulee vastaansanomattoman todellinen maailma, joka menettää leikinomaisen luonteensa ja muuttuu vakavaksi. Lapsille tämä vanhempien välittämä maailma ei kuitenkaan ole täysin ymmärrettävä. "Koska heillä ei ole ollut mahdollisuutta osallistua sen muovaamiseen, se asettuu heitä vastaan valmiina todellisuutena, joka luonnontavoin on ainakin paikoittain vaikeaselkoinen tai jopa käsittämätön."⁶⁰

Vanhempien maailmaan orientoimisen vastuuta tähdentää se tosiasia, että primaarisosialisatiossa saatu lapsuuden maailma on lapselle ensimmäinen ja pitkään ainut maailma. Se on vakaa ja kiistattomasti todellinen "kaikki on hyvin" -maailma, jonka epäilemättömyys vahvistaa lapsen luottamusta sekä merkityksellisiä toisia että heidän tilanteenmäärittelyjään kohtaan. Lapsuuden maailma säilyy kotimaailmana, "vaikka yksilö myöhemmissä elämänvaiheissaan etäännyisi siitä kuinka kauas tahansa alueille, joilla hän ei tunne oloaan lainkaan kotoisaksi."⁶¹ Se on tuttua ja luonnollisena perusmaailmana hermeneuttinen lähtökohta, jonka varassa ihminen kykenee orientoitumaan sosiaalisen maailman eri puolille ja oppimaan uutta.⁶² Se on maailma, johon perustuen ihminen ns. sekundaarisosialisatiossa oppii yhteiskunnassa tarvittavia kvalifikaatioita (erityisiä tietoja ja taitoja,

⁵⁸ Ibid., 149.

⁵⁹ Ibid., 153; ks. myös *ibid.*, 149—150. "Sitä, että yksilö kokee primaarisosialisatiossa väistämättömäksi sen, mikä onkin sattumanvaraisuusien kimppu — siis syntymänsä erityisluonteiseen kasvuympäristöön — voidaan (tietenkin jälkiviisaasti) pitää tärkeimpänä yhteiskunnan yksilölle tekemistä silminkääntötempuista" (Berger & Luckmann 1994, 153).

⁶⁰ Ibid., 72.

⁶¹ Ibid., 153, 154, 155. Primaarisosialisatiossa saatu maailma joutuu väistämättä koetukselle ja menettää idyllisen eheytensä. "Osa primaarisosialisatiota seuraavista kriiseistä johtuukin sen havaitsemisesta, ettei omien vanhempien maailma olekaan ainoa maailma, vaan maailma, jolla on aivan erityinen yhteiskunnallinen sijainti ja johon kenties liittyy halventavia merkityksiä" (Berger & Luckmann 1994, 160).

⁶² Yksilö oppii esimerkiksi toisen kielen äidinkiensä itsestään selvään todellisuuteen perustuen. Hän kääntää pitkään äidinkielelleen kaikki oppimansa uuden kielen elementit (*ibid.*, 162).

moraalinormeja, symboleja jne.), joiden perusteella määrittävät hänen pelitilansa tai toimintamahdollisuutensa⁶³ ja sijoituksensa yhteiskunnallisissa työnjaossa.⁶⁴

Menestymismahdollisuuksista huolehtimisen tarkoituksena on turvata lapselle mahdollisimman suotuisat lähtökohdat ja valmiudet osallistua yhteiskunnalliseen elämään. Tähän tarkoitukseen sisältyy edellä kuvattu sosiaalistumis- ja yksilöitymisodotusten jänite: lapsen odotetaan sosiaalistuvan yhteiskuntansa perussääntöihin, tapoihin ja moraaliperiaatteisiin sekä löytävän yksilöllisiä kykyjään ja taipumuksiaan vastaavan "pelitilansa" yhteiskunnassa.

Maailmaan orientoitumisen (sosialisaation) tuloksena yksilöstä tulee aluksi yhteisön jäsen ja myöhemmin yhteiskunnalliseen työnjakoon osallistuva kansalainen. Yksilön kansalaistuminen tapahtuu institutionaalisessa ilmapiirissä, jossa perheen, vertaisryhmän ja vapaa-ajan harrastusten ohella erityisesti koulu sekä jatko-opiskeluun ja ammattiin suuntautuminen merkityksellistävät so. ohjaavat ja normittavat ihmisen elämäntulkua. Siksi sosiaalisen maailman rakenteisiin syntynyt joutuu tahdostaan riippumatta vertailu- ja kilpailutilanteeseen, jossa erilaiset sosialisaatiotahot, esimerkiksi koulutusjärjestelmä, armeija ja työelämä, arvioivat hänen kasvuaan institutionaalisiin kriteereihin, esimerkiksi koulukypsyytenä, jatko-opiskelukelpoisuutena ja työkykyisyytenä. Näin yksilön älykkyyttä, oppimiskykyä, tietoja, taitoja, sopeutuvuutta ja moraalialia arvioimalla määritetään hänen pelitilansa ja sijoitustaan koulutus- ja työmarkkinoilla, joilla ihminen kaikkein ilmeisimmin toteutuu tai jää toteutumatta kansalaissubjektina.

Annetussa kilpailu- ja vertailutilanteessa vanhemmat tukevat, ohjaavat ja arvioivat lapsensa kasvua sekä kulttuuristumisen yleisten ehtojen (primaarisosialisaation) että kilpailukykyisyyden (sekundaarisosialisaation) näkökulmasta:⁶⁵ lapsen odotetaan kasvavan vastuuntuntoiseksi ja moraaliseksi yksilöksi ja tulevan toimeen vallitsevissa sosiaalisissa

⁶³ "Oma pelitila" kuvaa sattuvammin yksilön olemassaoloa dynaamisessa sosiaalisessa todellisuudessa kuin fatalistisesti latautunut, staattinen "oma paikka".

⁶⁴ Sekundaarisosialisaatio on väistämätöntä, koska yhteiskunnassa on aina jonkin verran työnjakoa ja siten jonkin verran sosiaalista tiedonjakoa. "Sekundaarisosialisaatio on institutionaalisten tai instituutioperustaisten osamaailmojen sisäistämistä. Siten sen laajuus ja luonne riippuvat työnjaon edistyneisyydestä ja siihen perustuvasta tiedon yhteiskunnallisesta jakautumisesta. ... Sekundaarisosialisaatiossa sisäistetyt maailmat ovat yleensä osittaisia todellisuuksia verrattuna primaarisosialisaatiossa omaksuttuun perusmaailmaan. Kuitenkin myös ne ovat enemmän tai vähemmän integroituneita todellisuuksia, joita luonnehtivat normatiiviset, affektiiviset ja kognitiiviset tekijät." (Berger & Luckmann 1994, 157.)

⁶⁵ Sosialisaatiossa vallitsevan kilpailuaspektin vuoksi lapsen vapaa-ajasta ja kehittävästä harrastuksista, esimerkiksi urheilusta, musiikista tai baletista, on vaarana tulla lapsen työtä, jonka tarkoituksena on varmistaa lapsen kilpailukykyä koulutus- ja työmarkkinoilla.

oloissa, esimerkiksi oppivelvollisena, tulevana ammatinharjoittajana ja vastuullisena kansalaisena. Lapsen toivotaan orientoituvan maailmaan erottumatta negatiivisesti muista, ja hänen odotetaan onnistuvan vähintäänkin siinä, missä hänen vertaisryhmänsäkin yleensä onnistuu.

Kasvatussuhteen yleiset dialogisuusehdot

Jotta kasvatusta olisi eettisesti perusteltua, dialogisuuden on toteutettava kolmella toisiinsa liittyvällä kasvatussuhteen ulottuvuudella: suhteen yleisenä dialogisuutena, välittömien kasvatustekojen dialogisuutena ja tulevaisuuteen suuntautuvien valintojen ja päätösten dialogisuutena. Seuraavaksi analysoin dialogisuuden ehtoja mainituilla ulottuvuuksilla. Aluksi pohdin kasvatussuhteen yleisiä dialogisuuden ehtoja.

Tiedämme pienten lasten olevan sekä emotionaalisesti että intellektuaalisesti riippuvaisia vanhemmistaan ja heidän todellisuuskäsityksistään. Primaarisosialisaatiossa lapset omaksuvat ensisijaisesti juuri vanhemmiltaan yhteiskunnan institutionaalisen todellisuuden tapoineen, sääntöineen, normeineen ja ajankäsityksineen — sosiaalisen maailman, jota he eivät kykene aluksi edes ymmärtämään. Siksi vanhempien ja lapsen jokapäiväinen yhteiselämä toteutuu apriorisena valtasuhteena, jonka tulkinnallisia ehtoja on syytä kysyä. Peruskysymys on, mikä estää primaarisosialisaatiota olemasta välinpitämätöntä, alistavaa tai nöyryyttävää — siis vaikutukseltaan yhtä pahaa kuin tarkoituksellinen indoktrinaatio ja manipulaatio.

Tähän ei ole muuta vastausta kuin jokapäiväiseen yhdessäoloon ja kommunikaatioon sisäistynyt tulkinnallinen viisaus (fronesis) — se, että vanhemmat noudattavat "maanalaisia" kasvatuksellisuutta ja dialogisuutta silloinkin, kun eivät tietoisesti pohdi kasvattavia tarkoituksiaan tai eivät edes ajattele kasvattavansa (kuten perheen arkisessa yhteiselämässä usein onkin). Näin menetellessään vanhemmat noudattavat tiedostamattaankin heille kuuluvaa auttamis- ja kasvatustuuta (johon kasvatuksen apriorinen suunta ja tarkoitus perustuvat) ja punnitsevat käytännöllisellä järjellään (fronesis) tilanteenmukaista hyvää auttaessaan, ohjatessaan ja neuvoessaan lastaan.

Vältyäkseen väärinkäyttämästä apriorista valtaansa vanhempien ja muidenkin kasvattajien on ymmärrettävä aika ajoitin etäännyttävä välittömästä kasvatustilanteesta ja arvioitava kriittisesti elämänsä aikana omaksumiaan kasvatuskäsityksiä ja -periaatteita, käytännöllisen järjensä hermeneuttisia soveltamisehtoja. Dialogisen kasvatuksen perusehto on, että vanhemmat kykenevät itsetutkiskelunsa ja lapseltaan saamansa palautteen avulla

mukauttamaan ja korjaamaan omia kasvatuskäsityksiään, jotta ne olisivat lapsen arvoa kunnioittavia nykyhetkissä kasvatussuhteessa.

Primaarisosialisaation dialogisuus (eettisyys) riippuu olennaisesti vanhempien tulkinallisesta viisaudesta — siitä, millä tavoin vanhemmat edistävät seuraavien kohtaamisen ehtojen (1—4) — jotka ovat yleistettävissä kaikkien kasvatussuhteiden dialogisuusehdoiksi — toteutumista jokapäiväisessä kasvatussuhteessa.

(1) *Ihmiskäsityksen ontologinen ja eettinen perustavuus*

Kasvattajien ihmiskäsitys on kohtaamisen ehdoista ensimmäinen ja perustavin, koska siinä määrittävät kasvatussuhteen ontologiset ja eettiset sitoumukset. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan siten niitä edellyttämiä ja olettamisia, joita kasvattajalla on kasvatettavastaan, kasvun tarkoituksesta ja kasvatusihanteista.⁶⁶ On välttämätöntä ymmärtää, että kasvattaja tekee aina jonkin ontologisen ratkaisun — hän ei voi välttää ihmiskäsitystä koskevien perusvalintojen tekemistä, sillä jos hän ei tee niitä tietoisesti, ne tapahtuvat tiedottomasti eli kasvattaja sallii niiden tapahtua omaksumiensa kasvatusohjeiden ja -menetelmien kautta.⁶⁷

Ihmiskäsitys on kasvatustiedon looginen lähtökohta, joka heijastuu kaikkeen muuhun — siihen perustuen pohditaan ja asetetaan kasvatuksen ihanteita ja päämääriä sekä valitaan menetelmät, joilla näihin päämääriin pyritään.⁶⁸ Juuri ihmiskäsityksensä perusteella vanhemmat tekevät perustavia kasvatuksellisia valintoja: pohtivat esimerkiksi kasvatuksellisissa odotushorisontissaan olevaa yksilöitymisen ja sosiaalisten odotusten välistä jännitettä sekä ratkaisevat, miten pyrkivät kasvatuksellisissa ratkaisuissaan edistämään sekä lapsensa menestymismahdollisuuksia (kilpailuaspekti) että rohkaisemaan hänen henkistä kasvuaan (sivistymistä, itseytymistä).

Ihmiskäsitys olisi pelkkä teoreettinen abstraktio, ellei sillä olisi merkitystä vanhempien ja lapsen välittömästi koetussa yhteydessä, suhteen emotionaalisessa laadussa. Itse asiassa suhteen emotionaalinen laatu ratkaisee, onko dialogiseksi aiottu kasvatustodella dialogista, mahdollistaako se kasvattajan ja kasvatettavan välille kehkeytyvän yhteisen todellisuuden, intersubjektiiivisen kohtaamisen alueen.

⁶⁶ Ks. Rauhala 1983, 13; 1992; Lehtovaara 1992, 52; Puhakainen 1995, 19—22; Värrä 1990; erilaisten ihmiskäsitysten merkityksestä kasvatuksessa ks. Hirsjärvi 1982; 1985.

⁶⁷ Lehtovaara 1992, 55; ks. myös Rauhala 1983, 10.

⁶⁸ Lehtovaara 1992, 55; Wilenius 1987, 29.

(2) *Suhteen emotionaalinen laatu*

Koska primaarisosialisaatiossa vallitsee voimakas emotionaalinen lataus — lapsen tunneomainen kiinnittyminen vanhempiinsa — emotionaalisen ilmapiiriin laatu on olennainen dialogisuuden ja kasvun ehto. Lapsen itseytymistä voidaan tukea ja rohkaista vain luottamuksellisessa, turvallisessa ja kannustavassa kasvatussuhteessa, jossa lapsi voi kokeansa rohkaisun ansiosta löytää itsestään ennen kokemattomia voimavaroja, jotka saavat hänet luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa vastuullisena (itseohjauksellisena) maailman tulkitsijana.

Myötätuntoinen, hyväksyvä, rakastava ja salliva kasvuilmapiiri eroaa täydellisesti sekä autoritaarisesta että mielivaltaisesta ilmapiiristä, jotka molemmat estävät lapsen itseytymistä ja vastuuseen kasvua. Rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasvava ei ole kollektiivisten pakkojen orja. Hän uskaltaa improvisoida, käyttää mielikuvitustaan ja kokeilla erehdysten uhallakin useita mahdollisuuksia, mikä jo sinällään avartaa hänen merkityshorisonttiaan, siis kasvattaa häntä. Sen sijaan autoritaarisessa kasvatussuhteessa lapsi ei voi olla varma hyväksytyksi tulemisestaan, ja siksi hän joutuu jatkuvasti ennakoimaan vanhempiensa, opettajiensa tai muiden kasvattajiensa kulloisiakin mielialoja ja objektiivomaan itseään sellaiseksi (esimerkiksi kiltiksi) kuin uskoo kasvattajiensa haluavan. Autoritaarinen kasvatusilmapiiri on iloton ja uhkaava. Kansakoulukasvatukseni⁶⁹ perusteella tiedän sen

⁶⁹ 1960-luvulla kokemani kansakoulukasvatus (lukuun ottamatta 2. luokkaa) oli hyvin autoritaarista, kurinalaista ja työntäyteistä. Naisopettajan johdolla tapahtunutta koulutyötä ryyditettiin syyllistävillä palkkio—rangaistus-periaatteilla, jotka jälkikäteen arvioituina perustuivat jollain tavoin ymmärrettyyn behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Ruumiin hallinta (liikkumattomuus, hiljaisuus, pakkosyöminen) oli keskeinen mielen hallinnan kanava. Ulkoa opettelu oli keskeinen didaktinen periaate, jota esimerkiksi kertotaulun oppimisessa vahvistettiin siten, että tietyistä virheiden määrätstä joutui kirjoittamaan ns. santsina tai laiskanläksynä koko kertotaulukokeen kymmeniä kertoja uudelleen. Samaa periaatetta noudatettiin kaikissa muissakin aineissa sillä seurauksella, että useimmat arki-illat saattoivat mennä laiskanläksyjä tehdessä. Kaikkein epäoikeudenmukaisin ja mielivaltaisin kokemukseni on 3. luokalta opettajan kysytyä Kalevalan kokoajan nimeä. Kysyty asia ei kuulunut varsinaisten läksyjen piiriin, vaan sillä testattiin yleissivistystämme. Pahaa aavistamatta viittasin, sain vastata ja jouduin kirjoittamaan nimen taululle. Onnettomuudekseni kirjoitin vierasperäisen sukunimen väärin: "Lönröt", minkä vuoksi opettaja viileän rauhallisesti määräsi laiskanläksyksi kirjoittaa kymmeniä kertoja suurin piirtein näin kuuluvan lauseen: "Elias Lönnrot on Kalevalan kokoaja." En vieläkään ymmärrä, mikä tämän menettelyn kasvatuksellinen merkitys oli. Ainakin se on tulkittavissa (kuten koko tuolloinen kouluilmapiiri yleensäkin) seuraavasti: "älä luule itsestäsi liikaa", "vältä virheitä", "ennakoi, mitä sinulta odotetaan". Poikien liikuntaa ja käsitöitä opettaneen miesopettajan tavanomaisia kasvatusmetodeja olivat huutaminen, nolaaminen ja hölmöksi nimittäminen. Ilmeisesti kansakoulukasvatukseni ansiosta tunnen vieläkin ajoittaista virhekkämmöä (santsin pelkoa) ja seminaarijännitystä. Lienee ymmärrettävää, että koin kansakoulusta oppikouluun pääsyn suurena vapahduksena.

pakottavan defensiiviseksi, minimoimaan riskejä ja välttämään alituisesti mahdollisia virheitään. Näin autoritaarisuus kollektivisoi, opettaa mielistelemään ja saa aikaan riskittömiä Kenen Tahansa suorituksia tai alisuoriutumista.

Luottamuksellisessa ja myötätuntoisessa kasvuilmapiirissä kasvatettavan maailmasuhteen ehdot ovat tyystin erilaiset kuin autoritaarisessa ilmapiirissä. Luottamus antaa rohkeutta suuntautua toista ihmistä ja maailmaa kohti — näin se mahdollistaa kasvatettavan ja kasvatajan välille syntyvän todellisuuden, kohtaamisen. Sitä vastoin autoritaarisuus pakottaa vetäytymään, jolloin se on kohtaamista estävää ja kapeuttaa sekä kasvatettavan että kasvatajan merkityshorisonttia, myös kasvattajan mahdollisuutta oppia kasvatettavaltaan.

(3) *Tulkinnallinen viisaus*

Jotta kasvattaja ei omaksuisi kasvatuskäsitteisiään reflektioimattomina ja lasta esineellistävänä, hänen on syytä pohtia ihmiskäsitteisiään ja todellisuuskäsitteisiään perusteita, ja oltava valmis tarvittaessa muuttamaan niitä. Esimerkiksi Maija Lehtovaara edellyttää kasvatajalta, että hän huolehtii itsestään ja pyrkii siten koko ajan olemaan selvillä omasta ihmiskäsitteisiään, jotta hän voi tiedostaa mahdollisen ristiriidan kasvatuksellisten lähtökohtien ja operatiivisella tasolla toteuttamansa ihmiskäsitteisiään välillä.⁷⁰ Dialoginen (eettinen) kasvatus edellyttää kasvatajalta reflektiivistä asennetta, johon kuuluu omien ennakkokäsitteisiään jatkuva kyseenalaistaminen, siis ankara itsereflektio. "Kasvattamistapahtuma on siis tässä katsannossa jatkuva oppimistehtävä sekä kasvattajalle että kasvatettavalle."⁷¹

Ihmiskäsitteisiään ja kasvatuksellisten aspektien tulkinnastaan (todellisuuskäsitteisiään) riippuen kasvattaja voi tuottaa kasvatettavan ainakin seuraavilla tavoilla:

- 1) Kasvatettavan etäännyttävä esineistäminen, jolloin kasvattaja absolutisoi minän ja toisen minän eron redusoidulla kasvatettavan "objektiivisesti" annetun, kollektiivisen kasvatustehtävän mukaiseksi.
- 2) Kasvatettavan projisoiminen kasvattajan subjektiivisten toiveiden, pyyteiden ja reflektioimattomien käsitteisiään mukaiseksi, jolloin kasvattaja häivyttää subjektiivisilla ennakoasenteillaan, mielivaltaisesti, minän ja toisen minän eron.
- 3) Kasvatuksellinen kohtaaminen, dialogisuus, jonka edellytyksenä on, että kasvatettava oletetaan aidosti Toiseksi (ei-minäksi). Tällöin kasvattajan on dialogia

⁷⁰ Lehtovaara 1992, 57.

⁷¹ Lehtovaara 1992, 332; ks. kasvattajan esiymmärryksen merkityspuolesta reflektioinnista ja "auki-purkamisen" välttämättömyydestä Lehtovaara, J. 1994, 232—233.

ohjaavana osapuolena vältettävä idealisoimasta ja yleistämästä omia kokemuksiaan kasvatettavan kuvaksi.⁷²

Jyri Puhakainen asettaa Vartoon viitaten dialogisuuden ehdoksi lähtemisen siitä, että emme ymmärrä toisiamme.⁷³ Buberilaisin äänenpainoin hän toteaa, että dialogissa toteutuu vuorovaikutuksen sijasta välitila, jossa osapuolet kohtaavat toisensa. "Vain näin voidaan luoda senkaltaista intersubjektiiivisen ymmärryksen maailmaa, jossa molemmat pääsevät esiin ainutlaatuisina ja oman historiansa omaavina ihmisinä."⁷⁴

Jotta välillä oleminen (kohtaaminen) mahdollistuisi, kasvattajan tulee noudattaa ainakin seuraavia periaatteita:⁷⁵

Lapsen ihmisyyden kunnioitus on ensimmäinen periaate. Lasta on kunnioitettava ainutlaatuisena itsetarkoituksellisenä olentona. Sellaisena hän on kartoittamaton mahdollisuus,⁷⁶ jota emme saa redusoida omien ennakkokäsitystemme mukaiseksi. Sen sijaan velvollisuutemme on auttaa, tukea ja kannustaa hänen itseymmärryksensä kehkeytymistä ja vastuuseen kasvua.⁷⁷

Itseohjauksellisuus on vastuuseen kasvamisen ehto. "Kasvattajan velvollisuus on tukea ja edistää sellaista kasvua, joka auttaa kasvatettavaa löytämään ja tiedostamaan itsensä maailmassa olevana ja refleктоimaan sitä." Silloin kasvatuksella autetaan lasta ottamaan vastuu omasta olemassaolostaan, mikä on hänen ihmistymisensä ja itseytymisensä ehto.⁷⁸

(4) *Transsendenssin idean välttämättömyys kasvatuksessa*

Lapsen kohtaaminen kartoittamattomana mahdollisuutena edellyttää kasvatukselliselta odotushorisontiltamme riittävää avoimuutta ja joustavuutta. Emme saa ennakkokäsityksissämme tai kasvatusmetodeissamme lyödä lukkoon kasvatuksen suuntaa ja tarkoitusta suljetuksi maailmaksi. Avoimen kohtaamishorisontin periaate ei kiellä kasvatuksen tarkoituksellisuutta eikä suuntaavien kasvatusideaalien merkitystä, mutta se edellyttää, että kasvatta-

⁷² Puhakainen 1995, 176. Jyri Puhakaisen mukaan hänen on vältettävä se ansa, "että olen jo etukäteen päättänyt, mitä toinen ihminen on ja siksi kohtelen häntä sellaisena ja sellaisena."

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Olen soveltanut Maija Lehtovaaran (1992) kasvatusfilosofisia teesejä kohtaamisen ehtojen luonnehdinnassa.

⁷⁶ Lehtovaara 1992, 189, 331.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

jan "on kuunneltava ja kunnioitettava lasten omia kokemuksia ja ajattelutapoja sellaisina kuin ne esittäytyvät hänelle silloin, kun häntä ei ole häiritty."⁷⁹ Tällainen avoimuus noudattaa transsendenssin ideaa. Se myöntää lapsen ainutlaatuisuuden ja toiseuden sallien lapsen tulla esille omassa elämismaailmallisessa yhteydessään, ennalta kategorisoimattomana. Tällöin myös lapsen tulevaisuus on ymmärrettävä transsendenttina, lapsen omana tulevaisuutena, jota emme saa pyrkiä sulkemaan subjektiivisten pyyteidemme, toiveidemme ja käsitystemme mukaiseksi.

Transsendenssin idean vaaliminen ei tarkoita kasvatuksen tarkoituksellisuudesta luopumista. Eettisesti oikeutetun kasvatuksen yleistarkoituksena on kasvatettavan elämäntaidon paraneminen, jonka perusteita Maija Lehtovaara luonnehtii holistisen ihmiskäsityksensä pohjalta seuraavasti:

Välinpitämättömyys tai kasvatettavaa vastaan oleminen ei kuulu kasvatukseen. Liika huolenpito ja puuttuminen lapsen elämään voi rajata lapsen elämän mahdollisuuksia, eikä näin ollen edistä itseohjauksellisen otteen saavuttamista. Kasvatus ei voi myöskään olla lapsen jättämistä omien vielä kehittymättömien merkityssuhteittensa varaan sen enempiä kuin muu hänestä huolehtiminen voi olla hänen jättämistään oman kehonsa ja tilanteensa tarjoamien mahdollisuuksien varaan. Tällainen lapsesta huolehtiminen on heitteillejättöä, ei itseohjauksellisuuteen auttamista.⁸⁰

Lehtovaaran mukaan kasvatus on ennen kaikkea auttamistoimintaa (mikä on myös oman kasvatusajatteluni lähtökohta), minkä vuoksi sen "ideaalina ei ole lähestyä lapsen ja nuoren elämismaailmaa ulkopuolisena tarkkailijana ja muutosagenttina, vaan sitä yhdessä lapsen ja nuoren kanssa ymmärtämään pyrkien. Niinpä tällaisessa kasvatuksessa kasvatettava—kasvattaja-suhteen ideaalina olevaa syvää dialogia voidaan kuvata niin, että siinä kasvatettava käy kasvattajan avulla moniulotteista dialogia itsensä kanssa ja tavoitteena on kasvatettavan itsereflektiivinen ote omaan elämäänsä ja näin ollen oman elämäntaidon paraneminen."⁸¹

Yllä mainittujen periaatteiden ja tavoitteiden toteuttajana kasvattaja on Martin Buberin edellyttämässä merkityksessä sokraattinen kättilö, joka pyrkii herättämään lapsen merkityshorisontissa vastaanottavaisia merkitysyhteyksiä maailman kasvatuksellisille aspekteille. Elämäntaidon edistäjänä kasvattaja ei siis ole ainoastaan maailman olennaisten aspektien tulkitsija, vaan tarvittaessa myös niiden esille tuoja. Tällöin hän harjoittaa kasvatettavansa kanssa senkaltaista dialogia, jota Lauri Rauhala kuvaa kasvatettavan merkityshorisontin

⁷⁹ Tässä Lehtovaara (1992, 319) viittaa Edith Steinin keskeiseen empatian periaatteeseen.

⁸⁰ Ibid., 331; ks. myös 355.

⁸¹ Ibid., 332.

aukottamiseksi, sellaisten stimuloivien ja vastaan ottavien ymmärtämysyhteyksien aktualisoimiseksi, "joissa uusi noema voi selkeästi ilmetä ja joiden avulla kehkeytyvä merkityssuhde liittyy jo olemassa olevaan maailmankuvaan"⁸²

Aukottaminen on mahdollista ainoastaan, mikäli kasvattaja onnistuu saavuttamaan kasvatettavaansa elämismaailmallisen kosketuksen. Siksi kasvattajana oleminen edellyttää tulkinnallista ja menetelmällistä kyvykkyyttä, sekä vastaanottamisen että vastaamisen viisautta. Kasvattajalla tulee olla erityisen herkkä kieliaisti, vilpiton pyrkimys kuunnella ja tulkita lapsen käsitteitä häiritsemättä niitä so. niiden elämismaailmallisessa yhteydessä, kykyä reflektoida omia käsitteitään lapsen kannalta sekä taitoa käyttää lapsen elämismaailmaa koskettavia, ymmärrettäviä ilmaisuja. Kasvattajan tulkinnallinen viisaus ei kuitenkaan ole pelkästään puhetta ja sanallisten ilmaisujen tulkintaa, vaan se edellyttää herkkävaistoisuutta myös ei-sanallisille ilmaisuille, erityisesti tunteenilmauksille: eleille, ilmeille, erisävyisille kosketuksille ja puheen tunnevihteille. Kaiken tulkinnallisen viisauden lähtökohdana on, että kasvattaja pyrkii ymmärtämään lasta elämismaailmallisessa yhteydessään (lapsen tajunnallista, ruumiillista ja situationaalista erityislaatua), sekä aidosti toisena ihmisenä että lapsena, jolla on oikeus hyvään lapsuuteen.

Lapsen ruumiillisuus välittömän kasvatusmoraalin koettelijana

Pienen lapsen elämän ehtojen turvaaminen on ensi sijassa hoivaa ja huolenpitoa, lapsen auttamista ilman julkilausuttuja kasvatusmotiveja. Koska jokapäiväinen primaarisosiaalisuus tapahtuu lapsen vartuttuakin enimmäkseen "maanalaisena" kasvatuksena, vanhempien kasvatusintentiot (kasvatuksen suunta ja tarkoitus) saattavat pysyä pitkään kätkeytyneinä realisoituen vasta, kun lapset vaativat provosoivalla käyttäytymisellään vanhemmiltaan välittömiä kasvatuksellisia ratkaisuja. Vaikka vanhempien välittömät kasvatusteot ovat nykyhetkisen tilanteen motivoimia, ne eivät kehkeydy ilman taustaa, historiattomasti. Itse asiassa sekä vanhempien sisäistämät kulttuuriset merkitykset (tavat, normit, moraaliset periaatteet, kauneuskäsitykset) että lapsikäsitys tulevat pelkistetyksi esille juuri välittömissä kasvatusteoissa, jotka osoittavat lapselle primaaristi, mitä vanhemmat pitävät oikeana, vääränä, hyväksyttävänä, paheksuttavana, kauniina ja rumana. Samalla ne osoittavat,

⁸² Rauhala 1983, 162. "Hyvän opettaja-kasvattajan keskeiseksi tunnusmerkiksi voisi suorastaan asettaa sen, kuinka hyvin hän pystyy luomaan stimuloivia ja vastaanottavia ymmärtämysyhteyksiä. Lapsen tajunta voidaan saattaa sellaiseen avoimeen tilaan, että se suorastaan pyytää lisää mieltä, joka täydentää kokemuksessa esiintyvän mielellisen aukon. Tätä aukottamista voidaan tarpeen mukaan aiheuttaa havainnon, tiedon, tunteen, uskon, tahdon jne. kohdalla." (Ibid.)

miten sisäistettyä vanhempien tulkinnallinen viisaus on: miten vanhemmat esimerkiksi suuttumustilassaan kykenevät noudattamaan normia, joka kieltää lapsen lyömisen.

Välittömien kasvatustekojen eettisyyden arviointi on mitä tärkeintä. Niiden oikeutusta ja perusteita arvioimalla voidaan jäljittää kasvatustarkoitusten piilevää tulkintaperustaa eli vanhempien välittömien moraalिनormien ontologisia sitoumuksia sekä sitä, millä tavoin vanhempien tulkitsema lapsen paras ja kasvatuksellinen merkityssisältö kehkeytyvät välittömissä kasvatustilanteissa. Vanhempien teot ovat välittömmimpiä eli vailla kulttuurista merkitystä, silloin, kun nämä silmänräpäyksellisissä tilanteissa varjelevat lapsensa turvallisuutta, esimerkiksi tarttuvat lasta hihasta, jottei tämä ryntäisi liian aikaisin suojatielle. Tässä välittömässä teossa esittäytyy vanhempien auttamisvastuun olennainen velvoite: lapsen turvallisuuden takaaminen, hänen suojelemisensa vaaroilta.

Vanhemmat joutuvat lapsensa kanssa useinkin sellaisiin tilanteisiin, joissa heidän on kyettävä arvioimaan turvallisuuden ehtoja kasvatukselliselta kannalta. Kun vanhemmilla on enemmän harkinta-aikaa kuin edellisessä esimerkkitapauksessani, turvallisuuden takaaminen ei enää olekaan yksiselitteinen velvoite, vaan se edellyttää useiden samanaikaisten näkökohtien tulkitsemista. Kun lapsi esimerkiksi temppuilee kiipeilytelineellä, vanhemman on arvioitava lapsensa kykyä selviytyä vahingoittumattomana tempuistaan ja oltava valmiina auttamaan häntä, mutta samalla sallittava hänelle myös valvottua riskinottoa. Lapsen on saatava vanhempiensa suojeluksessa koetella rajojaan ja kokea maailman vastusta, jotta hän kehittyisi ja saisi itseluottamusta sekä realistisen käsityksen omista kyvyistään. Näin yksinkertaiselta tuntuva turvallisuus määrittyykin monitasoisen dialogisen prosessin tuloksena, jota luonnehtii suojelemisvastuun ja itsenäisyyteen kasvattamisen välinen jännite. Tämä jännite ei suinkaan lieviy lapsen kasvaessa nuoruusikään, sillä tässä vaiheessa vanhempien yleinen huolenaihe on, milloin päästää lapsi yksin kaupungille, itsenäistymään, mutta samalla kohtaamaan ennakoimattomia riskejä ja vaaroja.

Useimmiten välittömät kasvatusteot ovat jonkin moraalisen asenteen saattamia, jolloin ne toteuttavat konkreettisesti ns. moraalikasvatuksen tehtävää. Niillä perehdytetään lasta esimerkiksi hyviin tapoihin, siisteyteen, sukupuolirooleihin ja seksuaalisen käyttäytymisen normeihin, siis hyveisiin ja siveellisyyteen.

Lapsen luonnolliseen kasvuun kuuluu, että hän kiinnostuu sukupuolisuudestaan: alastomuudestaan ja sukupuolisista tunnusmerkeistään. Hän tutkii ja koskettelee sukupuolielimiään vertaillen itseään muihin, usein juuri vanhempiinsa. Lapsensa seksuaalisuutta tulkittessaan vanhemmat ovat kietoutuneita samanaikaisesti sekä kulttuurisiin konventioihin että omiin intiimeihin asenteisiinsa, jotka ovat osaksi tiedostamattomia, perustuvat osaksi vanhempien kokemushistoriaan, jota vanhemmat ovat oppineet tulkitsemaan kulttuurisesti. Näitä heidän on usein vaikeaa ja ehkä mahdotontakin erottaa toisistaan. Heidän

seksuaaliset merkityksensä kehkeytyvät erityisesti kehityspsykologisen tiedon, tunteiden ja sosiaalisten odotusten dialektiikasta.

Luonnollisessa tilassaan pieni lapsi ei häpeä alastomuuttaan, ei edes toisen katseen edessä. Jos vanhemmat tuntevat häpeää esimerkiksi lapsen masturboinnista ja pyrkivät ehkäisemään ja kieltämään sen, on kysyttävä, mihin häpeäntunne ja kieltomentaliteetti perustuvat. Miksi vanhemmat paheksuvat lapsensa itsetutkiskelua tai häveliäästi vaikenevat siitä; miksi vanhemmat mieluummin suuntaavat lapsen mielenkiinnon muualle kuin vastaavat hänen seksuaalisuutta ihmetteleviin kysymyksiinsä?

Sekä sallivissa että paheksuvissa reaktioissaan vanhemmat ottavat kantaa siihen, mikä on siveellistä, hyveellistä ja luonnollista. Heidän tekojensa dialogisuutta voi jäljittää sen perusteella, miten "lapsi", "luonnollisuus" ja "lapsen oikeus seksuaalisuuteensa" kehkeytyvät niissä.

Välttömät moraalikasvatukselliset teot voivat olla dialogisia vain, jos lapsen näkökulma on niiden ensisijaisena tulkintaperusteena. Tästä lähtökohdasta lapsen seksuaalisuus ymmärretään luonnollisena ja ihmisolemukseen myötäsyntyisesti kuuluvana, ja siksi hyveen ja siveyden tuolla puolen olevana, viattomana. Inhon, häpeän ja paheksunnan sijasta vanhemmilla on hyväntahtoinen, salliva ja silleen jättävä asenne. He eivät puutu lapsen itsetutkiskeluun, mutta ovat valmiit vastaamaan suoraan ja hämärtämättä lapsen ihmetteleviin kysymyksiin hänen vastaanottokykynsä mukaisesti.

On dialogisen asenteen mukaista, että lapselle myönnetään oikeus tutustua itseensä, siis ruumiiseensa, jota pieni lapsi ei ole vielä oppinut tulkitsemaan oudoksuttavana saatikka hävettävänä. Välttäessään lapsen seksuaalisten kokemusten likaamista ja salliessaan lapselle oikeuden mielihyvään ilman syyllisyydentunnetta vanhemmat myöntävät hänelle oikeuden omaan ruumiillisuuteensa, seksuaalisuuteensa. Näin he omalta osaltaan luovat lapselleen syyllisyydestä, häpeästä ja alemmuudentunteesta vapaata tulevaisuutta, sellaista kokemushorisonttia, jolla lapsi kykenee kohtaamaan "lihaansa" kohdistuvat kulttuuriset odotukset ja manipulatiiviset paineet, esimerkiksi mainonnan esittämät anorektiset ideaalit, mahdollisimman vapaana.

Miten sitten epädialogisuus ilmenee esimerkissämme, vanhempien välittömässä suhtautumisessa lapsensa seksuaalisuuteen? Sitä voidaan luonnehtia kahdella kuvauskategoriolla, lapsen etäännyttävällä esineistämällä ja lapsen projisoimisella subjektiivisten käsitteiden mukaiseksi, joille on yhteistä se, että lapsen suhtaudutaan reduktiivisesti, hänen seksuaalisuuttaan väärinymmärtäen.

Etäännyttävälle esineistämälle on ominaista kielteinen ja torjuva asenne: lapsen seksuaalisuus tulkitaan joko häpeälliseksi, paheelliseksi tai ennenaikaiseksi, joka tapauksessa joksikin sellaiseksi, jota ei saisi vielä olla. Projisoimisessa eli lapsen sulauttamisessa

omien käsitysten, toiveiden ja pyyteiden mukaiseksi, seksuaalisuuteen saatetaan suhtautua myönteisestikin, mutta lapsen näkökulmaa ymmärtämättä: lapselle voidaan esimerkiksi antaa sellaista seksuaalivalistusta, jota hänen ei ole vielä mahdollista ymmärtää. Patologisimmillaan omien pyyteiden projisoiminen ilmenee lapsen seksuaalisessa hyväksikäytössä, jossa hyväksikäyttäjät mieltää lapsen himonsa ja halunsa kohteeksi, ja samalla riistää lapseltaan oikeuden rakkauteen ja hellyyteen. Rakkauden lisäksi lapselta viedään myös luottamus ja oikeus syyllisyydestä vapaaseen tulevaisuuteen, mitä todistaa se, että lapsuuden inestikokemusten ja aikuisiän itsetuhoisuuden välillä on todettu olevan merkittävä yhteys.

Sekä etäännyttävä esineistäminen että projisoiminen estävät dialogisuutta, mutta eri perustein. Nämä epädialogiset asenteet perustuvat erilaisiin todellisuustulkintoihin, joiden eroa voidaan sattuvasti kuvata inhon ja häpeän erolla. Inho on himon tavoin projisoi-va, inhoajan omasta "lihasta" huokuvaa. Siksi lapsen seksileikkejä kohtaan tunnettu inho viittaa suoraan inhoajan omaan seksuaalisuuteen, kenties hyvinkin traumaattiseen kokemushistoriaan, minkä vuoksi inhoaja on kykenemätön suhtautumaan hyväksyvästi ja silleen jättävästi lapsen seksuaalisuuteen. Häpeä puolestaan ilmentää häpeäjän sisäistämää moraalisäännöstöä, hänen omaksumiaan yhteisöllisiä normeja siitä, mikä on paheellista, siveetöntä ja kartettavaa. Häpeän lähteenä on häpeäjän omassa lihassaan kokema Toisen katse, sosiaalisten odotusten tulkinta, joka saa hänen oman katseensa näkemään lapsen seksuaalisuuden hävettävänä — etäännyttämään sen lapsuuteen kuulumattomaksi ilmiöksi.⁸³

Inhon tai häpeän vallassa oleva on kykenemätön dialogisuuteen. Hän on kyvytön näkemään lasta itseään ja tulkitsemaan hänen näkökulmaansa. Siksi häpeää ja inhoa tuntevat vanhemmat herkästi syyllistävät, usein suorastaan synnillistävät lasta hänen tunte-
mastaan mielihyvästä, ja pahimmillaan siirtävät oman häpeäntunteensa, inhonsa ja ahdistuk-
sensa lapseensa — siis suoranaisesti rajoittavat lapsensa itseytymisen ja ihmisenä ole-
misen mahdollisuuksia.

Puheen merkitys on kasvatussuhteessa luonnollisesti keskeinen: sanoilla voi kannus-
taa, rohkaista, kehua ja kiittää, mutta myös haavoittaa, vähätellä, lannistaa ja nöyryyttää.
Kasvatus on kuitenkin olennaisesti muutakin kuin pelkkää puhetta. Itse asiassa välittö-
mimmin ja alkuperäisesti kasvatussuhde toteutuu suhteen osapuolten fyysisenä läsnäolona

⁸³ Vanhempien ja lapsen suhde on välittömimmillään fyysistä läheisyyttä, hellyyttä ja koskettelua. Voi vain arvailla, kuinka yksitasoiseksi fyysisuus ja toisen koskettaminen on redusoitu ja normitettu hysteeristä inestin pelkoa potevassa Yhdysvalloissa, jossa muuan ammattivalokuvaaja joutui äskettäin syytteeseen epäilyinä lapsipornon harjoittamisesta ja lastensa seksuaalisesta hyväksikäytöstä, koska hän oli valokuvannut alastomia lapsiaan. Tämä tapaus havainnollistaa kuvaustani häpeän ja Toisen (sosiaalisten normien) suhteesta. Häpeä on katsojan silmissä.

toisilleen. Sen merkitys on jopa ensisijainen, sillä lausutut sanat kyseenalaistuvat eleiden ja ilmeiden ollessa ristiriitaisia niiden kanssa.

Vanhempien ja lapsen välitön suhde on nimenomaan fyysistä läheisyyttä, jonka ilmenemismuotoja muun muassa erilaiset kosketukset ovat. Kosketuksilla on ihmisen aistillisuudessa lukuisia potentiaalisia merkityksiä, jotka määrittyvät tietynlaisiksi kontekstista riippuen (ajatelkaamme vaikkapa suudelman erilaisia merkityksiä). Monimerkityksiset kosketukset voivat olla sekä dialogisia että ei-dialogisia. Dialogisina ne ovat toisen huomioon ottavia ja molemminpuolisuuteen pyrkiviä, esimerkiksi vastauksia lapsen hellyyden kaipuuseen. Esimerkiksi hyväily, halailu ja silittely sekä ystävällinen taputtelu ovat dialogisia kosketuksia, koska ne välittävät lapselle fyysisen kanavan kautta rakkautta, hellyyttä, välittämistä ja arvostamista.

Väkivaltainen kosketus on dialogisen kosketuksen vastakohta — antipatiaa ilmaiseva, esineellistävä ja erillisyyttä aiheuttava. Esimerkiksi lyöminen on absoluuttista ja nöyryyttävää vallankäyttöä, jonka kohteena lapsi voi menettää täydellisesti subjektiutensa ja itsekunnioituksensa. Joutuessaan elämään fyysisen rangaistuksen pelossa lapsella ei ole rohkeutta täysipainoisesti koetella rajojaan ja kykyjään. Hänen luonteen- ja moraalinkehitystään säätelee ensisijaisesti isän tai äidin ankara katse, rangaistuksen uhka, johon nähden hänen on reflektoitava aikeitaan, toiveitaan ja mahdollisuuksiaan.

Olen edellä koettanut luonnehtia sekä välittömän kasvatussuhteen että välittömien kasvatustekojen yleisimpiä, välttämättömiä dialogisuusehtoja, jotka voidaan tiivistäen esittää seuraavina teeseinä.

- 1) Kasvatussuhteen lähtökohtana tulee olla toisen arvostus ja kunnioitus, jonka on toteuduttava myös itse teossa.
- 2) Teko ei saa olla mielivaltainen.
- 3) Luottamuksen saavuttaminen ja/tai ylläpitäminen on teon oikeutuksen kriteeri.
- 4) Kasvatuksellisen merkityssisällön täytyy tulla tulkituksi suhteessa kasvatettavan näkökulmaan (tunteiden, tarpeiden, ikä- ja kehitystason jne. huomioon ottaminen); kasvattaja ei saa projisoida kasvatettavaa subjektiivisten käsitystensä mukaiseksi, ei myöskään esineistää häntä pelkäksi objektiivisen kasvatustehtävän kohteeksi.
- 5) Aikomus muuttaa pelkästään kasvatettavan ulkoista käyttäytymistä ei riitä teon kriteeriksi — teon välittömän merkityssisällön täytyy olla ymmärrettävä.

Vanhemmat lapsensa tulevaisuuden luojina

Lapsen kansalaiseksi kasvamisen sfääri, yhteiskunnallinen todellisuus, jakautuu velvollisuuksien ja vapaaehtoisuuden alueisiin. Kasvavan ihmisen ensimmäinen kansalaisvelvollisuus on oppivelvollisuus, joka tavallisimmin suoritetaan koulussa; periaatteessa vapaaehtoista on sen sijaan kaikki koulutyön ulkopuolinen aktiivisuus, esimerkiksi vapaa-aikana tapahtuva harrastustoiminta. Oppivelvollisuuden jälkeiset jatko-opinnot tai ammattikoulutus ovat periaatteessa vapaaehtoisia, mutta käytännössä välttämättömiä työnsaantimahdollisuuksien ja toimeentulon turvaamiseksi. Siksi lapsen tulevaisuuteen orientoituminen ja kansalaistuminen tapahtuvat pitkälti (objektiivisessa merkityksessä) ammattiin suuntautumisen ja palkkatyön määräämin ehdoin. Nuori ihminen ei kuitenkaan välttämättä tee opiskelu- tai harrastusvalintojaan tulevaa työuraansa ja toimeentuloaan ajatellen, vaan hänen ensisijaisena motiivinaan lieenee useinkin puhdas mielenkiinto.

Koska lapset ovat monin tavoin riippuvaisia vanhemmistaan, on selvää, että vanhemmat asennoitumisellaan, myötävaikutuksellaan ja suoranaisilla päätöksillään ratkaisevasti ohjaavat lapsensa valintoja, jopa valitsevat lapsensa puolesta. Valinnoilla voi olla useita samanaikaisia ja jopa toisistaan poikkeavia perusteita. Lapsi voi antaa valitsemalleen oppiaineelle tai harrastukselleen täysin eri merkityksen kuin vanhempansa: vanhemmat saattavat ajatella erityisesti myöhemmin koituvaa hyötyä lapsen valitessa vain huvin vuoksi tai lojaalisuudesta vanhempiaan kohtaan.

Olipa tulevaisuuteen vaikuttavien ratkaisujen motivaatioperusta mikä tahansa, niitä voidaan tarkastella sekä lapsen menestymismahdollisuuksien että henkisen kasvun kannalta. Edellinen viittaa sijoittumiseen yhteiskunnallisessa työnjaossa ja jälkimmäinen maailmasuhteen avartumiseen, yksilöitymiseen, luonteenkehitykseen ja sivistymiseen. Nämä "kasvun ulottuvuudet" eivät sinänsä ole toisensa poissulkevia, sillä henkisen kasvun vaaliminen yleensä edistää menestymistäkin ja koituu siten myös hyödyksi. Sitä vastoin yksipuolinen hyödyntäminen kaventaa lapsen esteettisiä ja eettisiä kokemismahdollisuuksia — siis köyhdyttää lapsen maailmasuhdetta ja rajoittaa hänen henkistä kasvuaan. Tästä syystä lapsen redusointi pelkäksi menestyjäksi on dialogisen kasvatusasenteen vastaista.

Yleensä kasvattajat hurskaasti uskottelevat omat ratkaisunsa oikeiksi — olivatpa ne mitä tahansa — kasvatettavan etuun vedoten. Ongelmana on vain se, että kasvatettavan etu on kovin monimielinen ja eri instituutioissa eri tavoin määrittyvä ihanne. Siksi on kysyttävä, miten vanhemmat noudattavat dialogisuuden ideaalia ja tulkitsevat lapsensa etua kansalaistumisen sfäärissä, pakollisen ja vapaaehtoisen suhteessa. Mihin vanhempien ratkaisujen kasvatukselliset aspektit perustuvat? Kuuntelevatko he lapsensa käsityksiä ja toiveita, ja ottavatko he todella hänen näkökulmansa huomioon tehdessään ratkaisujaan?

Vanhempien tekemien tai myötävaikuttamien ratkaisujen eettisiä ja kasvatuksellisia perusteita on mahdollista peräänkuuluttaa seuraavin kysymyksin:

Millä perusteilla ja mitä varten päätökset tehdään? Tällä kysymyksellä haetaan vastausta siihen, mikä on päätösten kasvatuksellisten aspektien tulkintaperusta (Mittwelt-konketti); mikä on se ihanne tai päämäärä, jota pyritään noudattamaan tai joka aiotaan saavuttaa.

Kenen ehdoilla ja ketä varten päätökset tehdään, eli miten lapsi (ja hänen nykyhetken elämänsä) ja lapsen etu kehkeytyvät päätöksissä? Tällä kysymyksellä pyritään selvittämään, onko päätöksenteon lähtökohtana todella lapsen paras vai esimerkiksi vanhempien henkilökohtainen kunnianhimo ja pätemisen tarve.

Millä tavoin lapset pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan itseään koskeviin päätöksiin? Tällä kysymyksellä perätään sitä, toteutuvatko dialogisuus ja lapsen hyvä tämän hetkessä päätöksenteossa eli neuvotellaanko lapsen kanssa, kuunnellaanko häntä ja annetaanko hänen käsityksilleen ja toiveilleen arvoa.

Yllä olevilla kysymyksillä pyritään selvittämään, toteutuuko lapsen etu hänen tämän hetkessä elämässään sekä, ovatko tehdyt ratkaisut lapsen maailmasuhdetta ja tulevaisuushorisonttia avartavia vai sulkevia?

Vanhemmilla tulee olla eniten vaikutus- ja ratkaisovaltaa niissä asioissa, joiden jättäminen yksin lapsen vastuulle olisi epäoikeudenmukaista ja lasta laiminlyövä, ja joiden hoitamisessa ehdottomimmin tarvitaan vanhempien kokemusta, tietämystä ja arviointikykyä — pidempiaikaisen maailmassa olemisen suoma realistista tulevaisuushorisonttia. Vanhempien on autettava ja tuettava lastaan esimerkiksi hänen arkisessa koulutyössään ja yleensäkin oppivelvollisuusasioissaan; autettava häntä esimerkiksi valinnaisten oppiaineiden valinnassa, sillä olisi kohtuutonta asettaa pientä lasta vastuuseen sellaisista ratkaisuisista, jotka kohtalokkaasti vaikuttavat hänen tulevaisuuteensa. Tällöinkin on dialogisuuden vastaista, jos lapsi joutuu valitsemaan vastentahtoisesti, vanhempiensa pakottamana tai pelkästä lojaalisuudesta vanhempiaan kohtaan. Dialogisuus jää toteutumatta vieläkin pahemmin, mikäli lapsi valitsee vapaa-ajan harrastuksensaakin yksinomaan vanhempiensa tahdon mukaan, manipuloituna, pakotettuna tai lojaalisuudesta.

Lapsensa ensisijaisina merkityksellisinä toisina vanhemmat aina tavalla tai toisella vaikuttavat lapsen maailmasuhteeseen. Siksi vanhemmat voivat asenteillaan ja aktiivisuudellaan paljon vaikuttaa siihen, toteutuuko lapsen hyvä esimerkiksi hänen koulutyössään tai harrastuksissaan; ovatko koulutyö ja harrastukset lapsen maailmasuhdetta avartavia vai kapeuttavia. Silloin kun vanhemmilta edellytetään myötävaikutusta, suostumusta, vähintään sanatonta hyväksymistä tai jopa varsinaista päätöksentekoa, he suorastaan luovat lapsensa maailmaa. Näin käy esimerkiksi silloin, kun lapsen harrastus vaatii vanhem-

pien osallistumista, esimerkiksi taloudellista tukea. Vaikka vanhemmat eivät tietoisesti noudattaisi minkäänlaisia kasvatustaloudellisia periaatteita, he osallistuvat lapsensa elämän luomiseen yksinomaan jo sen perusteella, mihin nähden ovat kannustavia, vaativia, välinpitämättömiä tai penseitä.

Seuraavaksi esitän heuristisen hahmotelmani niistä mahdollisista todellisuustulkinnoina, joiden ohjaamina vanhemmat muotoavat lapsensa elämää. Näistä vaihtoehdoista kolme edustaa monologisuuden tyyppiä, joiden kautta on mahdollista tulkita, mitä kasvatussuhteen dialogisuus voisi olla.

Monologisuuden (Minä—Se) tyyppiä ovat:

1. *Välinpitämättömyys*, jota voi olla kahdenlaista: joko täydellistä piittaamattomuutta lapsen tekemisistä tai pedagogista välinpitämättömyyttä, joka perustuu siihen uskukseen, että kasvatuksellinen hyvä toteutuu parhaiten, kun lapsi tekee omat ratkaisunsa täysin itsenäisesti.
2. *Egoismi*, joka on omien tarpeiden ja kunnianhimon heijastamista kasvatustavoitteiksi.
3. *Päämääräkeskeisyys*, joka tarkoittaa kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden asettamista ulkoisista päämääristä, esimerkiksi huippu-urheilun, taiteen tai tiedon ihan-teista. Tämä monologisuuden laji voi olla pyyteettömästi ei-egoistista (siis systeemilähtöistä), mutta myös samanaikaisesti sekä egoistista että ulkoisiin päämääriin pyrkivää. Olipa päämääräkeskeisyyden motivaatioperusta mikä tahansa, sille on joka tapauksessa ominaista lapsen itsensä unohtaminen.

Dialogisuus poikkeaa edellisistä monologisuustyypeistä jo lähtökohdiltaan. Sen metafysisiä perusteita voidaan kuvata seuraavilla kolmella teesillä:

- 1) todellisuus on perimmäältään transsendentti, ratkaisematon kysymys myös vanhemmille;
- 2) lapsi on ainutlaatuinen toinen persoona (Sinä);
- 3) lapsella on elettävänään oma, hänen vanhemmilleen transsendentti tulevaisuus.

Dialogisuuden toteutuminen edellyttää omien motiivien ja käsitysten jatkuvaa reflektointia ja lapsen hyvän alituista arviointia. Ensisijaisena tulkintaperusteena on lapsen nykyhetken eksistenssi (tarpeet, toiveet, kyvyt, kasvussa ilmenevät "ei vielä" -aspektit jne.), jota

on välttävää redusoida omien pyyteiden ja ennakkokäsitysten tai funktionaalisten systeemilähtöisten päämäärien mukaiseksi.

Lapsen hyvä harrastusten lähtökohtana

Yleisesti ottaen kaikki vanhempien ratkaisut, joista puuttuvat sekä oikeutettu kasvatusmotiivi että lapsen edun arviointi, ratkaisut, joilla lapsi redusoidaan joko omien pyyteiden tai objektiivisen päämäärän kohteeksi, esimerkiksi tulevaksi huippu-urheilijaksi, ovat monologisista Minä—Se-ratkaisuja.

Seuraavaksi tarkastelen dialogisuuden toteutumisehtoja lapsen tulevaisuuteen olennaisesti vaikuttavalla alueella, vapaa-ajan harrastuksissa. Selvittääksemme vanhempien kasvatusvastuun toteutumista lapsensa harrastuksen valinnassa (vähintään sanattomalla hyväksynnällä vaikuttaen) on kysyttävä, miksi juuri tietty harrastus on valittu, miten lapsi on saanut vaikuttaa harrastuksensa valintaan, miten hänen näkökulmansa on otettu valinnassa huomioon, ja mitä vanhempien tulkitsemia kasvatuksellisia aspekteja harrastus toteuttaa eli mitkä ja kenen ihanteet ja arvot siinä esittäytyvät.

Vanhempien ja lapsen harrastukselle antamat merkitykset voivat huomattavastikin poiketa toisistaan. Vanhemmat saattavat arvostaa harrastusta siksi, että sen tarjoama kulttuuripääoman ansiosta lapsi voi aikuistuttuaan menestyä työelämässään, kun lapsen motiivina on pelkästään harrastuksen antama tyydytys ja mahdollisuus tavata ikäistään seuraa. Toisaalta esimerkiksi jääkiekkoilevan nuoren vanhemmat saattavat toivoa joukkueurheilun kasvattavan nuorta yhteistyöhön ja vastuuseen nuoren itsensä haaveillessa ennen kaikkea menestyksestä ja ammattilaisurasta.

Olivatpa vanhempien ratkaisujen perusteet mitkä tahansa, niistä ei välttämättä seuraa vahinkoa lapselle. Kunnianhimoisten vanhempien ihanteet voivat toteutua toisin kuin he toivoivat, koska lapsi saattaa antaa harrastukselleen aivan eri merkityksen kuin hänen vanhempansa. Toisaalta hyvätkään kasvatusmotiivit eivät takaa, että lapsen hyvä toteutuu automaattisesti. Siksi hyvän toteutumista on syytä arvioida sekä lapsen näkökulmasta että objektiivisesta perspektiivistä.

Harrastavan lapsen tai nuoren hyvän ehdot ovat parhaiten tavoitettavissa, kun arvioimme niitä vapaaehtoisen harrastustoiminnan luonnollisten lähtökohtien valossa. Vapaaehtoisen olemuksen mukaista on, että sitä ei valita pakosta eikä velvollisuudesta, vaan ensi sijassa omasta halusta ja innostuneisuudesta. Lapsen ilo ja into ovat varminnia merkkejä siitä, että hänen hyvänsä toteutuu harrastuksessa. Siis jos lapsi on väsynyt ja iloton sekä kokee harrastuksensa ennen kaikkea velvollisuutena, on jotakin sekä hänen itsensä että

harrastamisen vapaan perusolemuksen kannalta pielessä. Vapaasta harrastuksesta on tullut pakonomaista suorittamista, suorastaan työtä, joka vie lapselta elämänilon, siis turmelee hänen maailmasuhdettaan.⁸⁴

Mikäli lapsen aktiivisuuden ja velvollisuudentunteen lähtökohtana on hänen lojaalisuutensa vanhempiaan kohtaan, hänelle lienee aivan samantekevää, onko vanhempien kasvatusmotiivina egoismi vai päämääräkeskeisyys. Näiden monologisten asenteiden ero on kuitenkin pelkistetyksi siinä, että päämääräkeskeisesti orientoituneet havaitsevat ehkä helpommin kuin kunnianhimoiset egoistiset vanhemmat, onko lapsi onnellinen ja hyvinvoiva, ja toteutuvatko toivotut ihanteet lapsen elämässä. Joka tapauksessa kaikki monologisuuden tyypit voivat johtaa samaan tulokseen. Vanhempien välinpitämättömyyden, egoismin, päämääräkeskeisyyden tai yksinkertaisesti tulkintasokeuden valitettavan yleinen piirre on, että lapsen huonovointisuutta ei lainkaan havaita, tai vaikka se havaittaisiinkin, lasta vaaditaan ja suostutellaan pyhän päämäärän nimissä jatkamaan entiseen tapaan velvollisuuttaan.

Kaikki oppimisen arvoinen ei toteudu luonnostaan eikä vaivatta. Siksi vanhempien kasvatusvastuuseen kuuluu, että heidän ei pidä olla pelkästään kasvun sivustaseuraajia, vaan myös maailman olennaisten kasvatuksellisten näkökohtien ja arvojen esille tuojia. Kasvatussuhteessa on siedettävä myös ristiriitatilanteita, joissa vanhemmilta vaaditaan sellaistenkin kasvatuksellisten näkökohtien korostamista ja puolustamista, joiden omaksuminen ei ole välttämättä helppoa ja välitöntä mielihyvää tarjoavaa. Esimerkiksi kielitaidon oppiminen vaatii ponnistelua ja pitkäjännitteisyyttä, mutta samalla laajentaa lapsen tulevaisuuden horisonttia eli lopulta toteuttaa lapsen hyvää. Koulutyössä dialogisuuden olennaisin kysymys onkin, miten vaalia lapsen hyvää nykyhetkessä oppimistilanteessa, miten "aukottaa" lapsen merkityshorisonttia hänen elämisaailmaansa ymmärtäen, jotta ponnistelua vaativan asian opettamisessa ei toistettaisi entisajan autoritaarisen koulukasvatuksen virheitä.

Vanhempien on tärkeää arvioida kasvatukselliselta kannalta myös lapsensa harrastuksia, jotka lapsi saattaisi jättää ehkä vähäpätöistenkin vastoinkäymisten jälkeen. Vanhempien on lapsen kyllästymisen syitä tulkitessaan syytä pohtia, olisiko kasvatuksellisia perusteita tukea lasta jatkamaan harrastustaan. Toisaalta lapsi saattaa pakonomaisesti ja velvollisuudentuntoisesti jatkaa esimerkiksi ahdistavaksi muuttunutta kilpaurheilijan uraan-

⁸⁴ En tarkoita lapsen väsymyksellä ja ilottomuudella lapsen tilapäistä kyllästymistä ja innon puutetta, vaan hänen olemuksestaan huokuvaa alituista apaattisuutta ja masentuneisuutta, suorastaan elämänilottomuutta. Lapsen kokemat liialliset paineet ja odotukset voivat ilmetä myös ylivilkkautena, keskittymiskyvyn puutteena ja aggressiivisuutena.

sa, vaikka hänen itsensä vuoksi olisi parempi lopettaa ja etsiä jokin muu aktiivisuuden kohde. Tällöin vanhempien kasvatusvastuun olennaisin kysymys on, miten saisi lapsen lopettamaan kärsimystä aiheuttavan urheilu-uransa ja löytämään korvaavan kiinnostuksen alueen, tai miten voisi auttaa lasta löytämään urheilusta jonkin uuden, harrastuksen pakonomaisuutta purkavan merkityksen.

Vaikuttaessaan lapsensa harrastusvalintaan vanhemmat tulevat joko tiedostaen tai tiedostamattaan hyväksyneeksi myös ne ihanteet ja arvot, joita harrastus edustaa ja asettaa. Silloin kun kasvatusvastuunsa tuntevat vanhemmat tieteen tahtoon valitsevat lapsensa puolesta, harrastuksen edustamat kasvatukselliset ihanteet ovat luonnollisesti heidän keskeisenä valintakriteerinään. Vanhempien vastuu ei pääty siihen, että he löytävät lapselleen kasvatettavan harrastuksen, vaan heidän on myös valvottava, miten kasvatuksellinen hyvä toteutuu lapsen maailmasuhteessa; muuttuuko lapsi ja mihin suuntaan; aikaansaako harrastus sitä hyvää, mitä siltä toivottiin? Heidän on samanaikaisesti tulkittava sekä lapsen nykymomentin eksistenssiä että arvioitava, onko se tulevaisuus, johon harrastuksen edustamat ihanteet lasta suuntaavat, toivottava. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä suurempi valvomisvastuu vanhemmillä on. Tämä on tärkeää siksi, että vanhempien tulkitsemat ja toivomat kasvatukselliset ihanteet voivat olla alun alkaenkin implisiittisesti ristiriitaisia harrastuksen *perustan periaatteen* kanssa, eikä niiden siitä syystä ole mahdollista toteuttaa vanhempien toivomalla tavalla, lapsen hyvää kasvua vaalien.⁸⁵

⁸⁵ Olen lasten- ja nuortenhuoltolaitoksissa työskennellessäni joutunut konkreettisesti punnitsemaan kasvatuksellisen hyvän ehtoja nuoren harrastuksessa. Neljätoistavuotiaan Jorman isä oli harrastanut nuoruudessaan nyrkkeilyä, ja koska hän olisi tahtonut poikansa jatkavan miehekkäitä perinteitään ja kehittyvän menestyväksi nyrkkeilijäksi, hän hankki pojalleen tarvittavat nyrkkeilyvälineet jo ennen kuin tämä oli edes kovin innostunut asiasta. Neuvoteltaessa Jorman harrastuksen tukemisesta (myös taloudellisesta) kävi ilmi, että useat kasvattajista suhtautuivat arvelevasti ja kriittisesti nyrkkeilyyn pitäen sitä vaarallisena ja epäillen sen raastavan Jorman altista mieltä. Itse kallistuin tukemaan pojan nyrkkeilyharrastusta, mutta eri syistä kuin kunnianhimoinen isä. Ajattelin, että Jorman oli tärkeää saada "jotain mielekästä tekemistä." Jorma saikin aloittaa harrastuksensa, mutta ilmeisesti ilman riittävää henkilökohtaista motivaatiota, koska lopetti jo muutaman viikon kuluttua. Kolme vuotta myöhemmin hän kuoli ystävänsä kanssa liikenneonnettomuudessa.

Kasvatuksellinen hyvä tulevaisuuteen suuntautuvien ratkaisujen kriteerinä

Kasvatuksellisen hyvän eli lapsen edun arviointi tapahtuu seuraavien, mahdollisesti dialektisesti jännitteisten, näkökohtien kesken. Niiden keskinäisiä suhteita tarkastelemalla on mahdollista jäljittää myös dialogisuuden ehtoja:

1. harrastuksen perustan periaate vs. vanhempien toivomat kasvatukselliset aspektit;
2. lapsen subjektiivinen kokemusmaailma vs. objektiivinen perspektiivi.

Tarkoitan perustan periaatteella jonkin instituution, esimerkiksi huippu-urheilun tai taideinstituution ideologis-normatiivisia perusteita, sen arvoja ja ideaaleja, jotka yleistyvät sosialisointiin myötä myös instituutiosta toimivien yksilöiden periaateiksi. Tämä on vaivatta nähtävissä esimerkiksi lapsiurheilun eri kilpalajeissa, jääkiekkopaiikkakunnilla erityisesti juniorikiekkoilussa, jossa huippu-urheilun ideologia ja päämäärät ulottuvat aina juniorivalmennukseen ja -otteluihin asti. Tällöin kasvatukselliset näkökohdat saavat väistyä voittamisen tieltä.⁸⁶ On syytä olettaa, että valitessaan tai hyväksyessään lapsensa harrastuksen, esimerkiksi jääkiekkoilun, vanhemmat ovat tietoisia lapsiurheilun taustalla olevasta huippu-urheiluideologiasta. Silti vanhempien kasvatusihanteiden ja instituution perustan periaatteen välillä saattaa olla ristiriita: vanhemmat voivat toivoa harrastuksen antavan lapselle vastuuntunnetta, yhteistyökykyä, terveyttä, tervettä itsetuntoa, myönteisiä elämyksiä jne., kun toiset vanhemmat, valmentajat ja muut urheiluseuran vastuulliset tavoittelevat ensisijaisesti voittoa, ja vaativat sen mukaisesti aggressiivisuutta, raakaa voimankäyttöä ja jopa vilpillisiä keinoja päämäärän saavuttamiseksi. Vanhemmat ovat saattaneet luulla lapsensa olevan osallisena kasvatuksellisessa organisaatiossa, kun hän tosiasiaassa onkin huippu-urheilujärjestelmän seulonnan ja valikoinnin kohde, jota ei enää tarvita, mikäli hänellä ei ole kaivattuja voittajaominaisuuksia.

Mikäli vanhempien kasvatusihanne on täydellisesti instituution päämäärien mukainen, esimerkiksi urheilussa voittaja ja taiteessa suuri taiteilija, lapsi tai nuori on vaarassa redusoida pelkäksi päämäärän tavoittelun välineeksi. Näin periaatteessa vapaaehtoisesta

⁸⁶ Ks. Matti Kuuselan artikkeli "Kaukaloissa 'ajellaan kylmiksi'" (Aamulehti 18.2.1996, 29). Artikkelissa tuodaan haastattelujen kautta (liikunnanopettaja Harri Laakso, professori Risto Telama, tutkija Juha Heikkala, entinen huippukiekkoilija Reijo Hakanen) vakuuttavasti esille, miten esimerkiksi tamperealaisessa juniorikiekkoilussa matkitaan ja ihannoidaan sekä SM-liigan että NHL:n väkivaltaisia otteita. Väkivaltaa käyttänyttä pelitoveria saatetaan ihailla jopa joukkueen sankarina. Asenteet, mallit ja toimintaperiaatteet juniorit saavat suoraan aikuisilta valmentajiltaan ja vanhemmiltaan, jotka vaatiessaan murrosikäisiltä pojilta "neitikiekkoilun" sijasta rajuja otteita suorastaan yllyttävät väkivaltaisuuuteen.

ja henkistä kasvua edistävästä voikin tulla yksinomaan menestykseen tähtäävää, lapsen työtä. Päämääräkeskeiset vanhemmat, toisin kuin egoistiset vanhemmat, saattavat paljonkin arvostaa kasvatuksellisia aspekteja, mutta tulkita kasvatukselliset arvonsa yksinomaan instituution perustan periaatteesta, esimerkiksi taideinstituution jaloista ja pyhistä päämääristä, ja asettaa ne jopa lapsen nykyhetkisen hyvän edelle. Taiteen täydellisyyden tavoittelun ja toivotun taiteilijatulevaisuuden sokaisemat vanhemmat saattavat olla kyvyttömiä näkemään lasta itseään ja hänen mahdollisia kärsimyksiään: lapselta voidaan vaatia jopa sellaista kurinalaisuutta ja uhrauksia, jotka estävät häntä elämästä onnellista lapsuutta ja nuoruutta.

Ei ole tavatonta sekään, että lapsi tai nuori samastuu täydellisesti harrastuksensa perustan periaatteeseen ja asettaa itselleen — kenties havittelemaansa taiteilija- tai urheilijauraansa ajatellen — tinkimättömiä ja säälimättömiä täydellisyyssvelvoitteita. Äärimillään hän voi ajautua pakkomielteenomaiseen elämäntilanteeseen kokien jopa lajinsa vaatimat kärsimykset mielekkäinä ja asiaankuuluvina, vaikka objektiivisesti arvioiden hänen suhteensa itseensä ja maailmaan on vääristynyt ja itsetuhoinen. Esimerkkinä mainittakoon vaikkapa klassisen baletin kauneusihanteeseen sisältyvät laihuus- ja notkeusidealit, jotka vaativat kasvavilta nuorilta ankaraa itsekuria ja -tarkkailua, joka voi pahimmillaan edistää anoreksiaan tai bulimiaan sairastumista.⁸⁷

Edellisellä esimerkillä haluan korostaa vanhempien vastuuta myös perustan periaatteen huomioon ottamisesta. Kaiken kaikkiaan tulevaisuuteen suuntautuvien ratkaisujen dialogisuus edellyttää vanhemmilta seuraavien periaatteiden noudattamista:

Oma kunnianhimo on pidettävä erillään kasvatuksellisten näkökohtien ja lapsen edun tulkinnasta.

Lapsen tai nuoren toiveita on kuunneltava, hänen ainutlaatuisuutensa ja yksilöllinen elämäntilanteensa on otettava huomioon, eikä häntä koskevia ratkaisuja saa tehdä hänen etunsa vastaisesti.

Henkistä kasvua edistävä on varottava redusoimasta pelkäksi menestyksen tavoitteluksi, lapsen tai nuoren työksi.

Lasta tai nuorta ei saa pakottaa, mutta häneltä voi vaatia. Odotusten ja vaatimusten on kuitenkin oltava kohtuuden- ja oikeudenmukaisia.

Lapsen tai nuoren intellektuaalis-moraalinen kasvu vaatii myös ponnistelua ja haasteita, ja siksi kasvattajien on oltava myös konkreettisia vastuksen- ja haas-

⁸⁷ Ks. esim. Parviainen 1996, 243.

teenantajina, jotka tuovat esille ja korostavat sellaisia maailman olennaisia aspek-
teja, joiden arvo kehkeytyy vasta ponnistelun ja vaivannäön myötä.

Kasvatuksellisten näkökohtien tulkinnassa on otettava huomioon myös harrastuk-
sen perustan periaate, joka ei saa olla lapsen tai nuoren hyvän vastainen.

Kasvua on arvioitava myös objektiivisesta perspektiivistä, jotta voitaisiin valvoa,
ettei lapsi tai nuori esineellisty perustan periaatteen uhriksi; ettei hänen subjektiivii-
sesti mielekkääksi ja välttämättömäksi kokemansa ole esimerkiksi hänen merki-
tysuhteitaan vääristävää ja terveydelleen vaarallista, ja siten hänen hyvän elä-
mänsä vastaista.

Olemisen mysteeriin vastaaminen

Totuus, toivo ja luottamus kasvatustalkin perusarvoina

Vertailevan ja sosiaalistavan aspektinsa vuoksi maailmaan orientoiva kasvatustapahtuu
*Das Manin*⁸⁸ eli konventionaalisen moraalisen sfäärissä — suhteessa vertaisryhmässä esit-
täytyvään jokapäiväiseen toiseuteen. Siksi se ei ole kosketuksissa ihmisen "varsinaistumi-
seen", eikä se vielä kohtaa niitä kysymyksiä, jotka ovat olennaisia ihmisen itsekseen tulemi-
selle.

Vaikka sosialisointinäkökulmasta (sosiologisesti ja sosiaalipsykologisesti tarkastel-
len) elämän ehtojen turvaaminen ja maailmaan orientoiminen ovat sekä välttämättömiä
että riittäviä ihmistymisen ehtoja, ne eivät riitä vastaamaan ihmisen itsekseen tulemisen kut-
suun. Filosofisessa katsannossa ihminen on enemmän kuin pelkkä sosiaalinen olento —
hän on myös ainutlaatuinen yksilö, jonka vastuullinen maailmassa oleminen on itseyyttä
kohti kasvamista, "varsinaistumista" suhteessa muihin oleviin ja jokapäiväiseen toiseuteen.
Lapsen varsinaistumistendenssiin on mahdollista vastata ainoastaan vanhempien vastuun
kolmannella ulottuvuudella, jota kutsun olemisen mysteeriin vastaamiseksi.

Korostettakoon, että ihmisen itsekseen tuleminen ei suinkaan ole pelkkä filosofinen konst-
ruktio, filosofien omista haaveistaan konseptualisoima idea, vaan se on jo ihmisen varhai-
sessa olemassaolon ihmettelystä ilmenevä eksistentiaalinen mahdollisuus. Ihmisen orastava

⁸⁸ *Das Man* on Heideggerin (ks. *Sein und Zeit*, 126—128) kuvaus ihmisen (Daseinin) "epävarsinaisesta"
olemisesta, jokapäiväisestä sosiaalisuudesta, jonka puitteissa ihminen toimii kuin Kuka Tahansa (Das
Man).

itseytyminen tulee alkuperäisesti esille jo pienen lapsen kysymyksissä olemisen alkuperästä, mielestä ja tarkoituksesta. Lapsen kysyessä esimerkiksi omasta syntymästään ja mahdollisesta kuolemastaan ja vanhempiensa kuolemasta, hän pyrkii ymmärtämään omaa yksilöytään so. alkuperää, pysyvyyttä ja katoavaisuutta olemisen kokonaisuudessa.

Vanhempien vastuu olemisen mysteerin vastaajana koskee juuri lapsen olemiskysymyksiin vastaamista. Olemisen perustaa ja mieltä peräävät kysymykset ovat perimmältään filosofisia, uskonnollisia ja maailmankatsomuksellisia, siis metafysisiä kysymyksiä, eikä niihin siksi ole objektiivisia vastauksia. Ne ovat samalla syvästi henkilökohtaisia kysymyksiä, joilla ihminen yrittää ymmärtää myös *oman* elämänsä tarkoitusta.

Lapsen varhaisissa olemiskysymyksissä ilmenee jo täydellisesti ihmisen eksistentiaalinen tilanne, ainutlaatuisen yksilön suhde olemisen transsendenttiin ulottuvuuteen, joka on ihmisen itseytymisen edellytys. Lapsen olemassaolon ihmettely on myös huolta turvallisen maailman katoavaisuudesta, esimerkiksi vanhempien menetyksestä, ja siksi hän ei hae varhaisilla eksistentiaalisilla kysymyksillään yksinomaan totuutta, vaan myös luottamusta olemiseen, "kaikki on hyvin" -maailman jatkuvuuteen. Koska lapsi on ensimmäisenä elinvuosinaan täysin riippuvainen vanhempiensa todellisuuskäsityksistä, hän voi tuntea luottamusta olemisen mielekkyyttä kohtaan vain vanhempiaan kohtaan tuntemansa luottamuksen perusteella. Lapsen kysymysten johdattamina vanhemmatkin joutuvat kohdakkain olemisen mieltä ja tarkoitusta koskevien kysymysten kanssa.

Vanhemmilla on suuri vastuu lapsen itseytymiskehityksestä, joka on olennaisesti yhteydessä olemisen mielen kysymiseen. Tätä kehitystä he voivat asennoitumisellaan, vastauksillaan ja vastaustyyllillään joko rohkaista tai latistaa. Maailmankatsomuksestaan ja asennoitumisestaan riippuen vanhemmat saattavat redusoida lapsen olemiskysymykset esimerkiksi konventionaaliseksi arkimaailmaksi, uskonnolliseksi dogmeiksi tai objektiiviseksi luonnontieteelliseksi tiedoksi. Vaikka nämä vastaustyytit ovat totuusarvoltaan erilaisia, niitä yhdistää se, että ne kaikki ovat institutionaalisia vastauksia, joissa tuntematon pyritään palauttamaan johonkin tunnetuksi käsitettyyn — aikuisten hallitsemaan diskurssiin.

Olemiskysymysten merkityksellisyyttä voidaan vaalia ainoastaan hermeneuttis-dialogisessa suhteessa, jossa vanhemmat ottavat todesta lapsensa ihmettelyn ja pyrkivät ymmärtämään hänen metafysisiä kysymyksiään niiden elämismaailmallisessa yhteydessä. Tämä ei ole helppo tehtävä. Vanhempien ja lapsen merkityssisällöt saattavat huomattavastikin poiketa toisistaan heidän erilaisen kokemus- ja aikahorisonttinsa vuoksi,⁸⁹ mutta meta-

⁸⁹ Maija Lehtovaara on väitöskirjassaan (1992) ja myöhemmin artikkeleissaan tarkastellut nimenomaan aikuinen—lapsi-suhteen hermeneuttista tilannetta. Lehtovaara on empiirisesti todennut, että "lasten käsitteille antamat arvosisällöt ja merkitykset saattavat poiketa huomattavastikin aikuisten samoille käsitteille antamista arvosisällöistä ja merkityksistä" (Lehtovaara 1994b, 59).

fyysisissä kysymyksissä vanhempi—lapsi-suhteen hermeneuttinen ongelma kehkeytyy kaksinkertaiseksi tulkinnalliseksi ongelmaksi: miten pyrkiä kohtaamaan lapsen kanssa seläistä, mikä on itsellekin pohjimmitaan salaisuus?

Pienelle lapselle ovat jokapäiväisetkin ilmiöt ihmeitä. Hän saattaa kysyä minkä tahansa asian, olennon tai tapahtuman syytä, tarkoitusta ja toimintaperiaatetta. Aikuiset saavat havaita, että tullakseen ymmärretyiksi heidän on oltava yksinkertaistenkin ilmiöiden selittämisessä huolellisia ja pyrittävä löytämään sellaisia ilmauksia ja merkitysulottuvuuksia, jotka koskettavat lapsen elämismaailmaa.⁹⁰ Tulkinnallisen viisauden vaatimukset vain entisestään korostuvat vastattaessa lapsen eksistentiaalistisiin ja filosofisiin kysymyksiin, joihin vanhemmillakaan ei ole antaa oikeita vastauksia.

Lapsuudessaan ihminen kokee olemisen ilmiöt ensimmäistä kertaa hämmästyttäviksi ja ongelmallisiksi. Koska pienellä lapsella ei voi olla kovinkaan jäsentynyttä ja moniulotteista käsitteellistä horisonttia, jota vasten tarkastella hämmästyksensä kohteita, hänen olemisen ihmettelynsä on vilpittöntä, vakavaa ja puhdasta, kaikesta saivartelusta, viisastelusta tai dogmaattisuudesta tietämätöntä. Esimerkiksi olemassaolon alkuperää kysyessään lapsi kysyy niin syvästi ja vakavasti kuin vain käsittämättömän äärellä voi. Hän on aito olemassaolon ihmettelijä, jolla on vilpittön halu tietää ja samanaikaisesti tarve säilyttää perusturvallisuutensa: hän hakee kysymyksillään sekä totuutta että turvallisuutta, vakuustusta sille, että "kaikki on hyvin".

Saadakseen tietää lapsi kääntyy koko olemuksellaan "merkityksellisten toisten", ennen kaikkea vanhempiensa puoleen, joista hän on vielä täysin riippuvainen. Äiti ja isä ovat hänelle olemassaolon tarkoituksen ja maailman järjestyksen takaajia, suorastaan totuuden lähde, mistä syystä heillä on suuri vastuu olemisen mysteeriin vastaajana, lapsen merkityksellisen maailmasuhteen ja itseytymiskehityksen aukottajina. Siksi vanhempien on vaalittava totuuden ohella turvallisuutta ja luottamusta dialogin perusarvoina.

Luottamus ja totuus ovat dialogin perusarvoja lapsen vartuttuakin, mutta nuoruusikäisen tulisi olla intellektuaalisesti ja moraalisesti jo niin itsenäinen ja valveutunut, ettei hän enää usko totuuden olevan yhtäpitävä hänen vanhempiensa käsitysten ja mielipiteiden kanssa. Vanhempienkin on syytä ymmärtää käsityskykynsä ja auktoriteettiasemansa rajallisuus.

⁹⁰ Ääritapauksessa aikuisten ymmärtämätön ja välinpitämätön kielenkäyttö ei ainoastaan hämmennä lasta, vaan tekee hänelle suorastaan vääryyttä, redusoi hänet aikuisten hallinnan kohteeksi. Mainittakoon esimerkkinä Lehtovaaran väitöskirjassaan kritisoiama B.H. Longin, E.H. Hendersonin ja R.C. Zillerin lasten sosiaalista minää mittaava testi, joka oli olevinaan objektiivinen, vaikka ei lainkaan tavoittanut lasten elämismaailmaa. Kun lapsilta kysyttiin esimerkiksi, mitä "hienotunteinen" on, saatiin mitä erilaisimpia vastauksia, jotka tuskin vastasivat testin laatijoiden käsitystä kielen ja todellisuuden korrespondensista. (Ks. Lehtovaara 1992, 96—106; Lehtovaara 1994b, 67—68.)

Olemiskysymyksissä he voivat parhaimmillaan olla kättilöitä ja toivon antajia, jotka onnistuvat valaisemaan lapselleen niidenkin ilmiöiden arvoa, jotka tulevat jäämään kasvatussuhteen molemmille osapuolille salaisuudeksi. Molempien osapuolten ymmärtäessä, että totuuden lähteenä on maailma, jota kumpikaan ei voi omistaa, dialogissa voi kehkeytyä yhteisesti aikaansaatu välitila, ontologinen sfääri, jossa totuuden merkitys ja arvo ilmenevät.

Nuorelta, jolla on jo kylliksi kokemusta elämän realiteeteista, ei pidä peittää ikävääkään totuuksia, mutta kasvattajalla ei ole oikeutta riistää varttuvan ihmisen elämänuskoa. Totuus ja toivo liittyvät kasvatuksessa yhteen. Lapsen tavoin nuorikin tarvitsee ja ansaitsee toivoa — luottamusta omiin kykyihinsä ja olemisen mielekkyyteen. Tehokkaimmin vanhemmat riistäisivät lapsensa toivon olemalla kyynisiä, nihilistisiä ja autoritaarisia: vähättelemällä lapsensa kokemuksia ja osoittamalla olevansa kaikessa häntä parempia, koeneempia ja tietävämpiä. Vanhempien on ymmärrettävä, ettei heillä pidä olla samanlaisia taiteilijan vapauksia kuin esimerkiksi kirjailijalla tai elokuvaohjaajalla on. Taiteilijan on sallittava esittää todellisuutta omien tulkintojensa ja tarkoitustensa mukaan, jopa täysin arvottomana ja absurdina, ja jättää teoksensa tai esityksensä lopullinen tulkintavastuu lukijalle ja katsojalle. Sen sijaan vanhempien — olivatpa heidän kokemushistoriansa ja todellisuustulkintansa miten synkkiä tahansa — on tuettava lapsensa tulevaisuudenuskoa ja vältettävä siirtämästä pessimismiään lapsensa maailmankuvaksi. Vanhempien ja yleensä kasvattajien on pyrittävä antamaan lapselleen toivoa, huolehdittava lapsensa nykyhetkestä hyvästä ja autettava lasta ymmärtämään maailmasuhdettaan, jotta hän ottaisi vastuun omasta olemassaolostaan ja rohkenisi suuntautua luottavaisesti tulevaisuuteen.

Käsitykseni totuudesta, luottamuksesta ja turvallisuudesta dialogin samanaikaisina perusarvoina perustuu omaan kokemukseeni pienten lasten isänä. Lapsen syvimpiin eksistentiaalisiin kysymyksiin vastattaessa nämä arvot asettuvat dialektisesti jännitteisinä ja jopa ristiriitaisina. Itselleni tämä ristiriitaisuus ilmeni joitakin vuosia sitten, kolmivuotiaan esikoistyttäreni esitettyä keskustelumme kuluessa seuraavan kysymysten sarjan: "Miksi ihminen kuolee? Kuolenko minäkin? Miksi minä kuolen? Kuka meidän perheestä kuolee ensimmäisenä? Kuolemmeko me kaikki yhdessä? Miltä kuoleminen tuntuu? Mitä meille tapahtuu kuoleman jälkeen? Olemmeko me kuolleinakin kaikki yhdessä?"

Tyttäreni esitti kysymyksensä hyvin huolestuneena ja vakavana; tunsin hänen vetoavan minuun koko olemuksellaan, luottaen minuun ja toivoen minulta totuudenmukaisia vastauksia. Tyttärelläni oli huoli sekä omasta katoavaisuudestaan että jäämisestä yksin maailmaan, ilman vanhempiaan. Siksi ymmärsin hänen huolensa erityisen painon olevan kysymyksissä: "Mitä meille tapahtuu kuoleman jälkeen? Olemmeko me kuolleinakin kaikki yhdessä?" Tunsin, että tyttäreni ei odottanut erilaisten metafysisien teorioiden kriittistä

ja oppinutta vertailua, vaan selkeitä vastauksia, jotka vakuuttaisivat, että "kaikki on hyvin, voin nukkua levollisin mielin".

Jälkeenpäin ajateltuna vastaamisen tulkinnalliset ehdot perustuivat siihen, mitä tiesin ja oletin lapsestani (mitä hän ymmärtää, toivoo, pelkää ja kestää), mikä oli oma suhteeni kysytyyn aihepiiriin (mitä tiedän, toivon ja pelkään), ja mitä ymmärsin kyseisessä yhteydessä lapsen parhaaksi. Keskinäisen rakkautemme ja emotionaalisen riippuvuutemme vuoksi minun oli mahdotonta vetäytyä objektiivisen järjen asenteeseen ja antaa lapselleni neutraaleja, ulkoisia, esimerkiksi luonnontieteellisiä, selityksiä ihmisen kuolemasta. Tietäessäni lapsen perusturvallisuuden olevan minusta ja hänen äidistään riippuvainen tulkitsin hänen huolensa kiteytyvän kysymyksessä: "Olemmeko kuolleinakin *kaikki yhdessä?*"

Edellisen kaltaiset lapsen perimmäiset, suorastaan vetoomuksenomaiset kysymykset herättävät vanhempien kasvatuksellisen odotushorisontin syvätason: aktivoivat filosofisten ja maailmankatsomuksellisten uskomustemme — jotka voivat olla hyvinkin ulkokohtaisesti omaksuttuja — lisäksi myös intiimit pelkomme ja toiveemme "matkalla kohti kuolemaa". Lapsen kysymyksistä ei näin ollen ole mahdollista keskustella pelkkänä rationaalisena kielipelinä, puhtain loogisin argumentein, sillä tunteilla on dialogissa olennainen merkitys. Lapsen kysyttä minulta "Miksi kuolen?" tunsin surua, sääliä ja ahdistusta pikkutyttöni kuolevaisuudesta; samalla olin surullinen siitä, että jos minä ja hänen äitinsä kuolisimme nyt, hän jäisi yksin maailmaan. Siksi vastatessani lapselleni asetin hänen luottamuksensa, tulevaisuudenuskonsa ja turvallisuudentunteensa kaiken muun edelle — siis ehdollistin totuuden (mitä se sitten metafysisissä kysymyksissä onkin) toivon horisontilla.

Oman kokemukseni perusteella tulkitsen, että lapsen olemiskysymyksiin vastaaminen perustuu seuraaviin hermeneuttisiin lähtökohtiin:

- 1) tietämykseen (esimerkiksi erilaisista maailmankatsomuksellisista hypoteeseista ja teorioista);
- 2) omaan maailmankatsomukselliseen tulkintaan siitä, mitä tietää ja mitä on kokenut;
- 3) maailmankatsomukselliseen tulkintaan perustuvaan uskoon ja toivoon;
- 4) lapsen läsnäolon, kysymysten sekä nykyhetkisen vastaamisvastuun herättämään tunnetilaan;
- 5) lapsen näkökulman huomioon ottamiseen.

Olemiskysymykset itseytymiseen herättäjinä

Olemiskysymysten tulkinnalliset ehdot kehkeytyvät edellä kuvatuista (1—5) lähtökohdista. Ne tulevat aina jollain tavoin tulkituiksi "kohtaamishorisontissamme" vastatessamme lapsemme olemisen ihmettelyyn.

Vanhemmat voivat asennoitumisellaan, vastauksillaan tai vastaamattomuudellaan niin latistaa kuin rohkaistakin lapsensa olemiskysymyksissä viriävää itseytymiskehitystä. On dialogisen asenteen mukaista, että pikkulapsen vanhemmat antavat vastauksissaan etusi- ja toivon horisontille, joka on lapsen henkisen kasvun ehto. Vanhemmistaan riippuvaiselle pikkulapselle antaa toivoa ainoastaan turvallisuus, luottamus "kaikki on hyvin maailman" jatkuvuuteen. Lapsen vetoomukseen vastattaessa ei pidä vaieta elämän ikävistäkään realiteeteista, mutta niistä on syytä kertoa lapsen omaksumis- ja kestokyvyn mukaisesti, parhain päin. Pienen lapsen voisi suorastaan musertaa seuraavalla epädialogisella (monologisella) vastauksella: "Isä ja äiti voivat kuolla milloin tahansa, vaikka huomenna liikenneonnettomuudessa, ja silloin sinä jäisit yksin." Siksi turvauduin mieluummin toivoa antavaan myyttiin kuin edellisen kaltaiseen inhorealistiseen todennäköisyyteen vastatessani pikkutyttöni perimmäisiin kysymyksiin.

Pikkulapsen tulevaisuudenuskoa varjellessammekin meidän on varottava sulkemasta dogmaattisilla tai konventionaalisilla vastauksilla hänen kysyvää mieltään. Voimme osoittaa pitävämmme hänen ihmettelyään arvossa ja rohkaista häntä edelleenkin kysymään. Voimme olla lapsellemme hänen maailmasuhteestaan kehkeytyneiden olemiskysymysten tulke- keja; vastauksin, kysymyksin ja yhteisin pohdinnoin aukottaa hänen merkityshorisont- tiaan ja esittää uusia näkökulmia, jotka virittävät hänen mieltään vastaanottavaiseksi yhä kompleksisemmille merkityssuhteille.

Turvalliset vastaukset menettävät oikeutuksensa lapsen kehityksen myötä. Nuoruus- ikäistä ei pidä enää pikkulapsen tavoin varjella elämän kohtalonomaisilta tosiasioilta. Dialogin ei tarvitse johtaa edes yksimielisyyteen ollakseen kasvatuksellisesti arvokasta. Siksi vanhempien ei tule kaihtaa todellisten käsitystensä esilletuloa eikä mahdollista eri- mielisyyttäkään, koska juuri se saattaa elämyksellisesti paljastaa olemisen salaisuuden kasvatuksellista merkitystä.

Vanhempien kasvatustuu kohtaa rajansa nimenomaan heidän lapsensa olemiskysy- myksissä, suhteessa transsendenttiin. Itselleen rehelliset vanhemmat voivat mysteerin äärellä oivaltaa, että kasvatustuu on olennaisesti muutakin kuin sosialisatiota ja lapsen menesty- mismahdollisuuksien turvaamista; että se on myös itseytymisen ja vastuuseen kasvun tukemista. Emme tiedä, mitä lapsemme perimmältään ajattelee, miten kokee, tuntee ja ymmärtää ja juuri siksi meidän on hyväksyttävä hänet toiseksi minäksi (Sinäksi). Emme

varmastikaan koe ja ymmärrä transsendenttia kohdettamme samalla tavoin, mutta meillä voi olla yhteinen kokemus välillämme olevan arvosta. Välillä oleva voi jättää lapsellemme kokemusjäljen jostain arvokkaasta ja merkittävästä, joka kutsuu avointa mieltä yhä uudelleen ja uudelleen, ja on juuri siksi ihmistä kasvattava.

Sosialisaatio ja transsendenssi ovat kasvatuksen ja kasvun välttämättömiä, mutta dialektisesti jännitteisiä ilmiöitä. Sosialisaation todellisuus on aina jotain ennalta määrättyä ja rajattua, sitä vastoin transsendenssissa suuntaudutaan annetun puitteen yli. Sosialisaatiossa annetaan ja omaksutaan konventionaalisia tapoja, normeja, moraaliperiaatteita ja katsomuksia, jotka ovat kylläkin tärkeitä, mutta eivät riittäviä ihmisen itseytymiselle ja vastuuseen kasvuun. Annettujen konventioiden sisäistäminen ei tee ihmisestä vielä varsinaista, vastuullista itseä — siksi pelkkä sosialisaatio ei saa olla kasvatuksen yksinomainen päämäärä.

Ihmisen itseytymisen mahdollisuus on sosiaalisen ja transsendentin välillä, siinä, että olemisensa perusteita kysyessään ihminen suuntautuu jokapäiväisestä situaatiostaan kohti transsendenttia. Transsendentti oleminen jättää vastauksia antaessaankin vaille lopullisia vastauksia, avoimeksi uusille kysymyksille. Avoimena olemisen kutsulle ihminen on avoin myös itselle, varsinaistumiselle. Suhteessaan transsendenttiin ihminen on enemmän kuin konventioita seuraava sosiaalinen olento: hän ylittää jokapäiväisyytensä ja kurottautuu kohti aitoa itseään. Esimerkiksi kysyessään "Miksi kuolen?" ihminen ei esitä kysymystä lajinsa edustajana tai sosiaalisena olentona, vaan ainutlaatuisena yksilönä, joka tietää itse kuolevansa oman kuolemansa.

Vastuu on ihmisen itseytymisessä sosiaalisen ja transsendentin välittäjä, joka juurruttaa yksilön sosiaaliseen maailmaan. Vastuun lähtökohta on sama kuin itseytymisen lähtökohta, ihmisen suuntautuminen olemiskysymyksissään kohti aitoa itseä, jonka seurausta henkinen kasvu, sivistyminen ja kirkastunut arvotajunta ovat.

Oleminen on mysteeri myös vanhemmille. Mikäli vanhemmat oivaltaisivat itseiden ja vastuun yhteyden, niiden saman perustan, he eivät enää pyrkisi sopeuttamaan lastaan pelkästään ennalta määrättyyn sosiaaliseen puitteeseen. Transsendenssin ja itseiden suhteen ymmärrettyään he hyväksyisivät lapsensa oikeuden kasvaa kohti omaa tulevaisuuttaan. Tästä huolimatta vanhemmilla olisi oikeus ja velvollisuus puolustaa ja harjaannuttaa lapsensa kysyvää mieltä dogmaattisuutta, taikauskoa ja banaaleimpia konventionaalisuuden muotoja vastaan — raivata kasvun esteitä ja vapauttaa lastaan kohti itseä.

Olemiskysymyksissä vanhemmat voivat parhaimmillaan näyttää tietä, mutta eivät voi sanoa, mitä tien päässä on.

Dialogisuuden ehdot rooliperustaisissa kasvatussuhteissa

Täysin vapaata ja riippumatonta kasvatusinstituutiota ei ole

Jokaisella kasvatusinstituutiolla on oma odotushorisonttinsa kasvatuksellisen orientaations lähtökohtana. Odotushorisontti koostuu kasvatuspäämääristä ja kasvun arvioinnin kriteereistä. Se perustuu aina (jopa tiedostamatta) johonkin ihmis- ja yhteiskuntakäsitykseen sekä tietynlaiseen maailmankuvaan, Mitwelt-tulkintaan. Julkisen kasvatusinstituution, esimerkiksi koulun, odotushorisontti pohjautuu sen julkilausuttuun ja yhteiskunnallisesti ja lakisääteisesti säädettyyn tehtävään, josta sen kasvatuspäämäärät ja kasvukriteerit saavat perustelunsa.

Kaikki kasvatusinstituutiot ovat oman ominaisuutensa ja kasvatustehtävänsä mukaisessa annetussa tilanteessa — täysin riippumatonta ja vapaata kasvatusinstituutiota ei ole. Vaikka esimerkiksi vanhemmuus ei näyttäisi sitoutuvan mihinkään erityiseen kasvatustilanteeseen, se on yhteiskunnan yleisten kasvatustilanteiden ja moraalkäsitysten ja lainsäädännön säätelemä instituutio. Jokapäiväisessä kasvatussuhteessa isä tai äiti¹ eivät kuitenkaan tietoisesti edusta lapselleen perheinstituutiota, eikä perheellä ole samalla tavoin julkisesti määrät-

¹ Tosin isyys ja äitiys ovat rooliodotusten ja kulloisenkin aikakauden perheideologian läpäisemiä käsitteitä. Tommi Hoikkala (1993, 49) kuvaa vanhemmuutta todellisuutena, joka saa velvoittavan ja jopa syyllistävän ilmapiiirin kasvatuksen asiantuntijaryhmien ehdoilla käydyissä julkisissa kasvatustilanteissa. Siis yhteiskunnallinen kasvatustilanteisuus normittaa vanhemmuutta, jonka olennaisiksi osiksi Hoikkalan tulkinnan mukaan määrittävät perushuolto, käytötapojen siirto, rajojen asettaminen, väärin paheiden torjunta, neuvokkuus arjen kasvatustilanteissa, häpeän ja epäonnistumisen pelko sekä koulutuksella eteenpäin -usko.

tyjä tehtäviä kuin esimerkiksi koululla.² Vanhemmat kokevat yleensä edustavansa ensisijaisesti itseään ja omaa "kasvatusfilosofiaansa",³ sen sijaan opettajat ovat henkilökohtaisessa opetussituaatiossaan myös koulunsa ja oppiaineensa opetussuunnitelmatavoitteiden edustajia.

Vanhemmilla on yleisvastuu lapsensa fyysis-henkisestä kehityksestä ja hyvinvoinnista. Vanhemmuuteen verrattuna julkisen kasvattajan keskeiset tehtävät ovat julkisesti artikuloituja ja kontrolloituja: pelkistään sanottuna esimerkiksi opettajan olisi saatava aikaan tiettyjä oppimistuloksia ja nuorisotyöntekijän olisi tarjottava nuorisolle kehittäviä harrastus- ja vaikuttamismahdollisuuksia.⁴ Tehtävien ja tavoitteiden julkisuudesta huolimatta mainittujen instituutioiden maailma ei ole täysin läpinäkyvä ja kasvattajien täydellisesti kontrolloima. Mainittakoon esimerkkinä koulumaailmaan tiedostamattomasti sisältyvä piilo-opetussuunnitelma,⁵ josta on jo tullut arkipäiväinen käsite sekä opettajien että tutkijoi-

² Hyvän perushoidon ja inhimillisen kasvatuksen lisäksi perheeltä ei suoranaisesti edellytetä muuta, vaikka vanhemmat ovatkin yleisesti omaksuneet tehtäväkseen lapsen kilpailukykyisyyden parantamisen. Huomattava osa lapsista osaa lukea ja jonkin verran kirjoittaa ja laskea jo ennen kouluun menoa. Vanhempien yleisiä huolenaiheita ovat esimerkiksi, milloin pianonsoiton opetus pitäisi aloittaa, jotta lapsi ei hukkaisi musikaalista herkkyyksikään, milloin lapsi tulisi ilmoittaa jumppakouluun tai kuvataidekerhoon, jotta lapsen kaikinpuolinen luovuus tulisi esille. Kilpailuhenkisessä kulttuurissamme vanhempien kasvatushuoli saattaa johtaa kasvun liian aikaiseen kiihdyttämiseen, josta esimerkiksi Wilenius (1987, 15) on varottanut.

³ Tommi Hoikkalan (1993, 49) väitöskirjasta käy ilmi, että vanhemmilla on yllättävän yleisesti kasvatusta vieroksuva asenne. Termillä *kasvattaa* on useille haastatetuille vanhemmille kielteinen sävy, haastateltavat puhuivat itsestään vain tietyin ehdoin kasvattajina. Suhde lapseen on mieluummin kaverisuhde kuin kasvatussuhde. Samalla vanhemmat kuitenkin ottavat etäisyyttä vapaasta kasvatuksesta ja korostavat rajojen asettamista, lapsen omaehtoisen kasvun tärkeyttä ja turvallisten kasvun puitteiden merkitystä. Hoikkalan (ibid., 50–51) haastatteluista kokoamista kasvatuskäsitystiiivistelmistä ilmenee, että vanhemmat kaikesta huolimatta käyttävät kasvatuksellisia ilmaisuja luonnehtiessaan suhdetaan lapsiinsa ja kuvatessaan omia pedagogisia periaatteitaan, toiveitaan ja odotuksiaan. Ristiriita kasvatuskäsitteen vieroksunnan ja kasvattajana olemisen välillä johtunee siitä, että vanhemmat ymmärtävät kasvatuksen kapea-alaisesti ja käsittävät sen merkitsevän samaa kuin entisajan autoritaarinen kansakoulukasvatus (ks. myös Hoikkala 1993, 52, 53).

⁴ Kasvattajan roolin edellyttämän vastuun perusteista (erityisesti Hans Lenkiä tulkiten), kasvatuksen kulttuurisidonnaisuudesta ja yhteisöllisestä säätelystä sekä kasvattajien moraalitajunnan subjektiivisuudesta ja ainutkertaisuudesta ks. Heikkinen 1994, 24–25: "Kasvattajat ja kasvatit perivät kulttuurisesta kokonaisuhteydestään riippuvat kasvatukselliset elämänmuodot ja instituutiot arvoineen, normeineen ja hyveineen. Kuitenkin heidän moraalitajuntaansa muodostuvat arvoideaalit, normitietoisuus ja käsitketykset hyveistä, joiden mukaisesti maailman ja ihmisten tulisi olla, ovat myös subjektiivisia ja ainutkertaisia."

⁵ Ks. Broady 1987.

den puheissa. Tästä huolimatta voimme olla varmoja, että koulun jokapäiväisiin käytäntöihin, opettajien ja oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin ja puhetapoihin sekä opettajan arvosteluperiaatteisiin kätkeytyy aina jonkinlainen opetussuunnitelman tavoitteissa mainitsematon piilokäytäntö, joka tuottaa koulun elämismaailman sellaiseksi, minä se jokapäiväisyydessään ilmenee.

Kaiken edellä sanotun johdattamana saavun tarkasteluni ytimeen, kasvattajan situaation merkitykseen dialogisuuden ehtona. Ainutlaatuisten, yksilöllisten rakennetekijöiden⁶ lisäksi kasvattajan situaatiossa on sellaisia kohtalonomaisia rakennetekijöitä, jotka luovat ja rajaavat hänen kasvattajaidentiteettiään ja etukäiteisesti normittavat hänen vastuu- ja toiminta-alueitaan. Esimerkiksi opetussuunnitelma on opettajan tulkintatilanteen kohtalonomainen ja vastuuta asettava rakennetekijä.

Kasvattajan esiymmärrys kasvatuksellisen hyvän ehtona

Maurice Merleau-Pontyn mukaan ihmisen vapautta ja situaatiota on mahdotonta erottaa toisistaan. Kaikkien ajatustemme ja tekojemme merkityksperustana on jokin annettu situaatio maailmassa, joka on jo osittain määrätty, muttei täydellisesti lukkoon lyöty.⁷ Vapauden ja sidoksissa olemisen dialektiikka ilmenee ennen kaikkea sosiaalisesti annetuissa instituutioissa, joihin väistämättä kietoudumme ajallis-sosiaalisessa situaatiossamme. Instituutiot ovat yhteisömmä historiallisia ja intersubjektiviisiä muodosteita, jotka ovat täällä jo ennen syntymäämme ja jäävät jälkeemme kuoltuamme.

Kieli on instituutioista perustavin, koska yhteisön ideaaliset ja abstraktit instituutiot kuten arvot, normit, tiede, uskonnolliset ja filosofiset käsitykset tai oikeusperiaatteet eivät voisi olla olemassa eivätkä säilyisi ilman kieltä. Yhteistä kaikille instituutioille on, että ne ovat alkujaan inhimillisiä luomuksia, jotka ovat aikojen saatossa objektivoituneet ja kerrostuneet yhteiskunnan historiallisesti jatkuvaksi, yhteiseksi omaisuudeksi. Objektiviisuus ja subjektiviisuus yhtyvät tässä omaisuudessa. Instituutiot ovat siinä mielessä objektiviisiä, että ne eivät ole kenenkään erityisen subjektin aikaansaannosta, ja subjektiviisiä ne ovat siksi, etteivät ne säilyisi ilman subjektiviisiä tietoisuuksia, jotka ylläpitävät niitä ja

⁶ Situaation ainutlaatuisista (yksilöllisistä) ja kohtalonomaisista rakennetekijöistä ks. Rauhala 1981, 63—64; Rauhala 1983, 33, 34; Rauhala 1993, 104—105.

⁷ Merleau-Ponty 1986, 439, 453; Merleau-Ponty 1970, 44.

antavat niille kunakin aikakautena omia tulkintojaan, jotka lopulta vakiintuvat instituutioiden kerrostuneiden merkitysten päälle uusina intersubjektiiivisina merkityksinä.⁸

Subjektin läsnäolo sosiaalisten instituutioiden maailmassa merkitsee, että vapaus on vapautta tilanteiden ehdoilla. Yksilön olemassaolo on aina jo "luoduista projekteista ja merkityksistä" riippuvaa.⁹ Sosiaaliset instituutiot tarjoavat yksilölle intersubjektiiivisen kentän, joka on hänen oman merkityksenantonsa ehto.¹⁰ Näin ollen jokainen kasvattaja on sidoksissa tilanteeseensa, joka on aina tietyiltä osiltaan annettu ja siten kohtalonomainen. Kasvattaja ei voi kieltää esimerkiksi oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Mahdollisesti kasvattajan omien arvojen ja yhteisöllisten normien välillä on jännitettä ja jopa ristiriitaisuutta, mutta esimerkiksi opettajana tai nuorisotyöntekijänä hän on tahdostaan riippumatta myös instituutiionsa ideologian ja päämäärien edustaja.

Kasvattajana olemisen merkitsee ensisijaisesti vastuuta toisesta ja vastuuta toiselle. Koska kasvattajalla on lähtökohtaista valtaa kasvatettavaansa, ei ole samantekevää, millä tavoin hän suhtautuu edustamaansa ja välittämäänsä kasvatukselliseen hyvään. On kasvatusinstituutioita, jotka ovat tarkoituksellisesti funktionaalisiin päämääriin pyrkiviä ja näin

⁸ Monet sosiaalisen maailman kerrostuneista merkityksistä ovat kaukaisessa menneisyydessä anonyymien subjektien lomia, tuloksia, joiden ponnistusten lopputulokset ovat yhä nähtävissä. Yhteiskunta ylläpitää ja säilyttää perinteitä, mutta kaikissa kehittyneissä kulttuureissa nykykukupolvet luovat oman maailmankuvansa ja järjestävät yhteiskuntansa anonyymisti syntyneiden käsitteiden perusteella (kirjallisuudessa, filosofiassa, politiikassa, uskonnollisissa instituutioissa, lain koodeissa, yhteisen lain epävirallisissa perinteissä jne.). Yhteiskunnissa voidaan elää perinteen kanssa tietämättöminä siitä. Esimerkiksi perustuslaki voi olla sisällöllisiltä yksityiskohdiltaan tuntematon, mutta sen hengessä silti eletään. (Hamrick 1987, 47.)

⁹ Ks. Merleau-Ponty 1986, 450. Merleau-Pontylla on täysin päinvastainen käsitys vapaudesta kuin Jean-Paul Sartrella. Sartre edellyttää abstraktin, ruumiillistumattoman tietoisuuden alkuperäisesti vapaaksi subjektiksi (ks. Sartre 1989, 71—72, 567—569). Merleau-Pontyn (1986, 439) mukaan täysin vapaa, abstrakti tietoisuus on mahdottomuus, koska olemme ruumiillistuneita subjekteja, aina tilanteissa. Ilman tilanteita ei voisi olla merkitysten perustaa, eikä yksilöllisiä projekteja, ei siis mitään mihin nähden valita tai olla vapaa. Toisaalta myös maailma edellyttää subjektin vapauden, sillä ilman sitä se olisi muodoton ja nimetön massa. Esimerkiksi vuoren moninaiset merkitykset tulevat esille vain siksi, että on olemassa vapaita subjekteja, jotka antavat sille tilanteensa mukaisia merkityksiä. Esimerkiksi vuorikiipeilijä merkityksellistää sitä omasta näkökulmastaan ja ymmärtää sen esimerkiksi esteenä tai haasteena, kun taas vuoristohotellin parvekkeelta katsovalle turistille se ilmenee ensisijaisesti jylhänä ja kauniina.

¹⁰ Instituutioiden perustana ovat totunnaistuneet tavat, jotka ovat kerrostuneet yhteisön yhteiseksi, joka-päiväiseksi omaisuudeksi. Instituutioiden ansiosta meidän ei tarvitse jokaisessa valinnassamme aina uudelleen luoda ja pätevoittää merkityksiämme (ks. Berger & Luckmann 1994, 66; 72—73; Hamrick 1987, 44).

ollen kasvattajankin roolia ennalta normittavia. Mikäli kasvattaja on maksanut edustamansa instituution kasvatuskäsitykset ja päämäärät annettuina, ne asettuvat kasvattajan ja kasvatettavan väliin esineellistyneinä normeina ja dogmeina, jotka estävät dialogisen suhteen. Ne syrjäyttävät itsensä tulemisen ja vastuun ideat ja asettavat kasvatettavan jotta-struktuuriin, kasvatettavaksi jotain muuta kuin häntä itseään varten.

Jotta dialoginen suhde olisi periaatteessa mahdollinen, kasvattajalla on oltava valmiutta oman odotushorisonttinsa ehtojen — siis edustamansa kasvatuksellisen hyvän lähtökohtien — kysymiseen. Kysymisen mielen valaisemiseksi toistettakoon: jokainen kasvattaja on sidoksissa tilanteeseensa, joka olennaisesti merkityksellistää hänen odotushorisonttiansa. Esimerkiksi opettaja on sidoksissa koulun tehtävään ja opetus suunnitelman tavoitteisiin. Kasvatustilanteessa on ennalta annettuja rajaehdoja ja perustavia rakennetekijöitä, jotka tarjoavat kasvattajalle hänen tietoisuudestaan riippumattoman ymmärtämysyhteyden, varsinaisen ymmärtämisen ehdot ja rajat, johon suhteutuneena kasvatuksellinen merkityskokous kehkeytyy. Heideggeria ja hänen tulkitsijoitaan (esim. Rauhala,¹¹ Varto ja Kupiainen) seuraten kutsun kasvattajan tilanteen ymmärtämysyhteyttä *esiymmärtäneisydeksi*.

Kasvattajan hermeneuttinen tilanne on jäsennettävissä seuraavien aprioristen lähtökohtien avulla, jotka kuvaavat yleisestikin ihmisen ja maailman suhteen muotoutumista: (1) se, mitä meillä jo on hallussamme kokemuksemme horisontissa (*Vorhabe*), (2) tapa, jolla me jo katselemme kohdetta (*Vorsicht*) sekä (3) käsitys, joka meillä jo näin ollen on kohteesta (*Vorgriff*). Tilanteemme annettuna tosiasiallisuutena esiymmärtäminen on välttämätön merkityksperustamme, joka jo määrittää todellisuuteen suuntautuvan projektin suunnan ja laadun.¹² Aprioriset lähtökohdat ovat siis merkityksellisiä ja projektiivisiä. Niihin pohjautuen kaikki projektimme ovat tulevaisuudesta motivoituneita ja tulevaan suuntautuvia — ajallisuus on eksistentiaalis-hermeneuttisen tilanteemme olemus.

¹¹ Lauri Rauhalan mukaan esiymmärtäneisyys ei vielä ole tajunnallisuutta, vaan sillä tarkoitetaan niitä ihmisen olemassaoloa määrääviä perustavia ehtoja, jotka on edellytettävä, jotta tajuisia merkityssuhteita ylimalkaan olisi olemassa (ks. Rauhala 1981, 60—61; Rauhala 1983, 34—35; Rauhala 1984, 100—102; Rauhala 1990, 112—114, 200, 201; Rauhala 1993, 102—103; Rauhala 1995, 13—14; ks. myös Lehtovaara 1992, 126). Esiymmärtäneisyys "referoi varsinaisen ymmärtämisen esiasteeseen siten, että siinä rajautuu se faktisuus, jota tajunnassa on ymmärrettävä tai koettava ja myös suuntautuu se, miten sitä pääpiirteissään on ymmärrettävä tai koettava. Esiymmärtäneisyyden vuoksi ilmiöt ja asiain tilat joudutaan siten kokemuksessa kohtaamaan aina jo jonakin ja joissakin suhteissa olevina (als etwas)." (Rauhala 1981, 61.) Esiymmärtäneisyys on siis tilanteessa annettuna tosiasiallisuutena subjektin välttämätön merkityksperusta. Esimerkiksi opetustyön lähtökohdaksi oleva opetus suunnitelma on opettajan tilanteessa annettua tosiasiallisuutta.

¹² Ks. Heidegger 1984, 150; Varto 1992, 78 ja Kupiainen 1991, 20.

Juha Varto on tulkinnut, mitä tieteen tulisi ottaa huomioon tarkastellessaan ihmisen eksistentiaalisuuden projektiluonnetta, ihmistä ajassa eksistivana olentona. Varton tulkintaa on mahdollista soveltaa myös kasvattajan tilanteen tarkastelussa. Ajallisuuden kolmen horisontin saamat tulkintamerkit ovat: (1) tulevaisuus: mitä varten ihminen on, (2) menneisyys: mitä vasten ihmistä voi ymmärtää, ja (3) nykyhetki: minä ihminen on annettu.¹³

Kasvattajan annetun institutionaalisen tilanteen eli esiymmärryksen tarkastelussa aikahorisontit voivat saada seuraavan soveltavan tulkintamerkituksen:

- (1) tulevaisuus: mitä kasvatustehtävää varten kasvatustilaisuus on;
- (2) menneisyys: mistä yhteiskunnallis-historiallisista lähtökohdista tilaisuuden kasvatustehtäviä ja -ihanteita perustellaan (tilaisuuden oikeuttamisen tausta ja perusta);
- (3) nykyhetki: säännöistä, normeista, ihanteista ja doktriineista koostuva ideologinen-normatiivinen rakenne, jona tilaisuus on annettu. Polttopisteessä on tämänhetkinen tilaite, jossa tilaisuuden oikeuttamisen taustaan vedoten perustellaan kasvatustehtävää. Tilaisuudet ovat dynaamisia merkitysrakenteita: merkitykset elävät subjektien antaessa tilaisuuden doktriineille nykyhetkisen tilanteen edellyttämiä tulkintojaan. Näin subjektien sanoissa ja teoissa ilmenevät tulkinnat sekä uusintavat että muokkaavat tilaisuuden ideologisen-normatiivista rakennetta.

Edellä kuvatuista horisonteista koostuu se käsitteellinen maasto, jossa on mahdollista tulkita erilaisten kasvatussuhteiden dialogisuusehtoja. Kasvatustilaisuuden ennalla annettujen tulkintamerkit — ennen kaikkea kasvatustehtävä — ovat välittömän kasvatussuhteen kehkeytymisehtoina, jotka apriorisesti luovat kasvatuksen suuntaa ja tarkoitusta — siis antavat kasvatustarkoitusten tulkintaehdot, jotka ennalla määrittävät kasvattajan ja kasvatettavan suhteen ehtoja. Annetuista institutionaalisten tulkintamerkituksista riippuu, kuinka avoin tai suljettu on se maailma (*Mitwelt*), jota varten kasvatuksellinen orientointi tapahtuu, ja miten kasvatettavan ainutlaatuisuus ja yksilöllinen näkökulma otetaan kasvatuksessa huomioon. Tältä perustalta erilaisia kasvatussuhteita erottaa nimenomaan se, millä tavoin sosialisointi ja itsetyminen suhde määrittyy niissä.

Yksinomaisen sosialisointi, suhde ilman itsetyksen ideaa, tähtää ennalla määrätyn maailman, tietynlaisen suljetun totaliteetin ylläpitämiseen. Se pyrkii muutokseen vain siinä määrin kuin se vastaa sosiaalisten ja sosialisointitilaisuuden ennakkokäsityksiä ja funktionaalisten päämääriä. Vanhemmuuden vastuun perusteita analysoidessani päädyin siihen, että itsetyminen on suhteessa transsendenssiin; itseksi tuleminen voidaan edistää

¹³ Varto 1992, 117.

vain dialogisessa kasvatuksessa, joka hyväksyy sekä kasvatettavan ainutlaatuisuuden että olemisen viimekätisen avoimuuden, sen mysteerin. Siksi dialogisen kasvatuksen ideaalit ovat oikeutetusti ainoastaan suuntaa antavia, mutta eivät kasvatettavan tulevaisuutta ennalta sulkevia.

Kasvattajan esiyymmärtäneisyyden käsitettä soveltaen olen tulkinnut¹⁴ kasvattajan tai sosiaalistan lähtökohtaisten tilanteiden ilmenevän seuraavissa annetuissa instituutio-naalisissa puitteissa, jotka ovat samalla kasvatus- ja sosialisointisuhteiden konstituoitumisen lähtökohtia:

- (1) välitön kasvatusvastuu eli auttamisvastuu: vanhempien ja lapsen suhde, jossa on alun perin kysymys lapsen elämän ehtojen turvaamisesta;
- (2) rooliperustainen suhde: esimerkiksi opettajan ja oppilaan suhde, jonka oikeuttaa opettajan asiantuntijuus;
- (3) käskyvaltainen suhde: yksinomaisen sosialisoinnin ja annetun vallan näkyvin muoto — tyypiesimerkkinä sotilaskoulutus, jossa esimies-upseerilla on ehdoton käskyvalta nuorukaisiin.

Tämä kolmijäsennys perustuu siihen kasvatustodellisuuden tulkintaan, että: (1) ei ole vain yhtä, vaan monenlaista kasvatusta; (2) yksinomainen sosialisointi ei ole dialogista, eikä sitä näin ollen pidä kutsua kasvatukseksi. Perustelen seuraavaksi tämän tulkinnan oikeutusta kuvatakseni dialogisuuden ehtoja erilaisissa rooliperustaisissa kasvatus- ja sosialisointisuhteissa.

Ei ole vain yhtä, vaan monenlaista kasvatusta

Vanhemmilla on yleisvastuu lapsensa hyvinvoinnista, maailmaan orientoitumisen laadusta ja itseytymisen edellytyksistä — siis vanhemmuus toteutuu yleisvastuun tilanteissa. Ammattikasvattajan erityisen kasvatustehtävän vuoksi hänen vastuunsa on vanhemmuuden vastuuta rajatumpi (paitsi vanhemmuutta korvaavissa instituutioissa); häntä velvoittavat kuitenkin samat eettiset periaatteet kuin vanhempiakin. Vaikka kasvattajan saattaa olla esimerkiksi kohtaamansa vihamielisyyden vuoksi mahdotonta tuntee aitoa läheisyyttä ja kiintymystä kaikkiin kasvatettaviinsa, hänen on silti noudatettava eettisiä periaatteita kasva-

¹⁴ Tulkinnan taustaoletuksena on Pertti Tötön kiteyttämä kriittisen teorian perusteeksi: yhteiskunnallisen käytännön tutkiminen on sidottu joihinkin tiedostuksen ehtoihin, jotka puolestaan riippuvat tuosta samasta käytännöstä (ks. Töttö 1982, 112).

tustyössään. Kasvattajan eettisenä ohjenuorana voidaan pitää pedagogisen kunnioituksen periaatetta, joka edellyttää kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioittamista. Kasvatus on ensisijaisesti kohtaamisen taitoa, nykyhetkisen tilanteen mukaista järjen käyttöä (fronesis). Siksi pedagogisen kunnioituksen toteutumista ei voi kuvata minään sääntöinä, metodeina tai täsmällisinä normilauseina. Siihen sisältyvinä kohtamisasenteina voidaan kuitenkin varauksetta pitää aiemmin luonnehtimiani dialogisen kasvatuksen periaatteita, jotka ovat kaiken hyvän kasvatuksen perusehtoja.

Rooliperustainen kasvatussuhde edellyttää kasvattajalta määrättyjä kvalifikaatioita, esimerkiksi tietyn koulutustason, ammattinimikkeen ja työsuhteen, jotta kasvattaja saisi rooliinsa kuuluvan kasvatusoikeuden. Kasvatussuhde ei siten synny luonnostaan, kuten vanhempien ja lasten välillä tapahtuu, vaan siihen "tullaan". Esimerkiksi oppilaaksi tulemista määrää oppivelvollisuuslaki: lapsi tulee kasvatussuhteen osapuoleksi ilmoittauduttuaan oppivelvollisuusikäisenä oppilaaksi johonkin tiettyyn kouluun, jossa hän yleensä ensimmäisen kerran kohtaa opettajansa. Opettajaksi tuleminen puolestaan edellyttää tiettyä koulutustasoa ja asiantuntijuutta, oppiaineen teoreettista ja didaktis-pedagogista hallintaa, sekä virkasuhteen, joka sallii päteväksi todetun harjoittaa opettajan tointaan. Opettajuuden ideana on, että kenen tahansa opettajan opettamaa tietoa voi periaatteessa opettaa toinenkin opettaja. Näin ollen opettajuus on muodollisilta kriteereiltään Bergerin ja Luckmannin tarkoittama sekundaarisosialisaation yksilöimätön rooli: pelkän pätevyyden perusteella on mahdollista korvata jokainen roolinhaltija toisella, yhtä pätevällä roolinhaltijalla.¹⁵

Opettajan ja oppilaiden suhde on malliesimerkki suoritusorientoituneesta kasvatussuhteesta. Koulutyö on tiedollisten oppimistavoitteiden ehdollistamaa; esimerkiksi aineenopettajan opetussuunnitelma on hänen tilanteensa annettua tosiasialisuutta, joka ennalta säätelee hänen suhdettaan oppilaisiinsa. Opetussuunnitelman ohjaamana kasvatukselliset päämäärät ja oppimisen kriteerit määrittävät tiedollisesta ja funktionaalisesta perspektiivistä, esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten ja jatko-opiskeluedellytysten ehdoilla. Siten suhteen aprioriset ehdot väistämättä välineellistävät persoonien välisiä suhteita. Suoritusorientoituneen (kognitiivisen) suhteen aprioristen ehtojen ja tulkintamerkitysten valossa on helppo päätellä, että ilman opettajan tulkinnallisia ja kasvatuksellisia taitoja¹⁶ tai oppilaiden oppimishalukkuutta opettajan ja oppilaiden suhteet olisivat täysin funktionaalisia Minä—Se-

¹⁵ Ks. Berger & Luckmann 1994, 161.

¹⁶ Riitta Jaatisen (1994, 191, 193) mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu tutkia omaa merkitysmaailmaansa, uskomuksiaan ja käsityksiään — siis selkiinnyttää toimintansa perustaa — jotta opettaja voisi kohdata työssään toisen ihmisen ja ymmärtää "kullekin ihmiselle ominaista oppimista, yksilöllistä merkitysten luomista ja muuttumista maailmassa." Opettajan periaatteiden ja käsitysten aitouden reflektoinnista dialogisuuden ehtona ks. Lehtovaara, J. 1994, 231—233.

suhteita. Koulutyö olisi korostuneesti pelkästään sitä, miksi kriittiset koulutussosiologit sitä kuvaavat: kvalifiointia, valikointia, integrointia ja säilyttämistä.¹⁷

Rooliperustaisen kasvatuksen luonne riippuu ennen kaikkea siitä, millaisia suoritusvaatimuksia ja osallistumisvelvoitteita kasvatusinstituutio asettaa. Verrattaamme koulua ja nuorisotyötä, jotka molemmat kohdistuvat lapsuus- ja nuoruusikäisiin. Koulu on sivistystehtävänsä ohella merkittävä kansallisen eheyden ylläpitäjä ja taloudellisen hyvinvoinnin tekijä. Koska koulun keskeisenä tehtävänä on valikoida nuoria kansalaisia eri jatkokoulutusväylille ja ammattialoille, sen päämäärissä kohoaa yhteiskunnan kokonaisuus kaiken muun yläpuolelle. Koulu pyrkii sosiaalistamaan yksilöistä hyödyllisiä kansalaisia; sen sijaan nuorisotyö ei voi asettaa itselleen mitään julkilausuttua kansalaistamistavoitetta ja sen mukaisia seuraamuksia. Koska nuorisotyölle alttiiksi asettuminen on täysin vapaaehtoista, nuorella on oikeus myös jättäytyä nuorisotoiminnasta ilman sen kummempia seuraamuksia. Nuorisotyö ei valikoi nuoria eri kansalaisrooleihin, vaikka nuoret voivatkin saada nuorisotyön parissa monenlaisia kansalaistaitoja. Se ei myöskään pyri kasvattamaan nuorisoa jotakin tiettyä varten, vaan ensisijaisena lähtökohtana ovat nuorten omat tarpeet ja pyrkimykset.¹⁸ Vaikka nuorisotyön eri lohkoilla¹⁹ on erilaisesta ideologisesta perinteestä johtuen erilaisia sosialisaatiotavoitteita,²⁰ vapaaehtoisuuden ohella nuorisotyön yleisiä ominaispiirteitä ovat suoritusvaatimusten puuttuminen ja informaalisuus,²¹ muodollisen

¹⁷ *Kvalifointi* tarkoittaa tietojen, taitojen ja tulkintojen tuottamista, valikointi yhteiskunnalliseen hierarkiaan sijoittamista, *integrointi* kulttuurista sopeuttamista ja yhteiskunnallisen kiinteyden ylläpitämistä sekä *säilyttäminen* "joutilaan" väen varastointia (Kivinen & Rinne 1993, 56; Laine 1995, 21).

¹⁸ Väri 1992, 69, 70. Nuorten omien tarpeiden ja pyrkimysten noudattajana nuorisotyö on tuomittu ikuiseen kilpailuun estoitta mielihyväperiaatetta käyttävien kaupallisten markkinoiden kanssa. Seuraus on ollut, että useat nuorisotyötahot ovat moniarvoisuuden ja houkuttavuuden nimissä häviytäneet perinteisiä aatteellisia ja kasvatuksellisia tavoitteitaan ja omaksuneet kaupallisen nuorisokulttuurin tarjontaa myös oman toimintansa osaksi.

¹⁹ Yleensä nuorisotyöhön sisällytetään nuorisojärjestöt, yleisjärjestöjen harjoittama nuorisotyö, nuorisotoimen valtionhallinto, kunnallinen nuorisotyö, evankelisuteriläinen nuorisotyö, ortodoksinen nuorisotyö ja koulujen oppilas- ja nuorisokerhot. Lisäksi nuorisotyötä harjoitetaan ja nuorisotyötermiä käytetään sosiaali- ja terveysalalla, nuorisonhuollossa, urheilutoiminnassa, kulttuuritoiminnassa ja raittiustoi-
minnassa ks. Nieminen 1989; Nieminen 1991, 2; Nieminen 1994, 177—178.

²⁰ Nuorisotyön erilaisista aatteellisista taustoista ks. Nieminen 1992 ja 1995; Telemäki 1984.

²¹ Nuorisotyöstä informaalisena kasvatuksena ks. Nieminen 1994.

koulutuksen ulkopuolella tapahtuva kasvatus.²² Näin se eroaa kaikista osallistumispaikkoon perustuvista instituutioista.

Myös eri nuorisotyömuotojen välinen ero ja työnjako²³ osoittavat, kuinka kasvatuksellisen kohtaamisen ehdot vaihtelevat kasvatusinstituution aprioristen tulkintamerkitysten ja niistä juontuvan odotushorisontin mukaisesti. Tavallista nuorisotyötä suunnataan nuorille, joilla ei ole mitään erityisiä ongelmia kasvussaan; se pyrkii tarjoamaan nuorille mahdollisuuksia heidän omaehtoista kasvuaan tukevaan toimintaan. Näin nuorisotyö on ensisijaisesti nuoren kasvumahdollisuuksia turvaavaa, kasvamaan saattamista.²⁴ Nuorisotyö olettaa sen toimintaan osallistuvien jo kykenevän elämänsä hallintaan, eikä sillä ole halua erotella nuoren itseyyttä ja vastuuta hänen nykyisestä merkityshorisontistaan. Sen sijaan erityisnuorisotyössä dualistinen, nuoren tämänhetkisyys (kriisinuori) ja potentiaalisuuden (vastuullinen yksilö) erotteleva asenne on välttämätön. Erityisnuorisotyö kohdistuu "törmäyskurssilla" oleviin nuoriin, joiden elämä on tavalla tai toisella järkkynyt, ja joilla ei ole kykyä vastuuseen ja elämänsä hallintaan sekä nuoreen tai nuorten joukkoon, jotka elävät erilaisissa riskeissä.²⁵ Tältä perustalta erityisnuorisotyö on auttavaa, korjaavaa ja ennaltaehkäisevää kasvatusyötä, jolla pyritään herättämään nuoren tulevaisuudenuskoa, vastuuntunnetta ja halua elämänsä hallintaan.²⁶ Lähtökohtana on kokemus, että nuoren etu ei toteudu pelkästään kasvua tukevilla toimilla, kasvamaan saattamisella, vaan se edellyttää suoranaista puuttumista nuoren hallitsemattomaan elämäntilanteeseen.

²² Informaalisuudestaan huolimatta nuorisotyö on vakiintuneissa sosiaalisissa käytännöissä toteutuva, normien ylläpitämä sosisalisaatioinstituutio, joka määrittää nuorisotyöammatin harjoittajien, nuorisotyöntekijöiden ammattiroolia (ks. Honkonen 1991); seikkaperäisemmin nuorisotyöammatin tunnusmerkistöstä ks. *ibid.*, 74–76.

²³ Helsingin kaupungin nuorisonhuoltaja Kaarlo Helasvuo erotteli 1940-luvulla nuorisotyön ja nuorisonhuollon perusteet tavalla, joka vastaa nykyistä nuorisotyön ja erityisnuorisotyön eroa. Helasvuon mukaan nuorisotyö ja nuorisonhuolto ovat erillisiä työmuotoja, koska niiden "sielullinen motivointi" poikkeaa toisistaan. Nuorisotyö perustuu nuorten oman toiminnan tarpeeseen, harrastukseen tai sivistyksen hakuun. Nuorisonhuollolla Helasvuo tarkoittaa toimintaa, joka perustuu nuoren avuntarpeeseen, vaikeuksiin tai puutteeseen. Helasvuon mukaan nuorisonhuolto antaa nuorelle apua, kun taas nuorisotyö tarjoaa nuorelle tilaisuuden toimia. (Nieminen 1995, 322–323.)

²⁴ Ks. esim. Väri 1992, 72. "Osallistuvien nuorten suhteen nuorisotyöntekijä on vähemmän kontaktityöntekijä, enemmän tiedottaja, tilanteiden ja mahdollisuuksien organisoija" (Telemäki 1991, 28).

²⁵ Ks. Järvinen 1993, 8–9, 23; ks. myös Väri 1992, 71. "Törmäyskurssilla" olevien nuorten tunnusmerkistöstä ks. Järvinen 1993, 31–54.

²⁶ Ks. *ibid.*, 13, 14, 21, 23.

Yksinomainen sosialisatio ei ole kasvatusta

Sekä nuoriso- että erityisnuorisotyö ovat luonteeltaan auttavaa ja itseytymistä tukevaa kasvatusta, jonka tarkoitukset (tulevaisuushorisontti) määräytyvät ennen kaikkea kasvatettavan yksilöllisen elämäntilanteen tulkinnasta (Umfassung). Sitä vastoin käskyvaltainen suhde pyrkii toteuttamaan pelkästään sosialisatioinstituution omia päämääriä. Vaikka sotilaskoulutus nähdään sekä yleisessä kansalaismielipiteessä että maanpuolustusideologioiden sosialisatioajattelussa nuoren kasvuprosessin luonnollisena jatkeena, suoranaisena mieheksi kasvamisen initiaattoriittinä ("miesten kouluna"), se on mitä ilmeisin esimerkki yksinomaisesta sosiaatiosta — sosialisatiosuhteesta ilman transsendenssin eli kasvatettavan itseyden ja oman tulevaisuuden ideaa.

Armeijaan²⁷ tullessaan nuori astuu sosialisatiosuhteeseen, joka on hänelle velvollisuus. Vaikka hän hyväksyisi saamansa kohtelun ja armeijan edustamat arvot, hänen elämäntilanteessaan on tästedes olennaisinta sen pakonomaisuus ja käskynalaisuus. Nuorukainen on ehdottoman käskyvallan alainen, osa ennalta määrättyä hierarkkista järjestystä, joka asettaa hänen lähimmät esimiehensäkin ennalta rajattuun rooliin ja tilanteeseen — hekin ovat ylempiensä alaisia ja tehtäväänsä sidottuja. Käskyvaltasuhteelle on ominaista esimiehen ja alaisen eron pysyvyys ja kyseenalaistamattomuus: vain esimies saa olla asiantuntija ja aktiivinen aloitteentekijä — pätevien tietojen, taitojen ja oikean moraalien haltija.

Sosiaation ennalta määrättyisyys ruumiillistuu asevelvollisen välittömässä eksistenssissä, hänen ruumiissaan, jonka hän on luovuttanut valtion käyttöön koko asevelvollisuutensa ajaksi. Sotilaskoulutuksen pyrkimyksenä on yhdenmukaistavien menetelmin muokata kouliutumattomasta ja impulsiivisesta yksilöruumiista ("siviilistä") kollektiivinen ruumi: kurinalainen sotilas.²⁸ Tämän vuoksi asevelvolliseen kohdistetaan pikkutarkkaa yksityiskohtien tekniikkaa, jolla säädellään täsmällisesti ruumiin liikkeitä, asentoja, sijaintia ja etäisyyttä muihin sekä suhdetta Toisiin (muihin ihmisiin, välineisiin ja ympäristöön). Näin valta yksityiskohtaisesti erittelee, valvoo ja tietyin autoritaarisin seuraamuksin pitää hallussa asevelvollisen ajallis-paikallista tilaatiota. Tavoitteena on, että esimiehen ulkoinen valta ja valvonta siirtyy alaisen sisäistämäksi vallaksi ja itsekontrolliksi, automatisoituneeksi ruumiin hallinnaksi — ryhdissä, askelissa, aseotteissa, katseessa ja puheessa automaattisesti läsnä olevaksi sotilaallisuudeksi. Tämä tavoite ruumiillistuu alaisen tarkasti

²⁷ Olen aiemmissa artikkeleissani sivunnut sotilaskoulutuksen ideologiaa nuorison sosiaatiassa (ks. Värrä 1992, 70; Värrä 1993, 8—9).

²⁸ Ks. Michel Foucault'n (1980, 155—191) genealogista analyysia sotilaskoulutuksen kuuliaisten ruumiiden tuotantotekniikasta ja militaristisen ruumiinpolitiikan ideologisista ja historiallisista perusteista.

normitetuissa ruumiin liikkeissä, liikkumattomuudessa ja ilmaiseksi eleissä sekä pidätetyissä tunteissa, tunneilmaisuuksissa, jotka eivät ole virallisissa tilanteissa edes hyväksytyjä. Sotilaallisen pidättyvyyden ja kurinalaisuuden ideaali, sisäistetty herruus, kiteytyy sanallisessa ilmaisussa: sallittu puhetapa sanontoineen ja äänensävyineen on tarkasti etukäteen määrätty.

Koska armeijan sosialisatiotoimilla pyritään toisen kohtaamisen sijasta ennalta annetun mallin toistoon, ideaalina on anonyymi ruumis, kollektiivinen olento, joka on milloin tahansa korvattavissa kaltaisellaan anonyymilla olenolla. Sosiaalistettavan transsendenttisuudesta puhdistettu objektiruumis ilmaisee myös lihaansa leimattua institutionaalista ajankäsitystä: kun ei ole subjektiivista ruumista, ei ole subjektiivista aikaakaan.

Armeijalla on funktionaalisen instituution olemuksen mukaisesti objektiivis-funktionaalinen ajan ideaali, jota se vaalii ja ylläpitää pikkutarkoin normein, säädöksin ja sanktioin. Se pyrkii sosialisatiotekniikoillaan samanaikaisuuteen, täydelliseen ennustettavuuteen: kaikilla teoilla, esimerkiksi määrättyillä puheakteilla, on tietyt seurauksensa. Se pyrkii myös suoritusten pikkutarkkaan täsmällisyyteen ja ulkoiseen yhdenmukaisuuteen. Tavoitteena on häivyttää järjestelmän toimivuutta häiritsevät yksilölliset satunnaisuudet ja liialliset persoonalliset erot, ja siten ulkoisen yhdenmukaisuuden kautta luoda kollektiivinen tietoisuus, kyseenalaistamaton yksimielisyys armeijan päämäärien mielekkyydestä. Yksilölliset erot, jotka ovat ainoastaan strategisesti ja hierarkkisesti olennaisia, tuodaan esille selkein, yksiselitteisin tunnuksin, arvomerkeinä, jotka osoittavat yksilön sijainnin ja valta-aseman eli toimintavaltuudet käskyvaltaisessa hierarkiassa. Näin yksilöllisyys puhdistetaan institutionaalisiin tulkintoihin kaikesta vieraasta ja nostetaan selkein tunnuksin näkyväksi ja ennakoitavaksi hallinnan kohteeksi, kollektiivin yhtenäisyyden palvelijaksi.

Päinvastoin kuin auttava eli dialoginen kasvatus, joka pyrkii ymmärtämään yksilön merkityssuhteita ja elämänhistoriaa, sotilaskoulutuksen tarkoituksena on päästä kollektiivoin tekniikoin eroon yksilön subjektiivisesta ajasta. Se pyrkii kontrollitoimillaan eliminoimaan yksilön oman historian ja korvaamaan hänen subjektiivisen ja instituution päämäärien kannalta satunnaisen tulevaisuutensa instituution funktionaalisella tulevaisuudella, objektiivisella ajalla. Tämä ilmenee vastaansanomattomasti koulutettavalle annetussa tulkinnallisessa tilanteessa, armeijan sallimassa kieli- ja tunnesäännöstössä, joka vaatiessaan persoonallisista sävyistä, sanonnoista ja tunteenilmauksista luopumista edellyttää koulutettavan sopeutuvan täydellisesti instituution yksisuuntaiseen monologiseen merkki- ja merkitysjärjestelmään. Näin toimiessaan käskyvaltainen sosialisatio jättää noudattamatta dialogisuuden periaatteita, eikä se siis ole lainkaan kasvatusta.

Dialogisen kasvatuksen ehdot

Mitä opimme kasvatuksesta esimerkkinäni olleiden kasvatus- ja sosialisatiosuhteiden perusteella? Mitä dialoginen kasvatusta eri yhteyksissään tarkoittaa?

Vastatakseni näihin kysymyksiin ja kootakseni tutkimukseni keskeisiä tuloksia yhteen palaan johdannossa esittämiini periaatteisiin.

1. Kasvatussuhde kehkeytyy maailmassa (luonto, yhteiskunta, yhteisö) — siis maailmasuhde on läsnä kasvatuksessa.
2. Kasvattajan ja kasvatettavan erilaiset maailmasuhteet kohtaavat kasvatussuhteessa.
3. Erityisesti kasvatussuhteen alkuvaiheessa kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja.
4. Yhteiseen maailmaan (Mitwelt) orientointi on kasvatuksen keskeinen tehtävä.
5. Kasvatusta on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itsekseen tulemisen ideaaleja.
6. Nämä ideaalit voivat toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.
7. Funktionaaliset päämäärät ja autoritaarinen kasvatustilanne ovat dialogisuuden ideaalin vastaisia.
8. Dialoginen kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkit, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustilanteissaan kasvatettavan näkökulman huomioon.

Erilaisten kasvatussuhteiden ominaispiirteiden kuvauksen jälkeen on mahdollista arvioida kasvatustilanteiden realistisuutta ja konkretisoida niiden toteutumisehtoja seuraavien teesein ja niiden selityksin.

(1) Kasvatussuhde ei ole dialogisenakaan aito Minä—Sinä-suhde.

Martin Buberin kasvatustieteen perusväittäjä, että kasvatussuhde ei voi toteutua aidossa Minä—Sinä-yhteydessä, osoittautuu paikkansa pitäväksi erilaisten kasvatussuhteiden tulokannassani. Yksikään kasvatussuhde ei ole buberilaisessa mielessä aito, intressiton Minä—Sinä-suhde, sillä kasvatustieteen on aina jonkin tarkoituksen mukaisesti suuntautunut. Dialogisuuteen pyrkivänsäkin kasvattaja on aina jossakin kasvatustilanteissa, jossa kasvatustieteen aprioriset tulkintamerkitykset, kasvatustieteen suunta ja tarkoitus, jo osaltaan merkityksellistävät sekä kasvatussuhteessa välittyvää maailmasuhdetta että kasvatettavan kohtaamisen ehtoja. Siksi kasvatettavan itsekseen tulemisen ja hyvän elämän merkitykset ovat kasvatustieteen kasvatustavoitteiden edellyttämiä.

(2) Kasvatussuhde toteutuu kohtaamisena kapealla rajalla.

Buberilainen näkemys kasvatuksesta kohtaamisena kapealla rajalla luonnehtii sattuvasti kasvattajan tulkinnallisen viisauden (fronesis) ehtoja. Kasvatettavan täydellinen avoimuus kasvatettavansa elämänilmauksia kohtaan on mahdotonta, koska pyrkimys kasvatettavan puolen huomioon ottamiseen hänen ainutlaatuisuuttaan kunnioittaen tapahtuu aina kasvattajan apriorisen asiantuntijavallan ja kasvatustarkoitusten ehdoilla. Esimerkiksi opettajan tai erityisnuorisotyöntekijän on noudatettava ammattiroolinsa hyveitä, normeja ja velvoitteita ja pyrittävä toteuttamaan kasvatustieteen yleisiä tavoitteita kasvatettaviansa subjektiivisessa merkityshorisontissa. Siksi kasvattajan tulkinnalliseen viisauteen kuuluu, että kasvattaja tiedostaa kasvatustieteen vastuunsa ja roolinsa vaatimukset, ja pyrkii löytämään tasapainon edustamansa yleisen kasvatustieteen ja kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä. Vain tällä edellytyksellä sekä kasvatustieteen että eettisyys voivat toteutua kasvatussuhteessa.

(3) Dialogisuuden ehdot vaihtelevat kasvatustieteen luonteen, kasvattajan apriorisen vastuun ja kasvatettavan elämäntilanteen mukaisesti.

Kasvatustieteen annettujen tulkintamerkitykset jo määrittävät tietynlaiseksi sitä yhteistä maailmaa, jota varten kasvatustieteen orientaatio tapahtuu. Esimerkiksi perheessä se määrittyy yleisvastuullisesta, koulussa tiedollisesta ja erityisnuorisotyössä elämäntilanteesta perspektiivistä. Tällä perusteella myös kasvatettavan itseyden ja hyvän toteutumisehdot

määrittävät erilaatuissa kasvatustilanteissa eri perustein. Esimerkiksi erityisnuorisotyön *erityisyys* muihin kasvatustilanteisiin nähden on siinä, että itseys ja hyvä elämä merkityksellistyvät alun perin negatiivisesti latautuneessa tilanteessa, nuoren kriisiytyneessä elämäntilanteessa, jota luonnehtivat seksorto, väkivaltaisuus, itsetuhoisuus sekä usein myös nuoren epäluottamus hänen auttajiaan kohtaan.

(4) Minä—Sinä-ideaali voi sekä paljastaa että peittää kasvatustodellisuuden rakenteita.¹

Buberilaisen Minä—Sinä-ideaalin arvo on ennen kaikkea siinä, että viitattaessa olemisen jakamattomaan alkuyhteyteen se ylittää sekä individualismin että kollektivismin joko—tai-umpikujan; dualismin sijasta se asettaa etiikan perustaksi subjektien alkuperäistä yhteyttä korostavan kohtaamisen. Osoittaessaan kohtaamisen vaativuuden, harvinaisuuden ja hetkellisyyden Minä—Sinä-ideaali samalla paljastaa vallitsevien instituutioidemme ja suhteidemme vallantäyteisiä ja omistushaluisia perusteita, joihin olemme saattaneet kyseenalaistamatta uskoa. Se antaa eettisen ideaalin, johon pyrkii sosiaalisten roolimme ja instituutioidemme todellisuudessa.

Sekä kasvattaja että kasvatettava ovat vallan alaisia. Kasvattaja on institutionaalisessa tilanteessaan sidoksissa annettuun kasvatustehtäväänsä, jota hän pyrkii toteuttamaan kasvatettavansa subjektiivisessa merkityshorisontissa. Mikäli kasvatussuhteita tarkasteltaisiin pelkästään sosiaalisista ehdoista riippumattoman perustein ja yksittäisinä kasvatussuhteina, Minä—Sinä myös peittäisi kasvatustodellisuutta ja sen valtarakenteita.

Koska valtarakenteet ovat annettuina läsnä kasvatussuhteessa, dialogisuuden toteuttamiseksi jäljittämisen ei pidä jäädä pelkästään kasvatussuhteen "sisäisen todellisuuden" analyysiksi, esimerkiksi kasvattajan ja kasvatettavan moraalisten ominaisuuksien arvioinniksi. Vallan rakenteita on purettava esille, jotta voitaisiin nähdä, millä apriorisilla tulkinallisilla ehdoilla kasvatussuhteen osapuolet tietyssä institutionaalisessa tilanteessaan kohtaavat tai ovat kohtaamatta toisiaan.

¹ Tämän teesin merkitys on kirkastunut monissa keskusteluissani Jyri Puhakaisen kanssa.

(5) Dialogisen kasvatuksen päämääränä on se, että kasvattajaa ei enää tarvittaisi.

Dialoginen kasvatustyyppi pyrkii mahdollistamaan kasvatettavan itsenäistymisen, sen, että kasvatettava kykenee ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan. Tämä päämäärä oikeuttaa kasvatussuhteen, tietyn kypsyystason ja lakipisteen saavutettuaan, muuntuvan ilman kasvatusmotiiveja toteutuvaksi suhteeksi, jossa on mahdollisuus aitoon Minä—Sinä-yhteyteen. Esimerkiksi vanhemman ja lapsen välille voi kehkeytyä vuosien myötä kahden tasavertaisen ihmisen suhde, jossa kasvatuksellisuudella ei ole enää merkitystä. Myös nuorisotyöntekijä ja nuori voivat ystäväytyä yhteisten harrastustensa ja koettelemustensa parissa — tavoittaa yhteisessä toiminnassaan välitilan, jossa itse tapahtuminen on merkityksellisempää kuin se, kuka kasvattaa ja ketä kasvatetaan.

Lähteet

- Ahlman, E. 1953. *Ihmisen probleema*. Porvoo: WSOY
- Ahlman, E. 1993a. Kasvatusedellytykset, kasvatustenelmät ja kasvatuspäämäärät. Teoksessa Leena Nukari (toim.) *Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 57. Jyväskylä (Alkuteksti aikakausjulkaisussa *Kasvatus ja Koulu*. 163—170).
- Ahlman, E. 1993b. Kasvatuspäämäärien ongelma. Teoksessa Leena Nukari (toim.) *Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 57. Jyväskylä (Alkuteksti aikakausjulkaisussa *Kasvatus ja Koulu*, 105—113).
- Aittola, T. & Erämies, T. & Jauhiainen, J. & Joki, J. & Lainpelto, V & Partanen, R. & Tikkanen J. 1995. "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt". Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. *Nuorisotutkimus* 3. Vol. 13. Nuorisotutkimusseura ry. Allianssi ry., Helsinki. 33—44.
- Aristoteles, 1989. *Nikomakhoksen etiikka. Teokset. Osa VII*. Suomentanut ja selitykset laatunut Simo Knuutila. Gaudeamus: Helsinki.
- Autio, T. 1984. *Urpo Harvan kasvatusajattelusta*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, Tutkimusraportti n:o 32. Tampereen yliopisto.
- Baethge, M. 1989. Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. Teoksessa Hurrelman, K. & Engel, U. (eds.) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Walter de Gruyter: Berlin — New York.
- Bannan, J.E 1967. *The Philosophy of Merleau-Ponty*. New York/Chicago/San Francisco/Atlanta: Harcourt; Brace & World, Inc.
- Berger, L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. (The Social Construction of Reality, 1966)*. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Jälkisanat Tapio Aittola ja Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergman, H. 1967. Martin Buber and Mysticism. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 297—308.

- Biswas, G. 1982. Man as Essentially Dialogic. *Indian Philosophical Quarterly*, Vol. IX, No. 3, April. 285—298.
- Borowitz, E. 1971. Education is not I-Thou. *Religious Education*, Vol. LXVI NOS. Sept-Oct.
- Broadly, D. 1987. *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan?* Suom. Pekka Kämäräinen, Mauri Neste ja Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino.
- Buber, M. 1962a. Die Frage an den Einzelnen. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 217—265.
- Buber, M. 1962b. Ich und Du. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 79—170.
- Buber, M. 1962c. Das Problem des Menschen. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 309—407.
- Buber, M. 1962d. Über Charaktererziehung. Reden über Erziehung. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 817—832.
- Buber, M. 1962e. Über das Erzieherische. Reden über Erziehung. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 787—808.
- Buber, M. 1962f. Zwiesprache. Teoksessa Buber, M., *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 173—214.
- Buber, M. 1967a. Autobiographical Fragments. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 3—39.
- Buber, M. 1967b. Replies to My Critics. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 689—744.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. (Ich und Du, 1923). Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Cohen, A. 1983. *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Rutherford, Madison, Teaneck: Fairleigh Dickinson University Press.
- Collins, P.M. 1980. Philosophy and "Alternative Humanistic Education": Buber and Neill in Contrast. *Journal of Thought*, Vol. 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47—62.
- Curtis, B. 1978. Introduction. Teoksessa Curtis, B. & Mays, W (eds.) *Phenomenology and Education. Self-consciousness and its development*. London: Methuen.
- Descartes, R. 1956. *Teoksia ja kirjeitä. (Discours de la méthode, 1637 ja Meditationes de prima philosophia, 1641.)* Suom. J.A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Diamond, M.L. 1967. Dialogue and Theology. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. II. Open Court: Cambridge University Press. 235—247.
- Dillon, M.C. 1983. Merleau-Ponty and The Reversibility Thesis. *Filosofisessa aikakauslehdessä Philosophy Today*, Vol. XVII, number 4/4. Winter. 297—310.

- Dillon, M.C. 1988. *Merleau-Ponty's Ontology. Studies in Phenomenology and Existential Philosophy*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista (Surveiller et Punir, 1975)*. Suom. Eevi Nivanka. Keuruu: Otava.
- Fox, M. 1967. Some Problems in Buber's Moral Philosophy. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 151—170.
- Friedman, M. 1967. The Basis of Buber's Ethics. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 171—200.
- Friedman, M. 1988. *Martin Bubers Life and Work. The Middle Years, 1923—1945*. Detroit: Wayne University Press.
- Gadamer, H.-G. 1986. *Gesammelte Werke. Band 1. Hermeneutik 1. Wahrheit und Methode. Grundzüge philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gallagher, S. 1992a. *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press, Albany.
- Gallagher, S. 1992b. Introduction: The Hermeneutics of Ambiguity. Teoksessa Busch, T & Gallagher, S. (eds.) *Merleau-Ponty, Hermeneutics, and Postmodernism*. State University of New York Press, Albany.
- Hamrick, W.S. 1987. *An Existential Phenomenology of Law: Maurice Merleau-Ponty*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Harva, U. 1968. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hautala, M. 1993. Erik Ahlman (1892-1952) kasvatustieteilijänä. Teoksessa Nukari, L. & Oksala P. (toim.) *Erik Ahlman -Symposiumi. 100 vuotta Erik Ahlmanin syntymästä*. Jyväskylän yliopistossa 7.—8.5.1992. Julkaisu 60. Jyväskylän yliopisto, Filosofian laitos.
- Hautala, M. 1994. *Tule siksi, mikä olet. Erik Ahlmanin ihmiskäsityksestä kasvatustieteen tutkimukseen*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiarum Socialium 16. Kajaanin Opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto.
- Heidegger, M. 1984 (1926). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 1991. *Silleen jättäniinen (Gelassenheit, 1959)*. Suomeksi tulkinnut Reijo Kupiainen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XIX.
- Heikkinen, A. 1994. Autonomia ammattikasvatuksen päämääränä. Julkaisussa Heikkinen, A. & Lehtovaara, M. & Väri, V.-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteen tutkimuksesta*. Opetusmonisteet B10. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. 22—42.
- Heinämaa, S. 1996. *Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfilosofia ja sen merkitys sukupuolikäsitteille*. Tampere: Gaudeamus.
- Hilliard, F.H. 1973. A Re-examination Of Buber's Address on Education. *British Journal of Educational Studies*, 21. 40—49.

- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja*. Research Reports. Department of Education, University of Jyväskylä. B1.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatustieteiden tutkimus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hollo, J.A. 1952. *Kasvatustieteen maailma*. WSOY. Porvoo.
- Hollo, J.A. 1959. *Kasvatustieteen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen*. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Honkonen, R. 1991. Nuorisotyöammatit ja sen omaksumista koskevia kysymyksiä. Julkaisussa Nieminen, J. (toim.) *Näkökulmia nuorisotyöhön*. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 73—86.
- Husserl, E. 1966. *Zur Phänomenologie des Inneren Zeitbewusstseins (1893—1917)*. *Husserliana. Edmund Husserl. Gesammelte Werke. Band X*. Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. 1973 (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Husserliana: Gesammelte Werke*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Itkonen, M. 1994. *Zenit — ulkoisesta sisäiseen. Askeleet fenomenologiseen aikaan ja sen tajunnallistumismoduksiin Eeva-Liisa Mannerin lyriikassa*. SUFI-tutkimuksia 11. Tampere.
- Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohdista. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 181—195.
- Jallinoja, R. 1985. *Johdatus perhesosiologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, K. 1993. *Elämä hallintaan — erityisnuorisotyön opas tekijöille*. Allianssin julkaisuja 3. Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- Kauppi, R. 1991. Elinikäisestä kasvatuksesta. Julkaisussa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen*. XII Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.—24.11.1990. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 49. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 15—29.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, T. (toim.) *Kasvatustieteiden sosiologia*. Juva: WSOY.
- Klemola, T. 1990. *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XII.
- Knuutila, S. 1989. Selitykset. Teoksessa Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka*. Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Koo, G.Y. 1964. The Structure and Process of Self. *Educational Theory*, Vol. XIV, 2.
- Korhonen, O. 1995. *Kansainvälisöikeudellinen tulkinta ja dialogisuus*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 57. Tampere.

- Koski, J.T. 1995. *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Tutkimuksia 149. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Koski, T. 1991. *Liikunta ja kehollisuus perenniaalisessa filosofiassa*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 17.
- Krohn, S. 1989. *Ydinihminen*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kuhn, H. 1967. Dialogue in Expectation. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friechnan (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 639—664.
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 197—211.
- Kullman, M. & Taylor, C. 1958. The Pre-Objective World. Filosofisessa aikakauslehdessä *Review of Metaphysics*, XII. 108—132.
- Kupiainen, R. 1991. *Ajattelemisen anarkia. Transmetafyysinen asenne Martin Heideggerilla*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. XVIII.
- Kuusela, M. 1996. "Kaukaloissa 'ajellaan kylmiksi'". *Aamulehti* 18.2.
- Laine, K. 1995. "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka" — Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 3. Vol. 13. Nuorisotutkimusseura r.y. Allianssi ry., Helsinki. 21—32.
- Laine, T. 1993. *Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohdita ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 96. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. *Filosofin antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Lawton Jr., P.N. 1976. Love and Justice: Levinas Reading of Buber. *Philosophy Today*, Vol. 20, Spring. 77—83.
- Lehtonen, J. 1992. Merkityksen ongelma inhimillisessä kokemuksessa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Teoksessa Juha Varto (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1992*. SUFI 5. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 57. 76—192.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 213—234.
- Lehtovaara, M. 1992. *Subjektivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338. Tampereen yliopisto.

- Lehtovaara, M. 1994a. Näkymätön lapsi näkyväksi: lapsen ihmisarvo kasvatuksessa ja lapsitutkimuksessa. Teoksessa Juha Varto (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1993*. SUFI-tutkimuksia. Tampere.
- Lehtovaara, M. 1994b. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A21. 57—79.
- Levinas, E. 1967. Martin Buber and the Theory of Knowledge. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 133—150.
- Levinas, E. 1979. *Totality and Infinity. An Essay On Exteriority. (Totalité et infini: essai sur l'extériorité, 1961)* Käänt. Alphonso Lingis. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Liotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. (La Condition Postmoderne, 1979.)* Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Madison, G.B. 1990. *The Phenomenology of Merleau-Ponty*. Athens: Ohio University Press.
- Marcel, G. 1967. I and Thou. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 41—48.
- Marcel, G. 1976. *Being and Having. An Existentialist Diary*. Introduction by James Collins. Cloucester, Mass.: Peter Smith.
- Marcel, G. 1978a. Creative Vow as Essence of Fatherhood (1943). Teoksessa Marcel, G., *Homo Viator. Introduction to a Metaphysic of Hope*. Cloucester, Mass.: Peter Smith.
- Marcel, G. 1978b. The Mystery of the Family (1942). Teoksessa Marcel, G., *Homo Viator. Introduction to a Metaphysic of Hope*. Käänt. Emma Craufurd. Cloucester, Mass.: Peter Smith.
- Marcel, G. 1988. *The Existential Background of Human Dignity*. The William James Lectures. Delivered at Harvard University 1961—1962. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mehtonen, L. 1987. Työ — vapaa-aika — perhe. Teoksessa Mehtonen, L. & Sironen, E. *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri. Fragmentteja eräästä projektista 1977—1987*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 34 (2. painos).
- Merleau-Ponty, M. 1964a. The Child's Relations With Others. (Les Relations avec autrui chez l'enfant: Introduction.) Teoksessa Merleau-Ponty, M., *The Primacy of Perception and Other essays*. Toim. J.M. Edie. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1964b. Eye and Mind. Teoksessa J.M. Edie (ed.) *Merleau-Ponty, M., The Primacy of Perception and Other essays*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1964c. On the Phenomenology of Language. Teoksessa Merleau-Ponty, M., *Signs (Signes, 1960)*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, M. 1964d. The Primacy of Perception and Its Consequences. Teoksessa J.M. Edie (ed.) *Merleau-Ponty, M., The Primacy of Perception and Other essays*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The Visible and the Invisible. (Le Visible et l'invisible, suivi de notes de travail. Texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'une postface, 1964)*. Toim. C. Lefort. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1970. Institution in Personal and Public History. *Themes from the Lectures at the Collège de France 1952—1960 (Résumés de cours, Collège de France, 1952—1960)*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1973. *Consciousness and The Acquisition of Language*. Käänt. H.J. Silverman. Evanston, Ill.: Northwestern University Press. (*La Conscience et l'acquisition du langage*). Bulletin de psychologie. Vol XVIII, number 236, 3—6.
- Merleau-Ponty, M. 1986. *Phenomenology of Perception (Phénoménologie de la perception, 1945)*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Mäki-Kulmala, H. 1995. *Urpo Harva ja filosofin kutsumus*. Tampereen yliopisto. Acta Popolaria. Tampereen yliopiston tiedotusyksikkö.
- Nieminen, J. 1989. Nuorisotyö sosiaalisena instituutona. *Nuorisotutkimus 2 (7)*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Nieminen, J. 1991. Mitä on nuorisotyön teoria. Julkaisussa Nieminen, J. (toim.) *Näkökulmia nuorisotyöhön*. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 1—14.
- Nieminen, J. 1992. Uskonto, kasvatus ja politiikka nuorisotyön ideoina. Julkaisussa Nieminen, J. & Värri, V-M. (toim.) *Nuorisotyön päämääriä etsimässä*. Opetusmonisteet B 8. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. 21—39.
- Nieminen, J. 1994. Nuorisotyö informaalisenä kasvatuksena. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy. 175—184.
- Nieminen, J. 1995. *Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Lasten Keskus Oy.
- Nuutinen, P. 1994. *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Publications in Education, N:o 18. Universitatis Ostiensis. Joensuun yliopisto. University of Joensuu.
- Oesch, E. 1994. *Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 53.
- Ollila, M.-R. 1993. *The Ethics of Rendezvous. Morality, Virtues and Law*. Acta Philosophica Fennica Vol. 54. Societas Philosophica Fennica. Helsinki.
- Parviainen, J. 1994. *Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 51.

- Parviainen, J. 1996. Taidetanssi ja nuori tanssija. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 230—251.
- Peters, R.S. 1967. What is an educational process. Teoksessa Peters, R.S. (ed.) *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pfuetze, P.E. 1967. Martin Buber and American Pragmatism. Teoksessa R.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 511—542.
- Pietilä, J. 1993. Martin Buber — ääriviivoja. Suomentajan esipuhe teoksessa *Minä ja Sinä (Ich und Du, 1923)*. Juva: WSOY.
- Platon, 1978. *Teokset II (Menon)*. Helsinki: Otava.
- Puhakainen, J. 1995. *Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta*. Tampereen yliopisto. TAJU.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä OY.
- Rauhala, L. 1981. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa *Psyko-terapia — teoria ja käytäntö 1*. Espoo: Weilin+ Göös. 52—79.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1984. Ihmisolion konstituutiosta ja maailmanjäsenyyksestä eksistentiaalisessa fenomenologiassa. Olio. Suomen Filosofisen Yhdistyksen järjestämä kotimainen tutkijakollokvio. Helsinki 11.—12.1.1984. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3. 98—108.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa Piippo, E. (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.
- Rauhala, L. 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 41. SUFI 8.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan ongelma. Teoksessa Aki Huhtinen ja Vesa Jaaksi (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1994*. SUFI-tutkimuksia. Tampere.
- Rotenstreich, N. 1967. The Right and the Limitations of Buber's Dialogical Thought. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 97—132.
- Sartre, J.-R. 1989. *Being and Nothingness. A Phenomenological Essay on Ontology. (L'Être et le Néant, 1943)*. University of Colorado: Washington Square Press.
- Schmidt, J. 1985. *Maurice Merleau-Ponty. Between Phenomenology and Structuralism*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.
- Scudder, J.R. & Mickunas, A. 1985. *Meaning, Dialogue and Enculturation. Phenomenological Philosophy of Education*. Washington, D.C.: Center for Advanced Research in Phenomenology & University Press of America.

- Simon, E. 1967. Martin Buber, Educator. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 543—576.
- Tallon, A. 1978. Intentionality, Intersubjectivity, and the Between: Buber and Levinas on Affectivity and the Dialogical Principle. Martin Buber Centennial Commemorative Issue. *Thought. A Review of Culture and Idea*. Vol. LIII. No. 210, September. Fordham University Quarterly, Fordham University Press. 292—309.
- Telemäki, M. 1984. *Johdatus nuoruuden ja nuorisotyön historiaan*. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 56. Valkeakoski.
- Telemäki, M. 1991. Nuorisotyö ja nuorisopolitiikka 1990-luvulla. Julkaisussa Nieminen, J. (toim.) *Näkökulmia nuorisotyöhön*. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 27—37.
- Theunissen, M. 1984. *The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber (Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart)*. London: The MIT Press. 1984.
- Turunen, K.E. 1984. *Kasvatuksen perusta*. Julkaisu 20. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos.
- Törmä, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus*. Acta Universitatis Tampereensis ser A vol. 496. Tampereen yliopisto.
- Töttö, P. 1982. *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismin kriittistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A: 55.
- Varto, J. 1991. Heidegger ja salaisuus. Esipuhe teoksessa Heidegger, M., *Silleen jättäminen (Gelassenheit, 1959)*. Suomeksi tulkinnut Reijo Kupiainen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XIX. 3—17.
- Varto, J. 1992. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXX. SUFI-tutkimuksia 1. Tampere.
- Varto, J. 1993. Ihmisen paikka on rajalla. *Nuorisotutkimus* 3. Vol. 11. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry., Allianssi ry. 3—9.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 83—113.
- Vilka, M. 1992. Merleau-Ponty ja fenomenologinen kenttäteoria. Teoksessa Juha Varto (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1992*. SUFI 5. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 57. 21—75.
- Väri, V-M. 1989a. Maailma ja me — tutkimus intersubjektivisuuden ehdoista Maurice Merleau-Pontyn filosofiassa. Pro gradu -tutkielma filosofiassa, erityisesti logiikassa ja tietoteoriassa. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Julkaisematon.

- Väri, V-M. 1989b. Minän ja maailman suhde Maurice Merleau-Pontyn filosofiassa. Filosofian tutkijaseminaari 1988. *Fenomenologeja: Maailma minussa — minä maailmassa*. Toim. Juha Varto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 1. 67—82.
- Väri, V-M. 1990a. Kasvatus historiallisessa situaatiossa. Filosofisessa aikakauskirjassa *Pohdin* 3. Toim. Juha Varto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta IX. 51—63.
- Väri, V-M. 1990b. Liha kokoavana kokemuksena. *Liikunnanfilosofia. Eri tarkastelukulmia*. Toim. Juha Varto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XIII. 11—26.
- Väri, V-M. 1992. Nuorisotyön kasvatuksellisuuden ehdoista. Julkaisussa Nieminen, J. & Väri, V-M. (toim.) *Nuorisotyön päämääriä etsimässä*. Opetusmonisteet B 8. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. 66—79.
- Väri, V-M. 1993. Liikunta valtana ja kasvun mahdollisuutena. *Nuorisotutkimus* 4. Vol. 11. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry., Allianssi ry. 7—13.
- Väri, V-M. 1994a. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Julkaisussa Heikkinen, A. & Lehtovaara, M. & Väri, V-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustutkimuksesta*. Opetusmonisteet B 10. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. 13—21.
- Väri, V-M. 1994b. Kasvatuksen perusteista. Kasvatustutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa — matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 237—267.
- Väri, V-M. 1994c. Menonin paradoksi 'neliulotteisessa' kasvatustodellisuudessa. Filosofisessa aikakauslehdessä *niin & näin* 2. 58—59.
- Wahl, J. 1967. Martin Buber and the Philosophies of Existence. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 475—510.
- Wallenius, T. 1994. Ainutlaatuinen persoona ja Toinen: Buber ja Levinas. Julkaisussa Juha Varto (toim.) *Kohti elämämaailman laadullista tutkimista 1 & 2*. SUFI-tutkimuksia. Suomen Fenomenologinen Instituutti. Tampere. 50—82.
- Weiss, G. 1992. Context and Perspective. Teoksessa Busch, T & Gallagher, S. (eds.) *Merleau-Ponty, Hermeneutics, and Postmodernism*. State University of New York Press, Albany.
- Wild, J. 1959. *Man and His Life-World*. For Roman Ingarden. Nine Essays in Phenomenology. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Wilenius, R. 1987. *Kasvatuksen ehdot. Kasvatustutkimuksen luonnos*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Wilenius, R. 1990. Kasvatus tieteenä, taitona ja taiteena. Julkaisussa Kosonen, M. (toim.) *Kasvatus — tiedettä vai taidetta?* Kasvatustutkimuksen symposiumi Jyväskylän yliopistossa 7.4.1989. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 44. 17—19.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuorisotutkimus. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. (Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, 1982)*. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Vastapaino: Tampere.

Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. (Jugend in kultureller Modernisierung. Suom. Raija Sironen.) Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) *"Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. 15—37.



Laura 7V.

Veli-Matti Värri selvittää tutkimuksessaan hyvän kasvatuksen ehtoja. Värrielle ei kelpaa autoritaarinen kasvatusta eikä yksinomaisen sosialisatiokaan.

Värri ottaa lähtökohdaksi Platonin esittämän Menonin paradoksin: kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on.

Filosofian väitöskirjassaan Veli-Matti Värri tarkastelee erilaisten kasvatussuhteiden ominaispiirteitä ja eroja, erityisesti vanhemmuuden vastuun perusteita. Kasvattaja ja kasvatettava ovat toisilleen toisia persoonia, joille molemmille maailma ilmenee mysteerinä. Siksi kasvatuskäsitteitä ei voi pitää objektiivisena tietona. Eettisesti oikeutettu kasvatusta voikin Värriin mukaan toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.