

Kasvatuksellisesti näkeväksi

Juha Suoranta

Kasvatuksellisesti näkeväksi

**Sivistyksellinen kasvatuseritysajattelu
tässä ajassa**

Anna Sofialle

© Tampere University Press ja tekijä, 2000, 2008

Tämä on digitaalinen versio vuonna 2000 julkaistusta teoksesta:
Suoranta, Juha. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatuserittely tässä ajassa.
Tampere: Tampere University Press

Kirja on loppuunmyyty.

Julkaistu digitaalisessa muodossa 2008 osoitteessa <http://tampub.uta.fi>

Taitto Jarkko Lindqvist

ISBN 978-951-44-7250-3 (pdf)

Sisältö

Esipuhe: Kasvatus ja tiede	9
<i>Kari Uusikylä</i>	
Johdanto: kaksi maailmaa	13
1. Kasvatuksen kadonnut lupaus	29
2. Kasvatus jälkimodernissa ajassa	51
3. Sivistyksellinen kasvatusajattelu	67
4. Viisi opetusta hyvän elämän merkityksestä	87
5. Kasvatuksen tutkimus keskusteluna	113
6. Maailman kauheus ja toivon periaate	131
7. Konkreettisen ajattelun ajankohtaisuus	159
8. Kasvatuksellisesti näkeväksi tässä ajassa	171
Jälkisanat: Sivistyksen toivo postmodernissa ajassa	183
<i>Tuukka Tomperi</i>	
Lähteet	201

Esipuhe: Kasvatus ja tiede

Käsillä olevassa kirjassaan Juha Suoranta kirjoittaa kauniisti kasvatuksen syvimmästä olemuksesta. Hän kuvaa esimerkiksi sitä, miten tärkeää jokaiselle ihmiselle on aito ”valittuna olemisen kokemus”. Se merkitsisi sitä, että jokainen saisi tuntea, että häntä rakastetaan ja kunnioitetaan omana arvokkaana itsenään.

On traagista ja epäinhimillistä, että yhä useampi ihminen lapsesta vanhukseen joutuu kokemaan ettei kelpaa. Ihmisiä on entistä tietoisemmin ryhdytty jaottelemaan hyödyllisiin ja hyödyttömiin, tehokkaisiin ja tehottomiin, valioyksilöihin ja geenivirheellisiin, niihin jolle miljoonat kuuluvat kuin itsestään ja niihin, joihin ei kannattaisi haaskata edes pennejä.

Harva voi kokea saman valituksen tulemisen, minkä kirjailija Albert Camus aikanaan. Opettaja otti isättömän Albertin hoiwiinsa, varmisti hänen jatko-opintonsa ja poistui taustalle muistuttaen: ”Tiedät missä asun. Tule, jos tarvitset apua”, Suoranta kuvailee. Mitä kasvatustieteellä on tekemistä tällaisten sentimentaalisten tarinoiden kanssa? Eikö oikean tieteen tehtävänä olekin vain objektiivisen luotettavan tiedon hankkiminen tutkimastaan ilmiöstä (kuten kasvatuksesta). Eikö tiedemiehen pitäisi käyttää yleisesti hyväksyttyä Tieteellistä Metodia ja ilmoit-

taa tuloksensa mieluusti numeroina, desimaalin tarkkuudella? Kyllä ja ei. Jos tiede tutkii kokonaista ihmistä, ei vain suolenpätäkää tai hammasta, tutkimusmenetelmien ei pitäisi sulkea pois tunteiden ja kokemusten tutkimista.

Yleisesti määriteltynä kasvatustiede tutkii kasvatusta, siihen vaikuttavia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Koko kasvatustieteen olemassaolon oikeutus riippuu siitä pidämmekö kasvatustapahtumaa, elävien ajattelevien ja tuntevien ihmisen välistä vuorovaikutusta niin arvokkaana ja omaleimaisena ilmiönä, että se oikeuttaa erillisen ”kasvatustieteen” olemassaolon. Kasvatustieteellä ei ole mitään vain sille tyypillistä menetelmällistä pohjaa, kuten ei monella muullakaan tieteellä. Menetelmät ovat tieteiden yhteisiä apuvälineitä, eivät itsetarkoituksia.

Kasvatustiede ei ansaitse tieteen asemaa ilman omia teorioita ja perustutkimusta. Kasvatustieteellä on kuitenkin myös käytännöllinen tehtävänsä, vaikka sen sovellukset eivät voi olla yhtä yksiselitteisiä kuin vaikkapa insinööritieteiden sovellukset. Ihminen ei ole kone, ihmisen kasvuun vaikuttavat tekijät ovat todennäköisyyksiä, eivät luonnonlakeja.

Epävarmuuden sieto voi olla monelle tutkijallekin vaikeaa. Ehkä siksikin jotkut desimaalipilkkuihin ja suoriin saapasriveihin mieltyneet ovat valmiita tuomitsemaan kasvatustieteen korkeintaan opiksi, tieteen arvoa se ei ansaitse. Kasvatustieteilijä taas uskoo, että niinkin epämääräisiä asioita kuin ihmiseksi kasvamisesta, opetusta ja oppimista saa ja pitää tutkia. Vaikka tulokset antavatkin useimmiten yksinkertaisten vastausten sijasta vain ajattelun aineksia ajatteluhaluille tai malleja joiden sopivuuden kasvattaja itse ratkaisee, ei sekään aivan turhaa liene.

Kasvatustieteen osa-alueina mainitaan usein kasvatuksen historia, vertaileva kasvatustiede, kasvatusfilosofia, didaktiikka (opetusta tutkiva osa-alue), kasvatuspsykologia ja kasvatussosiologia. Jokaisella osa-alueella on omat perinteensä ja tutkimusalueensa. Kasvatussosiologi tutkii koulutusta yhteiskun-

nallisella tasolla, kasvatuspsykologi on kiinnostunut yksilön kasvusta. Tutkimusongelmat palautuvat kuitenkin viime kädessä ihmisenä olemiseen, ihmisen kasvuun yksilönä ja sosiaalisen yhteisön jäsenenä.

Tarvittaisiin enemmän Juha Suorannan kaltaisia rohkeita kasvatuksellisesti näkeviä ihmisiä. Suoranta on omistanut kirjansa Anna Sofialle, pienelle tyttärelleen. Isyyden kokemus on yksi syy siihen, että hän haluaa ja uskaltaa puhua kirjassaan asioista, joista oman edun tavoittelijan olisi kannattanut vaieta. Suoranta puhuu kasvattajan moraalista, ihmisyydestä ja sivistyksestä. Hän kieltäytyy syömästä ”kasvatuksellisesti sokeiden” kädestä, tekee selväksi mikä on kasvatuksen ydin. Se on minä-sinä-suhde, aito pedagoginen rakkaus vastakohtana ”minä-se”-suhteelle, jossa toinen ihminen, lapsi tai aikuinen, nähdään lähinnä hyötymisen lähteenä, tuotanto- tai tutkintonumerona. Maksukykyisille aikuisille koulutusta myyvät organisaatiot keräävät miljoonavoittoja, kun peruskoulu kituu rahan puutteessa. Rikkaassa Suomessa ei ole enää varaa koulukirjoihin, ei tuki- eikä erityisopetukseen, vaikka koulutukseen käytetyn rahan määrässä olemme Euroopan huipulla. Mistä tämä kertoo?

Kasvatustieteilijä ei voine koskaan kilpailla tieteen rankinglistojen huippujen kanssa arvostuksesta ja resursseista. Kasvatustiede kun ei pysty kehittämään kultaa lypsäviä vasikoita, vanhuksina syntyviä hiiriä tai ikuisesti nuorta valioyksilöä. Kasvatuksellisesti näkevä kasvatustieteilijä on usein kiinnostunut kovin arkisista asioista: Millaista on lapsen elämä? Millaisista kodeista kasvaa eheitä ihmisiä? Miten auttaa lasta kasvamaan eheäksi ja rohkeaksi, niin että hän pystyy irtautumaan kasvatustajasta, lentämään omilla siivillään? Miten opetusta voitaisiin kehittää? Kysymyksiin saa luotettavimpia vastauksia tutkimalla niitä järkein tieteellisin menetelmin. Kasvatus ei ole tiedettä, mutta tiede voi auttaa kasvattajaa, jos hän haluaa katsoa, nähdä ja ymmärtää.

Johdanto: kaksi maailmaa

Käsillä olevassa kirjassa kysyn peruskysymystä: mitä on sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa? Koulutusjärjestelmä on viimeisinä vuosikymmeninä ollut Suomen kaltaisia moderneja yhteiskuntia eteenpäin kiidättävä, niitä rakentava ja koossapitävä kitti, yksi niiden suurista kertomuksista. Kun moderni aika on tullut tietoiseksi itsestään ja on siirrytty sen tuolle puolen, on kasvatus uusien kysymysten edessä. Koulutusjärjestelmän kehittämiseltä ei ole ehditty kysyä kysymyksiä, jotka länsimaisen sivistyksen pitkässä perinteessä ovat kuuluneet olennaisesti kasvatuksen sanastoon. Onko toisen aikakauden sanastoon kuuluvalla *sivistyksellä* enää sijaa tässä ajassa? Tarvi taanko sitä?

Tässä kirjassa otan näkökulmia omaan aikaamme, sen ongelmiin ja haasteisiin, niin kuin ne näyttäytyvät kasvatuskysymysten kannalta. Kantava ajatus on yritys vastata kysymyksen, miksi ylipäätään kannattaa puhua sivistyksellisestä kasvatusajattelusta aikana, jota luonnehtii hajanaisuus, ennakoimattomuus ja sivistyksen alennusmyynti. Toisaalla on nähtävissä suuntauksia, joissa yritetään paluuta kasvatustieteen arvovapau-

teen ja puhtauteen. Toisaalta kasvatuksesta ollaan tekemässä kauppatavaraa.

Tämän kirjan henki poikkeaa näistä näkökulmista. Jälki-modernilla kasvatuserityisyydellä ei tässä yhteydessä tarkoiteta välinpitämättömyyttä maailman menosta, kasvatuksen asemasta, tehtävistä ja päämäärästä, vaan uudenlaisten kritiikin muotojen etsimisen välttämättömyyttä.

En puutu kirjassa mihinkään kasvatuksen alueeseen erityisesti, vaan pohdin kasvatuskysymyksiä yhteyksissä, jotka ovat kasvatuksen maailmalle yhteisiä. Kirja on lähestymistavaltaan kasvatustieteellistä kulttuurintutkimusta ja tarkoitettu kaikille kasvattajille eikä kenellekään erityisesti. Tavoitteeni on johdattaa taitoon, jolla kasvatuksen erityispiirteet olisi mahdollista tunnistaa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta. Tätä taitoa Juho Hollo (1895–1967) kutsuu kasvatukselliseksi näkemiseksi kirjassaan *Kasvatuksen teoria* (1927).

Jälkimodernissa kasvatuksen maailmassa ihmiset eivät opi vain koulussa, vaan ennen kaikkea toimimalla erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Yleistä yhteiskunnallista ja kulttuurista elämää ei tästä näkökulmasta voi eristää kasvatuksen maailmasta kuin keinoitekoisesti. *Siksi kasvatuksen maailman kritiikki on myös yleistä kulttuurikritiikkiä.*

Länsimaisten yhteiskuntien yleinen ilmapiiri suosii tänään yhtenäistävästä ajattelutapaa. Esimerkkejä on viljalti kaikilta sosiaalisen elämän alueilta. Valtiot pyrkivät yhtenäisiin hallintoratkaisuihin, talousjärjestelmät vaativat poliittiselta päätöksenteokjärjestelmästä kuuliaisuutta, kulttuurissa ja tieteessä tulosvastuun retoriikka panee matkimaan inhimillisen elämän mekani-soivia mittaamismenettelyjä, jotka on suunniteltu tyystin toisiin tarkoituksiin.

Meiltä puuttuu miltei kokonaan aikakauttamme koskeva sekä yhteiskunnallinen että intellektuaalinen keskustelu. Erityisen räikeänä puute ilmenee keskustelussa *kasvatuksesta*. Pin-

nalliselta koulutuskeskustelulta, joka aaltoilee koulutuksen arvioinnista ja ”tietoyhteiskunnasta” koulujen yksityistämiseen, on unohdettu kysyä mikä kasvatuksessa on olennaista.

Monikaan ei näytä huomaavan kasvatuksen keskeistä merkitystä yhteiskuntien ja ihmisen rakentamisessa. Kasvatusfilosofoina esittäytyvät tänään opetusministerit ja muut virkamiehet. Kasvattajien kaikilla tahoilla kodista ikäihmisten yliopistoihin olisi nähtävä, millaista kasvatusajattelua tästä syntyy.

Olemme kyllä kouluttautuneet ja hankkineet mainetta teknisellä tietotaidollamme, mutta koulutus ei ole antanut tajua muista kuin elämän teknisistä yksityiskohdista. Kasvatuksessa olemme luovuttaneet kokemuksemme kasvamisesta pois itseltämme modernille kasvatusjärjestelmälle. Tämä ei kuitenkaan kykene näkemään niitä kohtauksia yksittäisistä elämäntapahtumista ja -prosesseista, joihin kasvatus jälkimodernissa ajassa ytimeltään perustuu. Kun kasvatusajattelua johdetaan virastoista, komiteoista ja muilta virallisilta tahoilta, ollaan vaarassa hukata kokonaan kasvatuksen tärkein kohde: sinän ja minän kohtaaminen aina tämänhetkessä ja palautumattomassa kasvatusyhteydessä. Tämän *kokemuksen* hetkellisyys ja tietymättömyys ei soviu hallinnon tapaan *nähdä, jähmettää* ja *kirjata* asioita.

Kasvattajia ja kasvatuksellisia tekoja on karkeasti ottaen kahdenlaisia. Toisaalla on kasvatus, joka pysyy kaukana siitä yhteydestä, jossa se syntyy. Tällöin ei puhuta itse asiasta, toiminnasta, vaan sitä osoittavasta sanasta. Kun sanotaan kasvatus, rakkaus tai opettaminen ei näillä sanoilla viitata muuhun kuin muihin sanoihin, joilla edelliset voidaan määritellä. Tämä ei kannusta kasvatusratkaisuihin eikä kasvatuksen ehtojen ajattelemiseen, vaan asioiden sisällöllisesti tyhjään sanalliseen ja terminologiseen osoittamiseen. Tälle kasvatusajattelulle on olemassa useita määreitä kuten *omistava, välineellinen* tai *teknologinen*. Tässä kasvatusajattelussa ihmisestä tulee epävarsinai-

sesti oleva yksikkö, jota voidaan hallita miten tahansa ja kouluttaa tekemään mitä tahansa.

Toisaalla on kasvatusta, joka ottaa vakavasti sen aikakauden ja toimintayhteyden, jossa kasvatusta tapahtuu. Tässä lähtökohdassa kasvatuksen keskeinen silmämäärä on inhimillinen käytäntö, jota tuotetaan yleensä lähes automaattisesti ja ajattelematta. Kasvatuskäytäntökin nähdään monelta kohdaltaan filosofisena, epävalmiina tapahtumana. Tätä kasvatusta ajattelu nimitän *sivistykselliseksi kasvatusta ajatteluksi*. Siinä ihminen on ainutkertaisuudessaan ja toiseudessaan arvokas sinänsä. Hänelle oletetaan mahdollisuus varsinaiseen olemiseen. Sivistys ei ole kulutustarvike, jota voidaan myydä, sillä se ei kulu siitä, että sitä kulutetaan, vaan lisääntyy.

Kun tavoitteena on pohtia kasvatusta tässä hetkessä ja tästä hetkestä, on pysyteltävä etäällä arkipäivän itsestäänselvyyksistä, pyrittävä näkemään niiden tuolle puolen. Tämä tarkoittaa ajatusta, jonka Friedrich Nietzsche (1995a, 48) on alkujaan oivaltanut: ”*että moraalisia tosiasioita ei ole lainkaan olemassa.*” Että moraalit rakentuu ihmisten päivittäisistä teoista ja heidän toimintansa seurauksista.

Tämän seikan unohtaminen on tietämättömyyttä, heittäytymistä aikansa aalloille kulloisenkin virtauksen mukaan. Tämän seikan tietäminen sen sijaan korostaa, että moraalit rakennetaan päivittäin, se kiinnitetään lujasti perinteeseen, inhimillisiin kasvatuskäytäntöihin ja -ajatteluun. Onhan kasvatusta perinteenä ja jokapäiväisenä käytäntönä moraalit voimallisin kantaja ja vartija.

Sivistyksellinen kasvatusta ajattelu voi herättää kulttuurisesta unesta ja laittaa miettimään mitä tarkoitetaan, kun puhutaan normaalista elämästä, normaalista tästä tai tuosta, perinteisistä tavoista, siitä kuinka aina ennenkin on tehty ja kuinka kuuluu tehdä.

Useimmiten normaali kasvatus- tai muu käytäntö tarkoittaa nimenomaan tätä: *meille valmiina annettua ja markkinoitua*. Tällöin jää kokonaan kysymättä mitä on olla ihmisenä maailmassa, millaiset erilaiset toteutumistavat ja muunnelmat ovat ihmiselle mahdollisia?

Katselemme omaa elämäämme kuluttamalla sitä, teemme siitä esityksiä, jotka näyttävät sen hohdokkaana ja hyväksyttävänä olkoonkin, että hohdokkuus ei ole meidän elämäämme vaan elokuvaa edessämme. Elämän kuluttaminen on sen kaavoittamista. Tässä on Immanuel Kantin tarkoittama *alaikäisyys*: Alaikäisinä meidän ei tarvitse miettiä, kaava kertoo mikä on oikein, kuinka tulee menetellä. Yksityisen äänen käyttö on kokonaan vaiennut, kaikki puhe on julkista ja toistaa samoja lauseita aamusta toiseen.

Kuluttaminen on merkinnyt maailman välineellistymistä ja välitteistymistä. Me emme enää puhu emmekä ajattele, vaan katselemme meille välitettyjä totuuksia. Markkinat sen sijaan toimivat, puhuvat, ovat rauhallisia, reagoivat, odottavat, avautuvat ja sulkeutuvat. Silti elämä jatkuu, koska yhdestä kohdasta on mahdoton nähdä kokonaisuutta. Tässä ajassa välittömästi esillä ovat vain elämän fragmentit tässä ja nyt: että nyt kirjoitan ja lähden kohta maitokauppaan. Joku muu osaa kokonaishahmon, joku muu tietää puolestamme.

Itseriittoisten markkinoiden liittolaisena media on väline, joka antavat vaikutelman asioiden todellisesta laidasta. Sen välityksellä mekin yritämme parhaan kykymme mukaan ymmärtää, jos ylipäättäen jaksamme kiinnostua. Meille kerrotaan mikä on tärkeitä, mikä keskeistä, mikä elintärkeätä Suomelle, kunnille, lapsiperheille, työttömille. Me olemme aina jo valmiiksi jollain asemalla odottelemassa meitä palkansaajia, opiskelijoita, eläkeläisiä, asunnottomia koskevia tärkeitä asioita.

Media ei vaikuta meihin, siitä ei seuraa väkivaltaa, se on kiinteä osa tämän päivän kasvatuksen maailmaa. Hyväntahtoi-

set mediapedagogit sanovat: tarvitaan median lukutaitoa, mediasuhdetta, ettei se kohteista meitä kokonaan. Mediasta puhutaan kokonaistoimijana, mutta ei kysytä ketkä toimivat mediassa ja sen takana.

Markkinoiden ohjaamassa kuluttamisessa yksilön kulttuuri, ihmisten arjen muodostama elämismaailma, on vaarassa kuolla. Jos se kuolee, kuolee myös yhteisöllisyys. Kuluttajina meidät uskotellaan uusintamaan totunnaisia elämäntapoja vaikka mikään ei tosiasiallisesti muutu: perhe, sukupuolielämän järjestys. Toimimme stereotyyppioilla ja vastakkainasetteluilla: hyvän ja pahan kysymykset palautetaan yksittäisiin henkilöihin, näiden jälkeen ei ole mitään.

Musta on valkoista ja valkoinen mustaa: moraalin ja etiikan usein moniulotteisista kysymyksistä tehdään yksinkertaisia ja individualistisia pelejä, jotka vihelletään poikki tietyn ajan kuluttua, kuten muutkin pelit. Meidät saadaan viihtymään: asiantuntijat ja edusmiehet antavat meille vaikutelmia asioiden järjestyksestä, ja me joko uskomme heitä tai emme enää välitä. Saatamme elätellä luuloa länsimaisesta vapaudesta, vaikka vapaus onkin absurdateetti, jossa meillä on vapaus tuhota toisemme henkisesti ja fyysisesti, viedä omaisuus vääräydellä, sylkeä alhaisia ja rakastaa tavaraa.

Jälkimodernissa tilanteessa erottuu toisistaan kaksi maailmaa. Toisaalla on ihmisten arkipäiväinen elämismaailma, se todellisuus, jossa jokainen meistä päivittäin toimii: käy kaupassa, tapaa tuttavvia, hoitaa lapsiaan, opiskelee, korjaa polkupyöräänsä jne. Toisaalla on sosiaalisten laitosten, ts. järjestelmän todellisuus, se maailma, joka jää väistämättä hieman epämääräiseksi arkipäiväisen elämän kannalta, mutta jolla on voimallisia vaikutuksia jokaisen elämään. Jaottelu toistaa elämismaailman ja systeemin eron, jota Habermas (1989) on kehittänyt kommunikaatiivisen toiminnan teoriassaan.

Olemme erilaisten järjestelmien vaikutuksen piirissä elämämme eri vaiheissa eri tavoin. Koulutus- ja sosiaaliturvajärjestelmä samoin kuin lainsäädäntö ja verotus kohdistavat meihin toimenpiteitä vaihtelevasti eri ikäkausina eri tavoin. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa: järjestelmä vaikuttaa elämismaailmaan. Kärjekkäämmin: järjestelmä kolonisoii arkipäivän.

Jo syntymästä saakka tunnemme järjestelmän valvovan silmän vaikutuksen. Ensinnäkin tarkkaillaan ruumistamme - painoa ja pituutta. Sitten tarkkailu siirtyy ruumiista sieluun, opillisiin suorituksiin. Aikuisuudessa tarkkailu muuttuu koskemaan ennen kaikkea sosiaalista toimintaamme yhtä hyvin verotuksessa kuin seksuaalisuudessa. Vanhuus asettaa meidät uudestaan hoivan piiriin, jossa keskeisiksi tarkkailun kohteiksi alkavat tulla ruumiin perustoiminnot.

Jos kolonisointia ajatellaan yksittäisen ihmisen sosiaalisen toiminnan kannalta, tarkoittaa tämä sanoa että ihmisen astuessa järjestelmän palvelukseen, esim. pukiessaan päälleen virkamiehen viitan, unohtuu usein oma arkipäiväisen elämisen perusta. Tässä on siemen ilmiölle, jonka tunnemme byrokraattisena ajattelutapana ja mentaliteettina. Virkamiesmäistyminen näyttäytyy tänään paljaimmin politiikassa, joka on menettänyt uskottavuutensa miltei kokonaan. Byrokraattisen mentaliteetin voi tavata myös kasvatuksen käytännöissä, joissa on unohdettu kysyä mikä kasvatuksessa on olennaista ja mikä ei. Peruskysymykset ovat huuhtoutuneet ulkokohtaisiin tulosvaateisiin ja arvioinnin nimissä tapahtuvaan kasvatustulosten lyhytnäköiseen mittausintoon.

Kolonisoinnin ehkäiseminen ei ole järjestelmän asia, vaan kuuluu elämismaailmassa toimiville sosiaalisille muutosvoimille, joita ihmiset voivat omalla toiminnallaan tuottaa. Näiden avulla elämismaailma voidaan säilyttää elämisenarvoisena. Ongelma on siinä, että vanhat sosiaaliset liikkeet ovat menettäneet aatteellisen iskuvoimansa eikä uusia juurikaan ole näköpiirissä.

Elämismaailmaa yhdistää toisaalta ihmisten rodullinen, sukupuoli- ja etninen erilaisuus, toisaalta kasvavat tulo- ja sen mukaiset statuserot. Arkipäivän kolonisoinnin ehkäiseminen ja erilaisuuden huomioiminen kuuluvat *sinulle ja minulle* eivät ontolle virkamiesmoraalille tai tyhjälle valtioetiikalle.

Olen tarkoittanut *Kasvatuksellisesti näkeväksi*-kirjan puheenvuoroksi, jonka tarkoituksena on herättää kasvattajia ja muita kulttuurityöntekijöitä pohtimaan toimintansa perusluonnetta ja tekojensa mittaa jälkimodernin aikakauden ennustamattomuudessa: kysymys on sivistyksellisen kasvatusajattelun mahdollisuudesta tässä ajassa.

Olen sikäli epämuodikas, etten kaihda lausumasta moraalisia kannanottoja ja arvoarvostelmia. Olen kirjoittanut tekstiin myös toimintasuosituksia. Kysymyksessä on tarkoituksellinen valinta: tavoitteeni ei ole tyrkyttää omia ajattelukaavojani, vaan saada aikaan ajatuksia herättävä lukukokemus. Tällöin on puhuttava myös siitä, mistä ehkä pitäisi vaieta. Valtakunnan radiokaali Hannu Taanilaa mukaellen, olisi kirjoitettava niin, että saa ihmisten sydämet aukeamaan.

Kirjan kirjoittaminen on sovittautumista todellisuuteen, oman paikan etsimistä muuttuvassa maailmassa. Kirjoittamisellani on ollut kaksi ajatuksellista lähtökohtaa. Toisen on muotoillut osuvasti Dorothee Sölle (1996, 136):

”Elämässä on osattava jollakin tavalla päättää, tahtooko turvallisuutta ja varmuutta hinnalla millä hyvänsä, jokaiselle alaviitteellä ja jokaista auktoriteettia kumartaen. Vai tahtooko kirjoittamisella jotakin muuta, onko todellisuuteen olemassa muitakin teitä ja myös todellisuuden näkyviin saattamiseen pääsyteitä, jotka ovat ehkä vähemmän turvallisia, mutta joihin sisältyy enemmän mahdollisuuksia muuttaa ihmistä.”

Toinen lähtökohta on, jos mahdollista, vieläkin henkilökohtaisempi: Anna Sofian isäksi kasvaminen on pakottanut tarkastelemaan monia elämäni käytännöllisiä ja teoreettisia asioita uudella tavalla. Tällä matkalla tämä kirja on eräs risteyskohta.

Kirjassa on kahdeksan päälukua¹: Ensimmäisessä luvussa, otsikoltaan *Kasvatuksen kadonnut lupaus*, tarkastelen virallisen kasvatuksen loppua suurena kertomuksena ja sitä, mitä kasvatuksen avautumisesta ja monista uusista oppimisympäristöistä seuraa kasvattajien kannalta. Toinen luku, *Kasvatus jälkimodernissa ajassa*, tähtää selvittämään jälkimodernin aikakauden tunnusmerkkejä erityisesti kasvatuksen näkökulmasta. Esitän kasvatuskäytännöille haasteita, joihin niiden olisi kyettävä vastaamaan.

Kolmannessa luvussa, *Sivistyksellinen kasvatusajattelu*, jatkan samoilla linjoilla kuin edellisessä, pysytellen jälkimodernin ajan kysymyksissä. Näkökulma on nyt kasvatusideologioiden seurauksissa ja kasvatuksen mahdollisuuksissa toimia sosiaalisena muutosvoimana yhden totuuden aikakaudella. Neljännen luvun, *Viisi opetusta hyvän elämän merkityksistä*, erityiskysymys on hyvän elämän merkitys taloudellisesti niukkana aikana. Kaventaako taloudellinen ahdinko myös sosiaalis-kulttuurista ja sivistyksellistä pääomaa? Esitän myös ehdotuksia siitä, kuinka kasvatustoiminnan alueella tulisi huomioida kysymys hyvän elämän merkityksistä.

Viidennessä luvussa, *Kasvatuksen tutkimus keskusteluna*, kehittelen ajatusta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta keskusteluna ja vastauksena kasvatuskäytännön tarpeisiin. Kysyn esim. sitä, mihin teorian ja käytännön erottaminen toisistaan

¹ Olen julkaissut osasta kirjan lukuja varhaisempia versioita seuraavissa: luvusta 1 *niin&näin*-lehdessä (2/94), luvusta 2 Lapin yliopiston sarjassa kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10 (1995), luvuista 3 ja 5 *Aikuiskasvatus*-lehdessä (3/95 ja 1/96) ja luvusta 6 *niin&näin*-lehdessä (4/96). Tähän tekstiin on kirjoitettu uudelleen tarkistaen ja laajentaen. Kirjan käsikirjoituksen ovat lukeneet Sari Husa, Juhani Jusila ja Aki Tornberg. Kiitän heitä monista tekstin lopulliseen muotoon ja sisältöön vaikuttaneista arvokkaista huomioista.

perustuu. Kuudennessa luvussa, *Maailman kauheus ja toivon periaate*, tutkin nykyajan historiaa, oman hetkemme piirteitä kasvatuksen horisontista. Erityinen kysymyksensä on toivon periaate, ajatus, jonka mukaan kasvatuksen on perustuttava toivoon ihmisen periaatteellisesta mahdollisuudesta sivistykseen.

Seitsemännessä luvussa, *Konkreettisen ajattelun ajan-kohtaisuus*, pohdin valistuksen seurauksia ja kysymystä kasvatuksen päämäärästä, mihin muuhun kuin markkina-arvoon kasvatus voi perustua. Viimeinen luku, *Kasvatuksellisesti näkeväksi tässä ajassa*, on tarkoitettu kokoamaan yhteen kasvatuksellisen näkemiseen johdattavia teemoja ja antamaan suunnitelman kasvatuksen varalle.

Lopuksi kaksi käsiteselvennystä. Ensinnäkin, kun puhun kasvatuksesta, en viittaa koulu- tai muuhun laitospasvatukseen. Pidän kasvatusta ihmisen maailmassaolemisen perustavana ominaisuutena, sellaisena jota ilman ihminen ei ihmisty eikä sivisty, vaan pahimmillaan kasvaa sivistymättömäksi ekspertiksi. Kasvatus on luonteeltaan ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Kasvattajat ovat – tietäen tai tietämättään – kulttuurin synnyttäjiä, uusintajia ja joskus myös uudistajia. He osallistuvat tietojen, halujen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen kulttuuriseen tuottamiseen ja organisoimiseen. Kasvatus ei vain tuota tietoja ja tietoisuutta, vaan ajasta ja paikasta riippuvaa *poliittista* tietoisuutta ja ideologiaa.

Toiseksi, kasvatuksen poliittinen ja ideologinen luonne liittyy käsitteeseen, jota jo edellä olen käyttänyt, nim. jälkimoderniin. Käytän kirjassa yleensä jälkimodernin käsitettä, mutta asiayhteydestä riippuen myös postmodernia. Ne tarkoittavat samaa ja niiden merkitykset ovat tässä yhteydessä

– tässä ja nyt eletävä aikakausi, joka katsotaan alkaneeksi toisen maailmansodan jälkeen, ja toisaalta

– kriittistä kasvatuksen teoriaa, joka tähtää ihmisten valtauttamiseen, heidän toimintakykynsä ja toimijuutensa vahvistamiseen, ja sosiaalisen maailman pitämiseen elämisen arvoisena.

Urbana-Champaign (Illinois, USA),
toukokuussa 1997

Saatteeksi 3. tarkistettuun painokseen

Kirjan ensimmäinen painos ilmestyi syyskuussa 1997. Saadesani loppuvuodesta 1999 tiedon, että kirjasta julkaistaan kolmas painos, sain samalla mahdollisuuden tarkistaa kirjoitettua. Jouduin myös miettimään uudelleen kirjan merkitystä tämänhetkisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Jotkut kirjan teksteistä tähän oli kirjoitettu ”jo” 1990-luvun alkupuolella ja kirjan tarkoitus oli nimenomaan olla ajankohtainen ja otteeltaan polemisoinvan keskusteleva.

Miten kirja voisi toimia uudella vuosituhanella, uudessa sosiaalisessa kontekstissa? Olivatko kasvatuksen maailmaan vaikuttavat yhteiskunnalliset olosuhteet muuttuneet näinä muutamana vuotena, ja jos jos olivat, niin miten?

Tulkintani mukaan kirjassa esittämäni näkemys yhteiskunnallisen tilanteen perussuunnasta on säilynyt samana: uusliberalismin ja -konservatismien perustuva kulutusajattelu on vankentunut ja globaali yhteiskunnallinen erivertaisuus lisääntynyt.

Informaatio- ja kommunikaatioteknologian mallimaana Suomi on näyttämässä muun maailman hyvinvoivalle osalle suuntaa, jossa informaatioeliitti kerää elämysyhteiskunnan voitot, muut jäävät jalkoihin. Kirjailija Hannu Raittilan sanoin: ”Kun Jumala

loi markkinatalouden, hän tarkoitti asuttaa sen nimenomaan sellaisilla ihmisillä kuin suomalaiset.” Paavo Haavikko puolestaan kirjoittaa synkällä tavallaan: ”Köyhyys poistetaan poistamalla köyhät.”

Köyhien poistaminen voi tapahtua monella tavalla. Suomessa köyhät suljetaan ulos kulutusyhteiskunnasta oikeiston populistisin moraalisaarnoin, joissa korostetaan työntekemisen merkitystä, mutta jätetään sanomatta työntekemisen korostamisen todellinen syy. Yhdysvalloissa köyhät poistetaan ghettoutumalla heidät vartioitujen asuntoalueiden ulkopuolella. Kolmannessa ja neljännessä maailmassa köyhyys tappaa kirjaimellisesti: 40000 lasta päivittäin, kuten Kantola ym. (1999) opettavat.

Miten tilanteessa, jossa hyvinvointi jakautuu yhä epätasaisemmin ja valtaosa maailman väestöstä tuottaa rikkauksia pienelle vähemmistölle, voi pitää yllä *toivoa* kasvatuksellisin taidon ja näkemisen ydinasiaina? Miten toivo voi elää kulttuurissa, jossa olennaista on sisäistää lause: ”Ota ensin rahat”, niin kuin isä neuvoo huumekauppiaaksi päätyvää poikaansa Mark Ravenhillin aikalaisnäytelmässä *Shopping and Fucking*? Miten selittää epämääräisissä työsuhteissa oleville tai työttömille palkkatyön onnea tilanteessa, jossa 50 miljoonan markan optiovoivot ovat muutamien ”onnekkaiden” arkipäivää?

Miten nähdä toivo kansainvälisessä kilpailukyvyssä, joka vaatii työsuhdeturvan kaventamista ja julkisten palvelujen supistamista? Miten opettaa lapsille ja nuorille hyvää elämää, kun raha näyttää olevan kaiken mitta, kun raha tuo sivistyksen ulkokullan?

Kriittisen kasvatuksellisen näkemisen keskeisajatuksena toivo rakentuu muista aineksista. Toivon perusta on ajatuksissa ihmisyymyden epävalmiudessa, toiminnallisuudessa ja sosiaalisen todellisuuden historiallisessa konstruktioaluonteessa. Paulo Freire pitää toivoa ihmisen olemiseen kuuluvana elementtinä. Freiren (ks. McLaren 2000, 161) mukaan toivo on luonnollinen ja vält-

tämätön osa ihmisen epävalmiutta. Se on korvaamaton osa inhimillisyyden historiallista kokemusta. Ilman toivoa inhimillinen oleminen olisi puhdasta välttämättömyyttä.

Peter McLaren, nykyisen kriittisen kasvatustieteen radikaali edustaja, haastaa Freiren hengessä, kirjansa *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution* (2000, 204) lopussa, yhteisölliseen ajatteluun ja solidaariseen toimintaan:

”Syntymässämme saamme matkalipun kuolemaan. Paikkaliput eivät ole välttämättömiä, määränpää on varma. Avoi-
meksi sattumalle jää, mitä matkan varrella teemme. Che ja Freire ymmärsivät, että voimme taistella kohtaloamme vastaan, muttemme vahingoittaa ikuisuutta. Kohtalonsa surkut-
telun sijaan valitsivat he elämän juhlimisen. Elämän juhlimi-
nen vaatii aina olemassaolomme ontologisen varmuuden
kyseenalaistamista, sillä – kuten Che ja Freire tiesivät –
elämää on mahdotonta juhla olosuhteissa, jotka eivät ole
mahdollisia kaikille, olosuhteissa, jotka eivät mahdollista
kaikille nauttimista taistelunsa ja työnsä hedelmistä. Niin
kauan kuin jotkut kärsivät, juhliminen on tyhjää.”

On ilo saada kirjan nyt ilmestyvän painoksen esipuheeksi professori Kari Uusikylän teksti *Kasvatus ja tiede* ja jälkisa-
noiksi filosofi Tuukka Tomperin kirjoitus *Sivistyksen toivo*
postmodernissa ajassa.

Tampereella ja Havannassa ilon, rakkauden ja
toivon maaliskuussa 2000

1. Kasvatuksen kadonnut lupaus

Emme opi elämää, vaan koulua varten kiteyttää alkuperäisessä sanajärjestyksessään sen, mistä koulun ja kasvatuksen vuosia puhutuissa, mutta varsinkin tänään ajankohtaisissa ongelmissa on kysymys. Koulu ja kasvattajat löytävät itsensä uudenlaisesta yhteiskunnallisesta tilanteesta. Puhutaan kulttuurisesta muutoksesta, siirtymästä modernista jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa perinne ja kollektiiviset uskomukset ovat menettäneet voimansa ihmisten sitoijina. Kun tällaiset yliyksilölliset voimat rapautuvat tai osoittautuvat arvaamattomiksi, astuu aivan uudessa mitassa esiin elämäänsä hallitsemaan pyrkivä ja omaan kokemukseensa luottava yksilö. Uusi yksilöllisyys on kasvattajien ja koulun ensimmäinen haaste.

Näyttää siltä, että kasvatuksella sanana on merkityksiä, jotka tekevät siitä toisaalta varottavan ja vältettävän, mutta toisaalta niin hajeisen asian, että se menettää kokonaan merkityksensä. Nykyisin kasvatusta nähdään ainakin julkisuudessa ammattilaisten, kasvatuksen asiantuntijoiden tehtävänä. Vanhemmilli taas näyttää olevan kasvatuksesta niin monia käsityksiä, että mitään yhtenäistä kasvatuskäsitystä on mahdotonta löytää (ks. Hoikkala 1993, 49). Kasvatukselle annettujen merkitys-

ten pirstoutuminen on koulun ja kasvattajien toinen haaste. Näiden kahden haasteen lisäksi kasvatukselle ja koululle löytyisi koko joukko muita haasteita ja ongelmia. Kaksi esille otamaani kuitenkin kokoavat yhteen monia erityisempiä ongelmia.

Vaikka silmämääränäni ovatkin aikuiskasvattajat ja opettajat kasvatuksen muutostekijöinä, älköön sanojen *opettaja*, *pedagogi*, *aikuiskasvattaja*, *koulu* ja *kasvatus* käsitettäväksi tarkoittavan vain kasvatuksen ammattilaisia, vaan yhtä hyvin meitä jokaista semminkin, kun enin osa kasvatuksesta tapahtuu muualla kuin koulussa. Jokainen voi löytää tekstistä kasvatuskäsityksiä ja kasvatuskokemuksia, jotka itse voi vahvistaa tai riitauttaa — kasvatuksen maailmassa ehdottomat näkemykset ovat harvassa.

Etenen seuraavasti. Ensin tarkastelen sitä mitä uusi kulttuurinen tilanne, kutsuttakoon sitä jälkimoderniksi, tarkoittaa yleisesti ja mitä se merkitsee erityisesti kasvatukselle. Toiseksi etsin uudelle yksilöllisyydelle positiivisia merkityksiä ja tulkintoja kasvatuksen ja kasvattajien kannalta. Luvun lopuksi esitän muutamia haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle ja kasvatuksesta käytävälle keskustelulle.

Suuret kertomukset

Jean-François Lyotard (1985) on luonnehtinut jälkimodernia tilannetta epäluottamukseksi suuriin kertomuksiin, suuriin maailmanselityksiin. Tällaisilla ihmiskuntaa elähdyttäneillä kertomuksilla Lyotard tarkoittaa yhtä hyvin uskonnollisia oppeja kuin tieteen ja rationaliteetin perustana toimineita uskomusjärjestelmiä. Ajatus valistuksen vapautusopista, jonka oletuksena ja uskona oli valjastaa niin luonto kuin talous ja tekniikka ihmisten onneksi ja hyödyksi, on joutunut vaakalaudalle.

Yhä enemmän ymmärretään, että samalla kun modernin järjellisyysmuodot ovat tuottaneet meille leivänpaattia ja laserlevysoittimia, olemme löytäneet yhä enemmän edistyksen sivutuotteita ydinjätteinä takapihoiltamme ja myrkkyinä kehoitamme. Teollinen kehitys, joka on mahdollistanut länsimaiden hyvinvoinnin, perustui uskoon paremmasta huomisesta. Usko kiteytyi sanontaan *ei vielä* täydellistä hyvinvointia, *ei vielä* yltäkylläisyyttä.

Jälkmodernissa maailmassa *ei vielä* tulee merkitsemään edellisen täydellistä vastakohtaa. Nyt se merkitsee *ei vielä* sienipilveä, *ei vielä* luonnon täydellistä saastumista. Vielä ei ole tullut aika maksaa takaisin. Tästä näkökulmasta nykyisyys merkitsee ennen kaikkea uskon romahtamista siihen rationaliteetin muotoon, jonka mukaan länsimainen sivilisaatio on tähän asti liikehtinyt.

Myös ajattelua ohjaavat aatteelliset muodostelmat höllentävät otettaan jälkmodernissa yhteiskunnassa. Modernissa yhteiskunnassa vallinneen totaliteetin ja yhteisen päämäärän kadottua, suurten kertomusten menetettyä lumovoimansa, perustan hävittyä, jää ihminen tyhjänpäälle ihmettelemään. Merkitykset hajoavat, tiede ja tieteen filosofia menettävät merkityksensä kulttuuria koossa pitävänä voimana. Jäljellä ei jää muuta kuin pirstoutunutta informaatioainesta ja yleistä hämmennystä huomisesta. Tilanne tarjoaa mahdollisuuden kaikenlaisiin syviinkin uudelleenmäärittelyihin ja merkityksenantoihin, manipulaatioon, kansanjohtajuuteen, indoktrinaatioon, aivopesuun, yhtä hyvin vaihtoehtolääkitykseen kuin erilaisiin vaihtoehtopedagogiikkoihin.

Moderni koulu jälkmodernissa maailmassa

Viipymättä pidempään yleisessä jälkmodernin ennusteessa, on katse suunnattava siihen, mitä ennustus yhteiskunnasta tarkoittaa.

taa kasvatuksen kannalta, vaikka seuraukset ovatkin jo aavisteltavissa. Kasvatus ja koulu ovat kiinteä osa kulttuurissamme tapahtuvia historiallisia muutoksia ja muutoksiin vastaamisen strategioita. Moderni aika edellytti koululta liukuhihnamaisia liikeenjohtomalleja vastaavia käytäntöjä. Koulu varmisti osaltaan etteivät teollisuuden rattaat lakkaisi liikehtimästä. Koulun merkitys rajoittui pitkälti lasten ja nuorten sosiaalistamiseen markkinoille käyväksi työvoimaksi. Tämänkaltaisen opetus- ja kasvatustyön rationalisoitumisen tai ”tieteellistymisen” taustalta voidaan löytää kolme toisiaan täydentävää oppia (Miettinen 1990, 62). Ensinnäkin, kasvatustyön säätelyyn omaksuttiin taylorilaisen tieteellisen liikkeenjohdon periaatteet. Toiseksi, tieteellisyyden leimaa tarjosi perustaltaan behavioristinen, ihmisen mekaanisena ja tahdottomana koneena ymmärtävä kasvatuspsykologia. Kolmanneksi, kasvatustieteessäkin alettiin pyrkiä ihmisen toiminnan mittaamiseen positivistiseksi kutsutun tieteenihanteen mukaisesti.

Modernin ajan loppu ja jälkimodernin alku tarkoittaa myös koulukasvatuksen antaman ennusteen loppumista. Eivät ainoastaan edelliset kolme johtavaa periaatetta tosiasiallisesti osoittaneet kasvatustoiminnan säätelyyn ja ennustettavuuteen luottavien tiedeuskosten toiveuniksi, vaan myös näiden oppien mukainen koulu alkaa uudessa oppimisympäristössä kutistua sisältäpäin. Thomas Ziehen (1991) analyysin mukaan kysymys on koulun ja oppimistyön symbolisesta tyhjenemisestä osana kokonaiskulttuurin muutosta. Kysymys on nykyistä kasvatusta koskevasta asenteellisesta ulottuvuudesta. Koulun tehdasmaistuminen on väsyttänyt opettajat ja kyllästyttänyt oppilaat sekä samalla, paradoksaalisesti, tarjonnut opetusopeille didaktisen teorian leiman ja hallintovirkailijoille mahdollisuuden koulusaavutusten kontrollointiin.

Modernissa maailmassa lasten luontainen uhma ja vimmaisuus tukahdutettiin karttakepillä ja muilla pelotteilla. Opettaja

ammensi auktoriteettinsa osaltaan perinteisistä sukupolvisuhteista (Aittola ym. 1991, 12). Häntä oli uskottava ja kuunneltava ilman ehtoja. Hieno esimerkki siitä voimasta, joka lapsuudessa kuitenkin piilee, kaikkia auktoriteetteja vastaan, on Jean Vigon vuonna 1933 ohjaama elokuva *Zéro de Conduite*, Nolla käytöksessä, jossa pienet koululaiset pitävät pilkkanaan aikuisia ja asettavat heidät naurettavaan valoon valtaamalla koulun. Elokuva loppuu kohtaukseen, jossa lapsijoukko nousee koulutalon harjalle muiden lasten hurraahuutojen saattelemana.

Tämänkaltaisen ylevän kokeminen näyttää tulleen kuitenkin päätepisteeseensä koulun piirissä. Nykyisessä tilanteessa eivät enää auta edes hyväntahtoisten radikaaliopettajien uhmakaat yritykset nostattaa oppilaista lähtevää muutoshenkeä. Koulussa ei ole enää — onko koskaan ollutkaan? — kätkeytä aarretta, joka sytyttäisi virvatulet. Vaikka kaikki näyttää päällisin puolin jatkuvan kuten aina ennenkin, tulee kulttuurinmuutos esiin kummallisina tyytymättömyyden tunteina, joita opettajat ja oppilaat eivät itsekään aina tunnista. Tässä tyytymättömyydessä on osaltaan kysymys opettajan auktoriteettiasemassa tapahtuneesta muutoksesta. Kuten asia on ytimekkäästi ilmaistu, opettajan auktoriteetin ilmaisjakelun aika on ohi (emt., 12). Opettaja ei saa käsky- eikä kurinpitovaltaansa enää ilmaiseksi eikä pidäkään saada. Tämä on koulun ja opettajankoulutuksen todellinen haaste.

Mm. auktoriteettisuhteiden osalta muutos onkin jo nähtävissä, kun opettajuutta tarkastellaan sosiohistoriallisesti ja sukupolvittain Kauppilan ja Tuomaisen (1996) analyysin vanhin opettajapolvi (ennen vuotta 1940 syntyneet) opetettiin kuriin ja nuhteeseen jo opettajaseminaareissa. Sama linja näkyi myös omassa koulunpidossa. Nuorimmalla opettajasukupolvella (1955 jälkeen syntyneet) opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhteita ei enää oteta selviöinä, vaan ne problematoidaan ja

nähdään entistä selvemmin tasavertaisina neuvottelusuhteina (ks. myös Laine 2000).

Arkipäivän behaviorismi

Koko ylhäältäpäin annettavan opetuksen henki on nimittäin kyseenalaistunut: opettajan opetukseen sisältyneet olettamukset ovat joutuneet vaakalaudalle. Tässä tilanteessa kyseenalaistuvat yhtä lailla opettajan kaikkivoipa asiantuntijuus kuin jakamattoman vallan kunnioitus ja tähän valtaan ankkuroitunut yhden totuuden mukainen opetuskäytäntö (Jarvis 1993). Mutta miten opettajan auktoriteettiaseman mureneminen sitten näkyy koulun käytännöissä? Nuoremmilla oppilailta oireet näkyvät hännäämisinä ja kiusaamisena, pelleilynä ja leikinlaskuna. Vanhemmilla tämäkin toimeliaisuus on mennyttä. Ziehe (1991) puhuu koulun auran katoamisesta, joka on merkinnyt sitä, että koulussakäyntiä siedetään enää vain erityisillä sisäisen poissäolon tekniikoilla. Erityisen totta tämä on lahjakkailla lapsilla, jotka ikävystyessään saattavat helposti vetäytyä unelmiin ja pilvilinnoihin (Uusikylä 1994)¹. Edes opettajan kiusaaminen ei enää houkuttele, hyvántahtoisesti oppilaidensa eteen raatavan, stressatun ja motivaationsa kanssa taistelevan opettajan opetukseen osallistutaan korkeintaan säälistä.

Sekä kasvatustyön kontrolli että didaktiset neronleimaukset ovat aina olleet näennäisiä suhteessa siihen, mitä luokissa tapahtuu todella. Didaktisessa *hybriksessä*, suuruudenhullussa luulossa didaktisten temppujen kaikkivoipaisuudesta, ei huomata, että numerofetisismistä kärsivässä koulussa ns. oppimistilanteet ovat käyneet äärimmäisen harvinaisiksi. Ne eivät noudattele sen paremmin oppitunnin pituutta kuin oppimisen psy-

¹ Lahjakkaan lapsen maailmasuhdetta ja ongelmia kuvataan esim. elokuvissa *Pieni mies Tate* (ohj. Jodie Foster, 1991) ja *Shine* (ohj. Scott Hicks, 1997).

kologian tosiasioitakaan, vaan ovat tässä mielessä täysin sattumanvaraisia.

Koulun käytännöt perustuvat yhä modernin aikakauden opeille työskentelyn jaksottamisesta. Formaali oppimistapahtuma, jossa *oletetaan* tapahtuvan oppimista, rytmitetään ajallisesti ja säädetään paikallisesti. Lisäksi se lohkotaan luokiksi syntymävuoden mukaan.

Arkipäivän informaalit oppimistapahtumat ovat luonnollisestikin säätelämättömämpiä tai säätely toimii aivan toisilla ehdoilla. Esim. mediakulttuurin kohdalla oppimistapahtumat ovat nopeita, ajattomia ja paikattomia. Musiikkivideoon voi imeytyä yhtä hyvin kodista kuin kauppakeskuksen tv-monitorista. Mediakulttuurin luomaa oppimistapahtumaa luonnehtii äkkinäisyys. Samassa kun se alkoi, on se jo vaihtunut joksikin muuksi.

Oppimisen monimuotoisuuden vuoksi opettajan on pakko kehittää itsestään eräänlainen arkipäivän behavioristi, jonka avulla selviytyä luokanhallinnasta. Arkipäivän behaviorismin silmiinpistävä piirre on luokan normaalin vuorovaikutuksen kieltäminen, mielle yhtymien, fantasioiden, tulkintojen ja vauhdin estetiikan häivyttäminen. Tilanteen oireisiin kuuluu, että opettajan auktoriteetin myötä myös koulun merkitys on haihtunut kuin tuhka tuuleen.

Ajatelkaamme asiaa oppilaan kannalta: mitä voi jäädä jäljelle, jos kodin lisäksi myös koulu tyhjentyy entisistä merkityksistään ja valtasuhteistaan? Toisaalta koulu saattaa edustaa jopa pysyvyyttä suhteessa niihin epävarmuustekijöihin, joita äkkinäiset muutokset yhteiskunnallisissa ja maailmanlaajuisissa tilanteissa edustavat, ja jotka kasvava joutuu kohtaamaan. Kasvavalle ei tässä epävarmuuksien maailmassa jää muuta varmaa perustaa kuin oma kokemuksensa, joka subjektiivisuudessaan on kokijalleen totta. Näin ollen myös kaiken uuden oppimisen tulee lähteä oman subjektiivisen kokemuksen varmuudesta (Jarvis 1993, 184).

Tämänkaltaiset havainnot kasvatuksen merkityksen muutoksesta eivät ole uusia; niitä löytää myös suomalaiselta kasvatusteoreetikolta Juho Hollolta, jälkimodernilta ajattelijalta ennen jälkimodernia. Hollo (1952, 137–138) tunnistaa kulttuurin pirstaleisuuden², joka näkyy selvimmin juuri koulun hajanaisessa opetussuunnitelmassa:

”Kulttuurin hajanaisuus, hoidottomuus, järjestymättömyys, sanalla sanoen sen eheyden puute on nykyisin meillä samoin kuin muualla niin suuri, että pelastaviin toimenpiteisiin on ryhdyttävä heti, ellei tahdota joutua tuhon omiksi. ... koulujen opetussuunnitelmat ovat havainnollisena todistuksena siitä hajanaisuudesta, joka nykyisin rasittaa kulttuuria yleensä. Opetussuunnitelmaan on aikojen kuluessa sullottu yhä enemmän aineita paljoakaan piittaamatta siitä, miten ne liittyvät toisiinsa ja liittyvätkö ensinkään.”

Kulttuurin pelastaviksi enkeleiksi eivät Hollon mukaan suinkaan tarjoutu ne, joilla on poliittinen valta tai valta ”vaivaisen ja kalliin Telluksemme” kohtaloon. Sivistyksen eheyden ja jatkuvuuden viimekätinen rakentaminen kuuluu ennen muita opettajille ja kasvattajille. Ennen kuin ihminen voi kutsua itseään kasvattajaksi sanan varsinaisessa ja vaativimmassa merkityksessä, on hänen kuitenkin tunnistettava itsensä, ei puolittain, vaan ehyesti sivistyneeksi. Kasvattajan sivistys mitataan hänen maailmansa valmiuden ja epävalmiuden mittapuulla. Valmiiseen maailmaan on vaikea ellei mahdoton sovittaa muiden näkökantoja, epävalmius korostaa oppimisen ja kasvatuksen kokoaikaisuutta ja avoimuutta.

² Kulttuurin pirstaleisuudesta ja aikakausien murroksista on puhuttu kautta ihmisen historian. Tietynlainen apokalyptis kuuluu osana ihmisen maailmassa olemisen eksistentiaaliseen kokemukseen. Hollon tapauksessa vaikuttajana on epäilemättä ollut Oswald Spengler.

Herääminen

Sivistykselle voidaan antaa lukemattomia erilaisia määritelmiä ja eritellä sitä lukuisin piirtein. Kaikissa sivistyksen idean käsitteellistyksissä toistuu kuitenkin kaksi toisiinsa kietoutuvaa teemaa. Ensinnäkin, sivistyksen ajatus koskee sitä, ettei ihmiseksi synnytä vaan kasvetaan, siis tavoitellaan tavalla tai toisella ihmiseksi tulemistä. Tämä sivistyksen toinen puoli tarkoittaa ihmisen *eksistenssin*, olemassaolon, edeltävän *essentiaa*, olemusta. Mutta sivistykseen ei riitä kasvaminen pelkästään yksilönä, yksilöllistyminen, kokonaiseen sivistykseen tarvitaan myös muita.

Toiseksi sivistyksessä onkin kysymys asettautumisesta sosiaaliseen maailmaan, yhteyteen toisten ihmisten kanssa. Sivistys vaatii todellistuaan välttämättä aina nämä molemmat puolet. Toisen puuttuminen ei voi korvata toista, mutta yhtyessään jossakin persoonallisuudessa, voivat ne muodostaa sivistyksen lajin, josta nykyään yleensä vaietaan.

Kasvatuksen kannalta jälkimodernin merkit — uusi kulttuurinen tilanne — viittaavat yksilöllisyyden uuteen tulemiseen. Kasvatuksen vanha maailma on tuottanut pahaa oloa, kyllästy mistä ja vieraantumista koulusta. Koulutukseksi muuttuneen kasvatuksen kiistatta osuvin kritiikki koskee opetuksen tiedollista painotusta. Kehitys on selkeä heijastus siitä kasvatustieteestä, jota maassamme on viimeisten vuosikymmenten aikana harjoitettu.

Tässä mielessä katse kohdistuu tiedeyhteisöön päin. Kasvatus nähtiin tieteen perspektiivistä arvottomana ja objektiivisenä tapahtumana. Kasvatustapahtumalle etsittiin yleisiä mittapuita, joita sitten yritettiin sovittaa kaikkiin yksittäisiin tapauksiin. Tällaisista painotuksista ei nähdäkseni ole päästy vieläkään. Ikään kuin pehmennettynä versiona teknistyneestä opettamisesta, katse on nyt käännetty oppimisen kysymyksiin. Tällöin

lapsi nähdäänkin yht’äkkiä tietokäsitysten varastona, skeemakoneena, pelkkänä päänä, ilman kehoa, tunteita ja aisteja. Oppimisen kysymyksiä onkin sitten ”helppo” ruveta mittaamaan kouluhallinnon iloksi.

Mutta jos kasvattamisen on tulevaisuudessa perustuttava yksilöllisen kokemuksen huomioimiseen jälkimodernin tilannekatsauksen vaatimalla tavalla, mitä kasvattamisella sitten tarkoitetaan, mitä siltä voidaan vaatia? Tässä tilanteessa kasvatusta voidaan nähdä siirtymätilana, joka sisältää mahdollisuuden johonkin kokonaan uuteen. Kasvattaminen, kuten mikä tahansa muutos ja liikunto, vaatii tapahtuakseen jonkin alkusysäyksen.

Juha Varton (1993) tulkinnan mukaan Platon korostaa filosofiassaan sitä, että muutokseen vaaditaan aina ensin pysähdys. Ihminen tarvitsee aina ensin jonkin, joka *pysäyttää* hänen tavallisen elämänsä kulun. Mitä jyrkempi pysähdys, sen parempi törmääjälle. Vasta pysähdysten jälkeen on mahdollista suuntautua johonkin uuteen, mitä ei vielä ole. Tätä suuntautumista kutsutaan heräämiseksi. *Herääminen* on perustana kaikelle uuden näkemiselle ja kokemiselle³.

Kaikkein parhaiten pysähtymisistä ja heräämisistä kertovat kertomukset, joissa nykyajan kiireinen ihminen yht’äkkiä sairastuu ja tämä sairastuminen toimii ihmisen konkreettisena pysäyttäjänä. Usein vasta silloin, kun on pakotettu istumaan aloilleen tai makaamaan vuoteessa, saattaa tapahtua myös muunlainen pysähtyminen. Tällöin ollaan lähellä siirtymätilaa. Esimerkiksi porvarillisessa ammatissa toimiva nuorukainen, joka sai kuulla sairastavansa syöpää, jätti siitä päivästä mies työnsä, osti polkupyörän ja lähti koiransa kanssa kiertämään maailmaa. Viimeksi hän on polkenut Grönlannin halki ja vierailut Suomessa. Kilometrejä on tähän asti kertynyt muutaman maapallon ympäryksen verran.

³ Heräämisen teema toistuu mm. useissa kehitys- ynnä muissa romaaneissa kuten Herman Hessen *Lasihelmipelissä*.

Tässä maailmassa, jossa emme enää useinkaan erota todellista simulaatiosta — katselemme uutisista meille täysin vieraita asioita välillä horroksestamme havahtuen⁴ — saattaa kaikki tämä kuulostaa kovin ihanteelliselta, asioiden romantisoimiselta. Tällaisissa tilanteissa on kuitenkin mahdollisuus oivaltaa, että se mitä luulimme todeksi, olikin jotain aivan muuta. Tuolle nuorukaiselle, joka varmasti edustaa monia kaltaisiaan, vasta vakava sairaus herätti katsomaan maailmaa omin silmin.

Vastaavina kokemuksina voivat toimia rakkaus⁵, luontokokemus tai jokin alkuun hyvinkin arkipäiväiseltä tuntuva sisäinen mielenliikutus tai ulkoinen tapahtuma. Usein erilaiset luontokokemukset mahdollistavat asioiden sellaisen kohtaamisen, jolloin jokin vanha alkaa näyttää kokonaan uudelta. Aina pyhäytymiseen ja heräämiseen ei tarvita ketään muita ihmisiä, mutta toinen voi tässä tapahtumassa kyllä auttaa. Useimmat meistä, eivät kaikki, tarvitsisivat toisen ihmisen, ei asioiden viimekätisten merkitysten paljastajana — puhumattakaan totuuden laukojana — siis kertomassa miten asiat ovat tai miten niiden pitäisi olla, vaan kasvuun saattajana ja herättäjänä.

Kasvaminen ja itsekasvatus

Kasvatettavalle on kyllä tärkeitä näyttää tietä ja osoittaa osuviittaa, mutta paremmin tietäminen on lähes poikkeuksetta pahasta. Pahinta mitä kasvatuksessa voi tietää, on antaa toisen ymmärtää, että hän on huono ja kelpaamaton, ettei hänestä ole tähän tai tuohon eikä ylipäätään mihinkään. Yhtä vähällä kuin

⁴ vrt. kuitenkin Vattimo (1989, 19–21), joka näkee *vapauttavan* sisällön, tosin varauksin, tässä osaltaan medioiden massoitumisesta johtuvassa todellisuuden tajun kadottamisessa.

⁵ Paulo Freire (1993, 70) korostaa toivon pedagogiikassaan rakkauden merkitystä dialogisen kasvatussuhteen olennaisena osana. Hänen mukaansa dialogia ei voi olla ilman rakkautta, sillä juuri rakkaus on samanaikaisesti sekä dialogin perusta että itse dialogia. Rakkauden teemaan palataan luvussa 6.

voi nujertaa, voi myös rohkaista kasvamaan. Kasvuun saattamiseen ei välttämättä tarvita paljon. Kasvattajan vähimmäisvaatimus sivistyksen polulle ohjaamisessa kun ei ole ymmärtämystä ja kannustusta kummempi (ks. myös Uusikylä 1994, 59). Ajateltakoon kasvatuksen yksinkertaisena imperatiivina: Ihmisen pitäisi ainakin kerran elämässään *kuulla*: olet tärkeä! Parempi on siis suoraan *sanoa* välittävänsä kuin antaa ainoastaan ymmärtää. Silti on ihmisiä, kuten Pentti Saarikoski (1990, 14), jotka ilman tällaisiakin pystyvät toteuttamaan lahjakkuuttaan, oivaltamaan itsekasvatuksen periaatteen ja ymmärtämään sen seikan merkityksen, ettei sivistykseen voi ketään pakottaa eikä sivistyä kenenkään toisen puolesta:

”Koulussa minuun iskostui tämä inho, että joku kuvittelee olevansa kyllin viisas opettaakseen muita, minä haluan oppia kaiken itse, juche. Kyllä sen maailmasta löytää, mikä maailma on, että se on tämmöinen, ilman opettajaa, niin kuin ruokaakin oppii laittamaan, sillä kaikki tieto on sisänsä siinä mistä jotakin haluaa tietää. Ei tarvitse lukea kirjasta miten kettu elää, jos on hiihdellyt ja nähnyt jäniksenjäljet, ja sitten nähnyt ketun joka hiipien tulee metsästä, niityn reunalta löytyy Puolan värit, valkoinen hanki ja verta, ja Puolan historian, jäniksen puhtaaksi kalutut luut, luun sirut, ruumiit ja rauniot.”

Yllä olevan tarkastelun perusteella näyttäisi entistä vahvemmin siltä, että kasvatuksessa valmiiden ongelmien ja ratkaisujen aika on ohi. Kasvattajan merkitys tulee entistä enemmän olemaan innostajana, tukijana, kasvuun saattajana ja myös *kuuntelijana*. Kasvavan suhteen korostuu kokemuksellinen oppiminen: oman kokemuksen ottaminen sillä tavoin tosissaan, että sen kautta on mahdollisuus nähdä ja arvioida omaa oppimis-

taan, ja suuntautua tällaisen pohtivan tarkastelun eli reflektion kautta uuden oppimiseen.

Tässä korostamani kasvatettavan ja kasvavan vuorovai-
kutukseen perustuva kasvatussuhde on silloin tällöin nähty uh-
kaavan kasvattajan asemaa, ja johtavan niin sanottuun vapaa-
seen kasvatukseen. Tällaiseen ymmärrykseen sisältyy parikin
tulkintavirhettä. Ensinnäkin, vapaalla kasvatuksella viitataan
kasvattamattomuuteen ja tästä ei suinkaan voi olla kysymys.
Ihmiseksi kasvamisen vähimmäisvaatimus on toisten ihmisten
muodostama sosiaalinen miljöö (vrt. susilapset). On muistetta-
va, että sosiaalinen ympäristö itsessään sisältää lukemattomia
kasvatusvaikutuksia ja on jo sinällään eräällä tavalla kasvatta-
va. Mutta kasvavan kannalta tärkeitä on myös se, että on ole-
massa toinen ihminen, joka luonnollisen kasvun ohella pyrkii
antamaan asioille merkityksiä ja ohjaamaan niiden omakohtai-
seen etsintään.

Toiseksi, kasvattajan asema on uhattuna tosiasiallisesti vain
silloin, jos kasvatussuhde ymmärretään perustuvan käskyval-
taiseen auktoriteettiin eikä tekojen avulla ansaittuun molemmin-
puoliseen kunnioitukseen (Uusikylä 1994, 194). Ihmiseksi kas-
vamisessa on olennaista saada testata ajatuksiaan ja pyrkiä sel-
vittämään yhtä hyvin asioiden eettisiä puolia kuin syitä ja seura-
uksia peilaamalla niitä toiseen ihmiseen.

Maailma ei ole ihmisille alusta asti valmis niin kuin se on
kissalle, joka tietää luontojaan mikä on kissan osa, että on te-
roitettava kynsiään ja väijyttävä saalistaan värähtämättä. (Kis-
sasta tulee kulttuurikissa vasta *Sheban* ja muiden lihajaloste-
iden myötä.) Kasvatus taas kuuluu ihmisen sosiaaliseen olemas-
saoloon ja on aina kielellisesti merkityksellistyvää. Meillä ei ole
muuta keinoa ymmärtää toisiamme – ja itseämme – kuin ulkoi-
nen ja sisäinen puhe (ajattelu), jotka ovat diskurssin, kielen ja
kielellisyyden ilmenemistapoja.

Kasvaminen on siis kielenvarainen asia. Vaikka Anna Sofia onkin ollut olemassa ihmiselle lajityypilliset ymmärtämisen valmiudet alusta asti, kasvaa hän maailmaan juuri näin: aluksi maailmasta kieleen, sitten kielestä maailmaan päin. Ihminen ei myötäsyttyisesti opi maailmaa, se on hänelle puhuttava, kerrottava ja näytettävä kielen avulla. Raili Kauppi (1990) on kuvannut kauniisti tätä tapahtumaa:

”Käsitteistöstämme riippuu, miten havaittu maailma jäsenyy. Se jäsenyy uudella tavalla, kun opimme uusia asioita. (Lapsi, joka ensi kertaa näkee perhosen, saattaa ajatella näkevänsä kukan — ja sitten kukka lähtee lentoon. Minä näkisin perhosen, mahdollisesti nokkosperhosen. Hyönteistieteilijä tietää tarkalleen, mitä näkee.)”

Tässä on syy, miksi lapselle puhuminen on ensiarvoisen tärkeätä. Lapsi on aidosti hämmästynyt ja kummissaan uusista asioista, koska ne todella ovat uusia, ts. eivät ole ennen niiden nimeämistä l. käsittämistä kuuluneet lapsen maailmaan — että missä on sormet ja napa ja tuossa maassa on mato, se liikkuu noin hitaasti ja lintu voi tulla ja napata sen, ja että se on maailman laki.

Tämän sanominen ei tietenkään tarkoita, etteikö Anna Sofia olisi maailmassa muutenkin kuin kielellisesti. Maailma avautuu hänelle sekä tajunnallisesti havaittuna ja käsitettynä että *kehollisesti* koettuna ja kosketettuna. Näiden lisäksi Anna Sofian, kuten kaikkien ihmisten, maailmasuhteeseen kuuluu tietymättömän, merkitysten ulkopuolelle jäävän alue, joka varsinaisesti tekee meistä ihmisiä.

Haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle

Kasvaminen ja oppiminen ovat aina sekä yksilöllisiä että ihmisten keskenään jakamia kokemuksia. Oppivasta organisaatiosta tai kollektiivisesta sivistyksestä voidaan puhua vain kuvainnollisesti. Oppiminen, kasvu ja sivistys koskettavat aina vain yhden ihmisen kokemuksta yhdellä kertaa. Tietysti tämän kokemuksen muuttuessa, ihmisen kasvaessa, viisastuessa tai sivistyessä koskettavat nuo kokemukset välillisesti myös muita.

Kasvatuksen kannalta jälkimodernin tunnusmerkkien tärkeä piirre on kysymys identiteetin pysyvyydestä. Nykyisessä tilanteessa elämän kehystekijät – sosiaalinen todellisuus – saattavat muuttua odottamatta ja nopeasti. Sosiaalinen todellisuus on luonteeltaan kompleksinen eikä siinä ole tahoja, jotka liittäisivät ihmiset suuremmaksi kokonaisuudeksi. Sosiaalinen todellisuus on määrittelemätön ja mitä vähemmän edessä häämöttää vakaita suunnistuspisteitä sitä enemmän niillä on kysyntää. (Bauman 1996, 198–201.)

Nykyisessä kulttuurissa yksilöllisen subjektin asema on paradoksaalinen. Kun toiset ovat valmiit julistamaan subjektin kuolemaa, ovat toiset seuraavassa hetkessä tuomassa sitä takaisin. Mutta millaisesta paluusta tässä oikeastaan on kysymys? Roland Barthesin ajatusta tekijän kuolemasta (Barthes 1993, 117) voidaan tässä yhteydessä tulkita siten, että siinä ovat samanaikaisesti läsnä subjektiuden kahdet kasvot. Samalla kun menetämme subjektin jonakin valmiiksi asetettuna tekijänä löydämme sen uutta luovana lukijana. Subjekti lukijana ei enää ole yhtenäinen minuus tai valmiina tunnistettava identiteetti vaan pikemminkin jatkuvassa muutoksen tilassa. Kasvatuksen kannalta tällainen epävalmius ja olemattomuus on tietenkin tulkittava enemmän mahdollisuudeksi kuin uhkaksi.

Toimijoiden identiteetti rakentuukin jatkuvasta minän koostamisesta. Enää se ei voi rakentua pitkäaikaista pysyvyyttä edel-

lyttävälle elämänprojektiajattelulle. Jälkimodernissa tilanteessa minää on koostettava ilman päämäärää, joka tarjoaisi toiminnalle pysyvän arviointipisteen. Päämäärät ovat luonteeltaan hetkittäisiä ja voivat muuttua seuraavassa hetkessä. Minää ei siis niinkään rakenneta, jos rakentaminen viittaa kumuloituvaan prosessiin, kuin tehdään sitä purkamalla ja uudelleen koostamalla, vanhasta luopumalla ja uutta oppimalla. (emt. 198–201.)

Identiteetin koostamisella tulisi olla seurauksia myös kasvatuksellisiin käytäntöihin. Ajatus korostaa ainakin sitä filosofiassa ja kognitiivisessa psykologiassa tehtyä havaintoa, että lapsen tulisi saada osallistua maailmansa rakentamiseen.

Lopetan ensimmäisen luvun muutamiin haasteisiin kasvatuksen tulevaisuudelle. En väitä, etteikö esittämiäni ajatuksia olisi aiemminkin tunnistettu ja niihin pyritty vastaamaan. Nämä aatteet ovat esillä itseasiassa kaikkina aikoina kirjoitetuissa kasvatusta koskevissa teksteissä. En olisi kuitenkaan pedagogi ellen toisi niitä uudelleen esiin ja samalla toivoisi niiden virittävän ajatuksia ja herättävän keskustelua yleisesti kasvattajien ja kasvatettavien keskuudessamme.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan haasteet mahdollisimman yleiseen muotoon, mutta silti toisissa niistä osoitetaan esimerkinomaisesti aivan tiettyä kasvatuskäytäntöä. Haasteet eivät ole tärkeysjärjestyksessä.

Argumentaation pakkovallasta vapautuminen

Kasvatuksessa tulisi lähteä periaatteesta, jossa vapauduttaisiin argumentaation pakkovallasta. Tämä tarkoittaa luopumista ajatuksesta, jossa kasvattaja tietää aina paremmin kuin kasvatettava. Argumentaatio, viitattaessa väitelauseiden esittämiseen, ei kasvatusalalla saisi olla ehdotonta, vaan laajassa mitassa eh-

dollista, koska ehdottomia kasvatuskäytäntöjä ei ole olemassa muualla kuin totalitaarisissa olosuhteissa. Olisi siis pyrittävä dialogiseen kasvatussuhteeseen.

Dialogisesta, keskusteleavasta kasvatussuhteesta voidaan kuitenkin puhua vain ideaalisena, kasvatussuhteessa on aina mukana valta vaikuttajana ja vaikutettavana. Toisen ääni on kuuluvampi ja kantaa paremmin kuin toisen. Kasvattajan val-lankäytön näkökulmasta tämä tarkoittaakin sellaisten vallan kasvojen löytämistä, joissa omat valtahalut ja kasvattajan vastuut tulevat tiedostetuiksi

Ranskalaisfilosofi Michel Foucault (1994, 18) ei pidä kasvatuksen ja koulutuksen valtaa puhtaana pahana, vaan sosiaalisen todellisuuden keskeispiirteenä, jonka olemuksesta ja ilmenemismuodoista tulee olla tietoinen:

”Ajatelkaamme usein syystäkin kritisoitua koululaitosta. En ymmärrä, että kyseisen totuuden tuottamisen alueella olisi pahuutta tietää enemmän kuin toinen, opettaa ja kertoa hänelle mitä pitää tehdä, välittää tietoa ja opettaa hänelle taitoja. Ongelma on enemmänkin siinä kuinka näissä käytännöissä, joissa valta ei merkitse eikä ole pahuutta sinänsä, voi välttää sellaisen herruuden vaikutukset, jotka tekevät lapsesta opettajan mielivaltaisen ja tarpeettoman auktoriteetin kohteen tai alistavat opiskelijan autoritaarisen (*abusively authoritarian*) professorin käskyvaltaan ja niin edelleen.”⁶

⁶ Foucault'n suhde koulutusjärjestelmään, ja järjestelmiin yleensä, on ambivalentti. Toisaalta koulutusjärjestelmä on tarkkailun ja koulinnan väline, toisaalta se antaa turvaa. Omasta suhteestaan Foucault (1988, 7) kertoo näin: ”Olen aina nauttinut elämästäsuojattuna akateemisessa ympäristössä, älyllisessä miljöössä. Minulle tieto toimii yksilöllisen olemassaolon turvana ja ulkomaailman ymmärryksen välineenä. Juuri niin se on. Tieto keinona selviytyä ymmärtämällä.”

Mahdollisuuksien avaruuden ymmärtäminen

Kasvatuksen maailma on vallankasvoistaan huolimatta mahdollisuuksien avaruus, jonka avulla kannetaan joskus raskastakin ihmiskunnan sivistyshistoriaa. Kasvatus mahdollistaa perehtymisen ja myös osallisuuden tähän sivistyshistoriaan. Opettajat ovat ammattinsa puolesta avainhahmoja tässä projektissa.

Esim. puhuttaessa opettajankoulutuksen uudistamisesta tulisi se juuri tässä mahdollisuuksien avaruuden mielessä pikemminkin sisällöllisesti yliopistollistaa, so. siirtyä todelliseen vapaaseen, kasvatuksellisen näkemisen taitoa synnyttävään akateemisuuteen, kuin siirtää ammattikorkeakouluun. Tällöin ainedidaktisen osaamisen ohelle, tai jopa sen sijaan, olisi ehdottomasti nostettava yhteiskunnallista valveutuneisuutta ja filosofista näkemystä. On turha pelätä sitä, että laaja-alainen, sanan sivistyksellisessä ja intellektuaalisessa mielessä yliopistollistettu opettajankoulutus ajaisi jotenkin opettajanammatin käytännöllisten vaatimusten ohii.

Jos kaiken odotetaan palvelevan kapea-alaisesti vain opetustyötä oletetaan samalla opetustyönkin olevan kapea-alaista ja pelkästään uusintavan yhteiskunnallista pysyvyyttä. Tällöin opettajankoulutus ei kuulu yliopistoon.

Omaehtoinen sivistysprojekti

Kuten on käynyt ilmi, nykyisessä tilanteessa ei kukaan valtahuistaan huolimatta, voi toimia toiselle auktoriteettina. Kasvatus onkin nähtävä oleellisesti itsekasvatuksena ja identiteetin koostaminen muuttuvina prosessina, jossa kasvattajan tehtävä on kasvamaan saattamista. Ajatusta ei ole pidetty suurena ihmeenä tai

uutena keksintönä; Se on lennähdellyt tuon tuosta kasvatustieteilijöiden teksteissä ja huulilla⁷.

Omaehtoinen sivistysprojekti tarkoittaa luopumista valmiiksi tulemisen ajatuksesta. Ihminen ei milloinkaan ole ihmisenä valmis. Omaehtoinen sivistysprojekti sisältää itsekasvatuksen lisäksi aatteen kasvatuksen elämänikäisyydestä ja kasvatuksen eksperimentaalisuudesta.

Vastuullinen opiskelu ja opetus

Vastuullisuus tarkoittaa vastuunottoa tekemisistään. Kasvattajan pitäisi olla kiinnostunut kasvatettavasta ja opetuksestaan ja kasvatettavan tulisi paneutua opiskeluun sen vaatimalla vakavuudella. Jos esimerkkinä ajatellaan yliopisto-opiskelua, voi opiskelijan motivoituminen olla vaikeaa, koska tulevaisuuteen on vaikea nähdä. Opettajalle motivoitumisongelmia saattaa tuottaa ajatus kaiken jatkumisesta kuten aina ennenkin, uudistuminen ei sovi osaksi koulutusorganisaation normaaleja käytäntöjä. Akateemisen vapauden nurja puoli on tietynlainen heitteillejättömenttaliteetti: kaikki-on-vain-sinusta-kiinni-ajattelu. Tällöin unohdetaan pedagogin tehtävä kasvuun saattajana. Vastuullisuuden virittävänä voimana toimii oma innostus ja intohimo, mutta myös kannustava toimintaympäristö.

Ylevän kokeminen

Kasvamaan saattamisen kautta kasvavalle on annettava mahdollisuus olla unohtamatta omaa kokemustaan. Oman kokemuk-

⁷ Esimerkiksi Hollo (1952, 22) kirjoittaa kasvamaan saattamisesta sen merkitsevän "luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmauksissaan täysin selvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle."

sen ääni tuottaa kasvatustyössä sekä kasvattajalla että kasvatettavalle yleviä kokemuksia. Ylevän kokemus, subliimi, on sanoinkuvaamaton, jonka tuntee nahoissaan, se on varmaa ja perustavaa. Se on sellaista onnistumisen iloa, jonka toivoisi olevan osa kaikkea kasvattamista ja kasvamaan saattamista. Ylevä on hyvin persoonallinen kokemus, joka voi tosin saada korkeampia muotoja yhteisesti muiden kanssa koetuissa (oppimis)-elämyksissä tai vastaavissa onnistumiskokemuksissa.

Kasvatusperinteen uudet merkitykset

Jälkimodernin sanoma kasvatusperinteelle on tyly. Kasvattajat ovat usein huolestuneita kaikista kauniista kasvatusperinteistä kysyessään eikö perinteillä ole enää mitään merkitystä tai onko meidän aina orjamaisesti seurattava aikaamme, emmekö voi säilyttää edes jotain vanhaa ja pysyvää? On selvää, ettei perinne sinällään katoa minnekään, mutta yhtä selvää on myös se, että eilisen perinne ei ole enää tänään sama kuin se oli eilen. Siis perinteet joutuvat aivan luonnollisista syistä uusien merkityksenantojen kohteeksi: samaan virtaan ei voi astua kahta kertaa. Tässä mielessä mitään vanhaa, mihin voisi tukeutua, ei koskaan ole olemassa.

Opettaja intellektuellina ja kansalaiskeskustelijana

Viimeisen teesin sana *opettaja* on vasiten valittu, sillä haluan tarkoituksella korostaa opettajan asemaa intellektuellina ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Opettajan tulee saada koulutuksessaan tai muulla tavoin uudelleen itselleen ääni (*voice*), joka kantaa koulua ja kasvatusta koskevassa päätöksenteossa. Ääni tarkoittaa vastuunottoa oman koulun suurissa ja pienissä kysy-

myksissä. Keskeisimpänä äänen käytön tehtävänä on ensinnäkin kysyä koulun vanhojen käytänteiden perään: mihin ne perustuvat, harkintaan vai perinteeseen? Toiseksi äänen käyttö tarkoittaa opettajaa kasvatusalan asiantuntijana ja resurssina. Kysymystä opettajan identiteetistä kasvatustodellisuuden laisääntäjänä (asiantuntijana) vs. sen tulkkina (resurssina) tarkastelen 5. luvussa.

Opetussuunnitelmauudistuksen ”suuri aalto” ja koulujen ”uusi” autonomia antavat äänen löytämiselle periaatteellisen mahdollisuuden. Tämä mahdollisuus olisi käytettävä.

Myös kasvatustutkimuksen on pohdittava *kasvattavan* tutkimuksen mahdollisuutta: miten äänen käytöstä saadaan sellaista tietoa, joka lisää ymmärrystä opettajasta, kasvatuksesta ja sivistyksestä.

Tässä on kasvattavan tutkimuksen mahdollisuus, Bourdieun (1999, 50) sanoin, sen ”sokraattinen tehtävä kaikessa loistokkuudessaan. Se on asettummista sellaisen ihmisen käytettäväksi, jonka puhe on tärkeää ja jonka mahdollinen sanoma ja ajatukset halutaan tietää, sekä hänen auttamistaan näiden asioiden synnyttämisessä.”

2. Kasvatus jälkimodernissa ajassa

”Elämme kiinnostavia aikoja. Emme luota hallitukseen, emme luota oikeusjärjestelmään, emme luota tiedotusvälineisiin, emmekä luota toisiimme! Olemme menettäneet kaiken uskomme auktoriteetteihin, eikä tilalle ole tullut mitään!
— Kiinnostava on aika lievä ilmaus.
— *Tämä on kuin kuusivuotiaan toteutunut toiveuni.*”
(Lassi ja Leevi, *Watterson 1996, 33.*)

Suomalaisesta kasvatustutkimuksesta on löydettävissä yksi keskeinen musta aukko: vakava analyysi kasvatuksen ja sitä ympäröivän yhteiskunnallisen toimintojen ja ajattelutapojen muutoksesta. Toisin sanoen, puuttuu analyysi, jossa tarkasteltaisiin kasvatuksen tehtävien ja toimintamuotojen relevanssia suhteessa muuttuviin (muutoksen nopeus) yhteiskunnallisiin kokonaiskehyyksiin ja historialliseen kehitystaustaan. Kaivataan yhteiskunnallis-kulttuurista merkitysanalyysia kasvatuksen muuttuvista merkityksistä.

Kysymys on kasvatuksen käytäntöjen (kasvatustapahtuman elämismaailman tai konkretian, ei niinkään rakenteellisella ta-

solla) ja yhteiskunnissa tapahtuvien kulttuurimuutosten suhteiden tutkimisen puutteesta.

Kasvatuksellisen näkemisen taidon kannalta tällainen analyysi on tärkeätä kasvattajille, jotta he pystyisivät suhteuttamaan oman työnsä, tapahtui se sitten yliopistoissa, kodeissa tai lastentarhoissa, yhteiskunnan historiallisiin muutoksiin ja kysymään yhteiskunnallisten tapahtumien mieltä ja merkitystä kasvatuksen näkökulmasta.

Tässä luvussa tarkoitukseni on aloittaa keskustelu siitä, mitkä tehtävät kasvatusta muiden muassa odottavat jälkimodernissa yhteiskunnallisessa tilanteessa, kunhan se sinne joskus ennättää.

Aikakaudet ajattelun ja toiminnan määrittäjinä

Monikaan ei ole välttynyt kuulemasta väitteitä siitä, että olemme lähestymässä erään ajattelu- ja toimintamuotojamme määrittävän aikakauden loppua ja toisen alkua. Ehkäpä kaikkein yleisimmällä tavalla ilmaisten väitteet koskevat modernin aikakauden päättymistä ja jälkimodernin alkamista.¹

Jo pelkkä aikakauden käsite saattaa hämmentää sitä, joka on tottunut merkitykseltään eksaktimpiin termeihin. Luulen, että aikakausien tarkkoja rajoja on yhtä mahdoton määritellä kuin löytää selkeitä käsitteitä, jotka mielekkäällä ja yleisellä tavalla antaisivat kuvan aikakausien luonteista. Aikakaudella tai ajan hengen käsitteille on kuitenkin tyypillistä, että niille on vaikeata

¹Tässä ei oteta kantaa siihen keskusteluun, jota on käyty käsitteen 'jälkimoderni' käyttökelpoisuudesta. Esim. Giddens (1990) pitäytyy jälkimodernissa, koska katsoo, että modernin ajan seurauksien tiedostamisesta huolimatta elämme yhä modernia aikaa. Myös Taylorilla (1995) on vastaava näkemys. Kuitenkin C. Wright Mills käytti käsitettä jo 1950-luvun lopulla kuvatessaan länsimaisten yhteiskuntien aikakausia ja niiden muutoksia. Yhteiskuntatieteissä on viime aikoina puhuttu myös refleksiivisestä modernista (ks. Beck ym. 1995), jolla halutaan erottaa modernin ja jälkimodernin käsitteiden jännitteestä.

ellei mahdotonta löytää selkeää tai pysyvää sisältöä. Ehkä onkin hyväksyttävä se, että käsitteiden määritelmiin sisältyy samanlaista vaihtelua, jota ne nimenomaan yrittävät kuvata.

Pohtiessaan ylipäättään aikakausien arvioimisen mahdollisuutta von Wright (1992, 7) on käyttänyt Hegelin kielikuvaa Minervan pöllöstä, joka vasta hämärän langetessa aloittaa lentonsa: tiettyä aikakautta on mahdollista tarkastella tarkemmin vasta sen päättymisen kynnyksellä ja yrittää vasta sitten ymmärtää sen merkitys ja tosiolemus.

Epävarmuuden tunteesta ...

Samassa yhteydessä von Wright (1992, 7) tulee luonnehtineeksi siirtymää modernista jälkimoderniin aikakauteen mielialaltaan apokalyptiseksi. Tämä aikakausien apokalyptinen murros saa lisähohtonsa siitä erityisestä tunnelmasta, jonka sille antavat vuosisatamme loppu (ks. Niiniluoto 1994, 21) ja kolmannen vuosituhannen lähenevä alku.

Apokalyptisuus on osuva metafora epävarmuudelle, joka on katsottu tyypilliseksi jälkimodernille ajalle. Ottaakseni esimerkin muutaman vuoden takaa: kun entisen KOP:n pankkitoimihenkilö sanoo KOP:n ja SYP:n fuusioitumis päätöksestä kuulutuaan, ”ensimmäinen ajatus oli, että tämä on pahaa unta ja aamulla se häviää,” saadaan yksi kuva siitä, mitä länsieurooppalaisessa jälkiteollisessa yhteiskunnassa elävän ihmisen epävarmuus tarkoittaa, ja mitä tarkoittavat Marxin ja Engelsin (1999, 40) Kommunistisessa manifestissa kirjoittamat sanat:

”Jatkuvat mullistukset tuotannossa, kaikkien yhteiskunnallisten olojen alituinen järkkäminen, ikuinen epävarmuus ja liike erottavat porvariston aikakauden kaikista muista. Kaikki tiukkaan piintyneet suhteet ja niihin liittyvät vanhas-

taan arvossa pidetyt käsitykset ja näkemykset hajoavat, kaikki vasta muodostuneet vanhenevat ehtimättä luutua. Kaikki säätyperäinen ja pysyväinen haihtuu utuna ilmaan, kaikki pyhä häväistään, ja ihmisten on lopulta pakko katsoa elämäntilannettaan ja keksinäisiä suhteitaan vailla harhakuvia.”

Pekka Sulkusen (1993) on analysoinut länsimaisten yhteiskuntien suurten projektin loppua jälkimodernista näkökulmasta. Sulkunen luettelee kolme modernin yhteiskunnan suurta projektia, jotka jälkimodernissa yhteiskunnassa näyttävät olevan hajoamassa omiin ristiriitoihinsa. Ensimmäinen suuri projekti on huima aineellis-tekninen edistys, joka länsimaissa on merkinnyt jatkuvaa taloudellista kasvua, globaalista perspektiivistä katsoen yltäkyläistä hyvinvointia, sanalla sanoen vapautta, vauhtia ja edistystä.

Modernin tulkinta edityksestä on tullut merkitsemään nykyisessä tilanteessa kasvavaa tietoisuutta edistyksen hinnasta, luonnon turmelemisesta ja ympäristökatastrofista. Otetaan hetkeksi esiin kuva 1950 -luvun Suomesta: modernin tehtaan piippu tupruttaa mustaa savuaan ja lupaa ihmisille kaikin puolin parempaa huomista. Seuraavassa hetkessä musta savu ei olekaan merkki hyvinvoinnista, vaan se on kääntynyt uhkaksi, joka viestittää sekä tyhjentyvistä tehdassaleista että ympäristön saastumisesta. Kritiikkiä aineellis-teknisen edistyksen seurauksista ja ns. edistyksen myytistä, jotka kääntäen merkitsivät ”lumon katoamista” ihmisten elämästä (Bauman 1996, 27) suunnitelmallisuuden ja välineellisen järjen tieltä, on esitetty koko 20. vuosisata.

1950-luvun suomalaisen yhteiskunnan teollistumisen näkökulmasta modernia aikaa kuvaa Lauri Viita romaaninsa *Moreeni* alkuluvussa. Seuraavassa pitkäkössä lainauksessa

näky myös kirjailijan kriittinen suhde aikakautensa yleisilmeseen ja tosiolemukseen:

”Kulutus kiihtyy. Merkillisiä, uskomattoman tehokkaita kulutusmenetelmiä luodaan; uusia, toinen toistaan nerokkaampia tarpeita tuottaa nerokas tuotantokoneisto; tällaista ilmiötä nimitetään edistymiseksi. Sanotaan: Elintaso kohoaa! Kysytään: Missä on se taso? Kestääkö se? Näkyykö se? Onko se vaaka- vai pystysuora? Onko se kiero, vai eikö se olekaan taso, vaan aaltolevy? Kysytään: Ottaako nälkä huomioon, onko vatsa toisessa vai kuudennessa kerroksessa?

Nimestä nimistö, neuvosta neuvosto; syntyy ajaton, paikaton, kerta kaikkiaan osoitteeton nimistöneuvosto, suuri-piirteinen tilastovaltuusto, suisto, joka ei takerru pikkuseikkoihin, ei tunne ainoatakaan tapausta, vaan hallitsee kokonaisuutta, säätelee elämänilmiöitä kirjavan sedimenttivellin poreiluna. Sanasta tulee sanasto, kirjasta kirjasto, järjestä järjestö, väestä väestö; täsmällinen toimi saa epämääräisen toimistonsa ja virka virastonsa; kerrasto onkin vain housut ja paita, huoneisto selviääkin keittiöksi, palokalusto sementtisäkiksi, rahasto vararikkopesäksi; puistosta ei löydy ainoatakaan kunnan puuta, kasvisto osoittautuukin paperipinkaksi, jossa todellista kasvia edustaa korkeintaan homesieni ja katkera maksaruoho. On kone joka ajaa ihmisen maata ja ylös, kone joka kuljettaa, kone joka hau- too, lypsää, imettää, kone joka synnyttää, kone joka kirjoittaa, laskee ja lukee, ja kantaattikone tekee kantaatteja.

Vihdoinkin on löydetty se, joka päästää ihmisen pahasta ja hyvästä. Vihdoinkin on keksitty menetelmä, joka vapauttaa ihmisen kaikesta vastuusta, tunnosta, tiedosta, kuulosta, näästä, pyrkimyksestä. Sittenkin, oli niin vaikea-

ta kuin olikin, on luotu järjestelmä, joka vapauttaa luojat luomisesta.” (Viita 1990, 7–8.)¹

Toinen suuri projekti, joka Sulkusen mukaan lähestyy loppuaan, on tasa-arvoinen individualismi. Mahdollisuuksien tasa-arvon ideologian kiihdyttimenä ovat moderneissa yhteiskunnissa toimineet ennen kaikkea koulutusjärjestelmät, jotka karkeasti tarkastellen, siis unohtaen koulutuksen piilo-opetussuunnitelmien eriyttävät vaikutukset, ovat jakaneet yksilöille sosiaalisen liikkuvuuden pääomaa. Sosiaalinen liikkuvuus on merkinnyt valkokaulusluokan ja ns. uuden keskiluokan syntymää. Sulkusen sanoin

”sosiaalinen todellisuus näyttää yhä vähemmän prosessilta ilman subjektia ja yhä enemmän yksittäisiltä ratkaisuilta, joista on tärkeää tietää kuka ne on tehnyt, kenen hyväksi ja millä valtuuksilla. Valta tunkeutuu elämäntapaan. Autoilevien, harrastavien ja herkuttelevien herrojen toiveet toteutuvat kuin itsestään, mutta kun leipä viedään lasten suusta tai kun keskustellaan vanhusten tarpeista, vastassa ei olekaan suuria liikkeitä vaan poljetun edun hiljainen ääni tai voimaton moraalisaarna.” (Sulkunen 1993, 230.)

Modernin aikakauden kertomus tasa-arvoisesta individualismista on päättynyt kahdesta syystä. Ensinnäkin uuden keskiluokan kasvulle ei enää riitä rekrytointipohjaa. Toiseksi uuden

¹ Viidan sanoja on kiinnostavaa verrata Baumanin (1996, 26–27), jonka mukaan modernin aikakauden suunnitelmallisuudessa ”maaperästä tuli malmien ja muiden ’luonnonvarojen’ varasto, metsästä tuli sahatavaraa ja vedestä (olosuhteista riippuen) joko energianlähde, vesireitti tai jätteiden liuotin. Oli vaikeata löytää malmien, sahatavaran ja jätteenkäsittelyn väliltä samaa yhteyttä kuin maaperän, metsän ja veden väliltä. ... Ja kun luontoa yhä enemmän ’kuoletettiin’, ihmiset entistäkin selvemmin ’luonnollistuivat’ ... ja heistä tehtiin vastaanottavia välineellisille merkityksille. Lopulta he alkoivat muistuttaa pikemminkin puutavaraa ja vesireittejä kuin metsiä ja järviä.”

keskiluokan määrittelyperusteeksi ei kelpaa pelkkä palkkatyöläisyys. Sen lisäksi sitä määrittelevät enenevässä määrin sukupuoli, paikallisuus, etnisyys, kansallisuus ja ennen kaikkea yritys ja professio. (Sulkunen 1993, 222.)

Työn professionalisoituminen on johtanut eräänlaiseen uuteen säätyjärjestelmään, johon sisäänpääsyä rajoitetaan erikoistavan koulutuksen muodostamalla diplomitaloudella. Avoin yhteiskunta on siinä mielessä sulkeutumassa, että koulutuksenkin johtotähtenä toiminut equal opportunities -ideologia on alkanut lujaa vauhtia ja lähes ohjailmattomasti korvautua välineellisen järjen logiikkaan perustuvalla markkinaperusteisuuden aateella. Kuten Sulkunen osuvasti sanoo, koulutuksellista ”[E]riarvoisuutta ei perustella enää pelkästään kyvyillä vaan nimenomaan maksukyvyllä.”(emt., 223.)

Kolmas murentuva projekti ovat kansalliset hyvinvointivaltiot. Hyvinvointivaltion merkitys ei enää ole yksi ja yhteinen kansankoti, vaan ennen kaikkea rakenne, jonka uuden keskiluokan äänitorvet tulkitsevat olennaisilta osiltaan veromarkkoja nieleväksi molokiksi. Juuri tästä syystä, politiikassa ääniämme ostetaan nimenomaan säästöjen nimissä. Juha Siltala (1996a, 238) on lähes ainoana akateemisena henkilönä tullut ulos tutkijanhuoneestaan ja uskaltanut sanoa ääneen mistä tässä on kysymys:

”Nyt politiikka vain on taloutta – edustuksellinen demokratia on käytännössä lopetettu, koska sitä pidetään amatöörien sekaantumisenä markkinatalouden luonnonlakeihin. ... Ihmisistä jalostetaan maailmanmarkkinoille tulostavasti ja tietotekniikan vaatimia rotuvalioita. Sitä kutsutaan ”positiivisten voimavarojen” tiedostamiseksi tai ”yksilöllisen vapauden” kirvoittamiseksi kahlitsevista ”rakenteista”, ennen muuta ammattiyhdistysliikkeestä ja työehdoista.

... jälkimodernin merkkeihin

Jälkimodernia ei ole luonnehdittu pelkästään epävarmuuden ajaksi, vaan sille on annettu lukuisia muitakin määreitä, jotka kaikki kertovat yhdestä asiasta ja tähtäävät yhden olennaisen sanoman välittämiseen: modernisaatio on kriisiytynyt. Lyotard (1985) kuvaa jälkimodernia tilannetta sellaisten suurten kertomusten loppuna, joita ennen kaikkea valistus tai ”klassinen moderni” (von Wright 1992, 140) ovat luoneet. Bauman (1996, 284–285) määrittelee nykyisen tilanteen itsestään tietoisesti tulleen modernina: kysymys on nimenomaan ajasta modernin jälkeen, ei mistä tahansa post-jostakin.

Eri tiedonalat ovat rakentaneet määritelmänsä jälkimodernista tilanteesta toisistaan poikkeavasti ja tiedonalueesta riippuen tulee se näin ollen määriteltyäkin eri tavoin. Yleisesti nykyistä aikakautta voi kuvata sellaisin ilmaisin kuten äkkinäisyys, hajanaisuus, kokemusten välittyneisyys, fragmentaarisuus, pirstoutuminen. Ilmaisut vaikuttavat yhteyksistään irrotettuina sanoina sloganeilta. Niiden merkitys kuitenkin selkiytyy kun ne kiinnitetään kulloisiinkin asiayhteyksiinsä.

Jälkimodernin ajattelun kritiikki väittää jälkimodernistien edustavan joko salaista kaipausta moderniin tai pelkästään heidelmätönsä pessimismää.

Kasvatuksen maailmassa sekä kaipausta menneeseen että pessimismi ovat huonoja vaihtoehtoja. Jälkimoderni kasvatuskritiikki on taistelevaa tunnistaessaan aikakauden pahoinvoinnin ja analysoidessaan sen syitä ja merkityksiä. Se on kriittistä² tähdätessään toivon pedagogiikkaan, pienten hetkien tunnistamiseen ja elämän oleellistamiseen (ks. myös lukuja 4 ja 6). Kun maailman pystyy tunnistamaan, se myös oleellistuu uudella tavalla.

Bauman (1996, 22) väittää, että jälkimoderni ei ole kaikkien ihmisten tasapuolisesti jakama ajattelutapa, vaan aivan eri-

tyisen ihmisryhmän mielentila. Se koostuu niiden intellektuellien – filosofien, yhteiskuntateoreetikkojen ja taiteilijoiden – tunnoista, jotka pohtivat omaa aikaansa, ja joita me puolestamme haluamme kuunnella.

Kysymys on tietenkin siitä, millaisen auktoriteetin olemme valmiit antamaan tälle ihmisryhmälle ja toisaalta siitä, millaisena intellektuaalit ymmärtävät oman tehtävänsä. Jos intellektuellit lisäksi määrittellään kasvattajiksi tai kasvattajat luetaan mukaan intellektuellien ryhmään kysymys on siitä, onko mielentilojen metsästäjien tehtävänä olla lakienlaatijoita vaiko tulkkveja.

Jälkimodernin kasvatuksen haasteita

Kuten edellä on käynyt ilmi, modernin projektit ovat yksi toisensa jälkeen tulleet tiensä päähän ja näin myös kasvatuksen maailmassa ollaan uudessa tilanteessa. Mitä sitten on tai olisi jälkimoderni kasvatuserittelu? Mitkä ovat kasvatuksen tehtävät uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa, nykyajassa, jota kutsutaan jälkimoderniksi aikakaudeksi? Tässä yhteydessä vastausten antaminen on aivan liian ennenaikaista. Varmaa kuitenkin on, että suurten projektien – yhteiskunnallisten varmuuksien ja yleismaailmallisten eettisten sääntöjärjestelmien – kuihtuminen ei muodollisenaan kasvatuksen kannalta merkitse sen

² Esa Pikkarainen (1996) on luonnostellut epäkriittisen tai autonomisen kasvatustieteen ohjelmaa, jossa kasvatuksen tutkimus ja *kasvatus* nähdään puhtaina yhteiskunnallisista tosiasioista ja hyötyproblematiikasta. Tulintani mukaan tämä ei pitemmälle vietyä kuitenkaan ole hedelmällinen näkemys kasvatustieteen ja kasvatuksen maailman luonteesta, vaan johtaa jonkinlaiseen uuspositivismin versioon, joka ei ratkaise niitä kysymyksiä, joista se lähtökohdissaan motivoitui. Kasvatus ei koskaan tapahdu yhteiskunnattomassa tai kulttuurittomassa tyhjiössä vaan on läpeensä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti konstruoitunut ilmiö: miten siis sen tutkimus voisi olla yhteiskunnallisesti puhdasta? Näenkin epäkriittisen kasvatustieteen ohjelman enemmän aitojen tutkijasielujen hätähuutona tulosvastuuvaateisiin ja markkinaperustaisen tiedekäsityksen lanseeraamiselle tieteelliseen eetokseen kuin ratkaisuna yhteiskunnan ja kasvatustieteen välisen suhteen problematiikkaan.

historian loppumista. Pikemminkin jälkimoderni merkitsee kasvatuksen kuvaamista ja sen tehtävien normatiivista määrittämistä uudelleen uudessa tilanteessa.

Päätän luvun esittämällä muutamina teeseinä alustavia huomioita kasvatuksen merkityksistä jälkimodernissa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Huomiot voivat toimia sekä (empiirisen) jatkoanalyysin että kasvatustoiminnan lähtökohtina. Teesit ovat poiminta sekä kasvatuksen haasteista, avoimista kysymyksistä että olemassaolevista ja puuttuvista lupauksista.

Kokemuksellisen oppimisen merkitys (pedagoginen ulottuvuus)

Nykyistä tilannetta luonnehtiva ennakoimattomuus perustelee entistä voimallisemmin kokemuksellisen oppimisen relevanssin. Vaikka valtaosa kasvatuksesta on aina ollut informaalia, mielekkäiden oppimiskokemusten ja kasvatustilanteiden painopiste siirtyy erityisesti mediakulttuuriin kuuluvien sähköisten informaatio- ja viestintäjärjestelmien kaupallisten sovellusten vaikutuksesta entistä voimallisemmin formaaleista informaaleihin oppimisympäristöihin. Merkittävä oppimiskokemusten ja identiteettien työstämisen mahdollisuus sisältyy tätä nykyä myös kuluttamiseen, julkisuuden idolituotantoon ja tavaroiden taikamaailmaan (Aittola ym. 1994, 478). Nykyisessä maailmassa kasvatusauktoriteettien ilmaisjakelun aika on ohi. Enää ei kasvatajalla ole turvanaan moderneja takuita sanomansa perillemenosta, koska maailma on avautunut ennen kokemattomalla tavalla uusille mahdollisille kasvatusauktoriteeteille, jotka eivät asu kodeissa eivätkä opeta luokkahuoneissa.

Ennakoimattomuus ja epävarmuus, tulevaisuuden positivististen lupausten ja hyvinvoinnin jatkuvuuden illusioiden haihtuminen ilmaan nostavat esiin ihmisen luonnollisen asenteen mu-

kaiset kokemukset, jotka ”saattavatkin olla niitä harvoja ilmiöitä, joista hän voi olla varma, vaikkakin kokemusten merkityksen tulkitseminen saattaa joskus olla monimerkityksistä ja ambivalenttia” (Jarvis 1993, 184). Tässä tilanteessa opettajasta tulee — vanhaa aikuiskasvatusslangia käyttääkseni — entistä enemmän oppimaan ja kasvamaan saattaja, kanssaoppija, kokemusten merkitysten tulkinnan ja kommentoinnin apuväline (ks. Edwards 1994, 429).

Eriytyvät koulutusmarkkinat (koulutuspoliittinen ulottuvuus)

Toinen haaste koskettaa erityisesti aikuisten muodollista kasvatusta, jolle jatkuvan ongelman asettaa koulutuksen epätasa-arvon ilmiö. Suomalainen ammatillinen aikuiskoulutus on jakautunut eriytyneisiin eliitin ja massan koulutusuomiin. Aikuiskoulutuseliitti — hiukan alta nelikymppinen nainen tai mies, jolla on korkea pohjakoulutus ja hyvät tulot — käyttää eniten työnantajien rahoittamaa henkilöstökoulutusta ja muita korkean statuksen aikuiskoulutuspalveluja. Aikuiskoulutusmarkkinoiden toisessa päässä ovat työttömät, joille tarjoutuva vaihtoehto on valtion kustantama entinen työllisyyskoulutus, nykyinen työvoimakoulutus. (Rinne ym. 1992, 153–188)

Mikä tulee olemaan aikuiskoulutuksen merkitys ja rooli pitemmällä aikavälillä? Nykyisellään aikuiskasvatuksen kenttä on lähes kaoottinen. Koulutuspalvelujen tarjoajat kilpailevat maksukykyisestä koulutuskysynnästä kuin hengensä hädässä suuntautuen pääasiassa ammatilliseen opetukseen (Sulkunen 1993, 223). Nähtäväksi jää, mitkä ovat markkinaperusteisen (profit-oriented) aikuiskoulutussuunnittelun tai -suunnittelemattomuuden pitemmän aikavälin vaikutukset yhtäältä aikuiskasvatuksen organisaatioihin, toisaalta aikuiskasvatuspalvelujen käyttäjiin.

Unohtuvatko esim. vapaat harrastusopinnot ja muu mielenvirikistys kokonaan tuotos-panos-ajattelun syövyttäessä entisestään vapaan sivistystyön resursseja?

Tähän problematiikkaan tuo lisänsä työelämästä uloslyötyjen ja pätkäyöntekijöiden joukko. Kun ajatus työvoimakoulutuksen autuaaksi tekevästä voimasta on pelkää haihattelua ja pystyy parhaimmillaankin kohdistumaan vain pieneen joukkoon ihmisiä, miten aikuiskasvatuksessa tulisi ensinnäkin ottaa huomioon uudesta keskiluokasta pudonneet ja toiseksi ne todelliset vähäväkiset, jotka eivät suomalaisen kestävyyskokeeseen koskaan päässeet edes osallistumaan? Tähän kysymykseen antaa näkökulmaa Kortteisen (1994) analyysi miesten kokemuksista silloin, kun työelämän näennäiseksi paljastunut pohja yhtäkkiä pettää.

Onko tällöin, jo kerran pudonneena, mieltä osallistua työvoimakoulutukseen, jossa parannetaan näennäisesti yksilöllisiä kilpailuedellytyksiä valmentamalla ihmisiä keskinäiseen pudotuspeliin (ks. myös Siltala 1994, 442)?

Epätasa-arvoistumisen ongelma voi koskettaa tulevaisuudessa myös lasten ja nuorten peruskoulutusta sitä mukaan kun puheet yksityisistä kouluista muuttuvat teoiksi. Edellä esitettyjä kysymyksiä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

Kasvatustutkimuksen katoaminen (metodologinen ulottuvuus)

Kasvatustutkimusta seurattaessa tulee ajoittain sellainen tunne, että tehtiin tällaista tai tuollaista tutkimusta, usein kuitenkin puhtaan yhdestä ja samasta yhteiskunnasta ikään kuin iäti muuttumattomana kokonaistoimijana (ks. samasta myös Antikainen

1996, 273). Vaikka silloin tällöin näkeekin ’koulu muuttuvassa yhteiskunnassa’-tyyppisiä kirjoituksia, niissäkin yhteiskunta otetaan annettuna, kysymysten ja kasvatuksen problematiikasta lähtevän kritiikin ulottumattomissa olevana tosiasiana. Ei nähdä, että vaikka yhteiskunnallisia tosiasioita pidettäisiinkin esi-
neinä tai muuna kuin osiansa summana, nekin ovat ihmisten vä-
listen neuvottelujen tulosta ja alttiita muuttumaan. Inhimillisen
todellisuuden sosiaalinen rakentuneisuus mahdollistaa myös sen
toisin rakentamisen – myös kasvatuksen alueilla.

Jos analyysieihin otettaisiin mukaan yhteiskunnan muuttu-
minen ja sitä tihennettäisiin koskemaan yhteiskuntaa pienem-
pää yksikköä, voi olla, että yhteiskunnan rakenteiden tasolla
toimiva tutkimus teoreettisina malleineen kaikkineen nähtäisiin
joukkoviestinnän tavoin *moderniksi* ”keinoksi, jolla osaltaan
pantiin toimeen rationaalisen yhteiskunnan suuri ja raskas ra-
kennusprojekti. Sen avulla oli määrä johdattaa ihmiset käyttäy-
tymään ’hyvin’ ja omistautumaan ylemmille päämäärille.” (Pie-
tilä 1994, 59.)

Toisaalta taas toiminnasta ja elämismaailmasta nouseva tut-
kimus olisi osoitus jälkimodernista selänkäännöstä kaikille isoille
jutuille ja ylevälle, katsomisesta arkiseen ja alhaiseen. Edelleen
analogiana viestinnän tutkimuksesta voitaisiin näin ollen ajatel-
la, että yhtä vähän kuin viestinnällä on tässä tilanteessa yleisöä
sanan yhtenäisiä joukkoja tarkoittavassa merkityksessä, on
kasvatustutkimuksella tutkimuskohteenaan joukkoja, jonka
käyttäytymisen frekvenssejä voitaisiin seurata kuin sopulikan-
tojen vuotuisia vaihteluita tai muurahaisten massapsykologiaa.
Jos modernin suuri projekti olisikin ollut vain itseään ruokkiva
monstrumi, olisi se jättänyt jälkeensä ainoastaan ”miljoonittain
merkityksiä antavia, mielihyvää etsiviä ja kokevia, välineitä käyt-
täviä ja ohjelmia valitsevia yksilöitä” (Pietilä emt., 61).

Kommunikaatioympäristön rakennemuutos (ks. Heiskala
1994, 13) on yksi kasvatusyleisöjä keskeisesti erottelevista te-

kijöistä. Kasvattajaeliitin uusi puheenaihe ovat teknisiä innovaatioita hyödyntävät oppimisen verkostokulttuurit. Kasvatusorganisaatioiden ylläpitämät oppimisverkostot ja niissä työskentelevät ammattilaiset ovat kuitenkin vain asian toinen puoli.

Toisen puolen muodostaa uusien kommunikaatiovälineiden spontaani ja arkinen käyttö, joka mahdollistaa uusien yksilöllistymisen tapojen ja kommunikaation tapojen etsinnän. Näistä tavoista tiedetään kuitenkin vielä vähän samoin kuin niitä käyttävien, itseään viihdyttävien ja ”viheliäistä” mukavuutta tavoittelevien G- ja Net-sukupolvien arvomaailmoista.

Sam Inkinen (1999) huomauttaa, että siinä missä vanhemmat sukupolvet yrittävät sopeutua mediakulttuuriseen tilanteeseen, omaksuvat nykynuoret mediateknologian luonnolliseksi osaksi lukutaitojaan. Tilanne on uusi: ensimmäistä kertaa lapset ja nuoret hallitsevat vanhempiaan paremmin aikakautensa avaimen, uuden informaatioteknologian. Tässä tilanteessa sukupolvien kohtaamisen on perustuttava oleellisesti entisestä tiedonsiirto-mallista poikkeavaan kulttuuris-pedagogiseen malliin. Keskeistä on tiedon ja todellisuuden luonteesta neuvottelemisen ja pyrkimys maailman yhteiseen rakentamiseen kaikista ihmisiä erottelevista tekijöistä huolimatta. (ks. Suoranta 1999a).

Yhteisökasvatuksen olemattomuus (yhteiskunnallinen ulottuvuus)

Suomalaista kasvatuksen käytäntöä tarkastellessa hämmentää se seikka, että meiltä puuttuu lähes tyystin yhteisökasvatukseksi kutsuttu kasvatuksen lohko. Englannissa tällä *community education*iksi nimitetyllä toiminnalla on pitkät perinteet. Yhteisöajattelun keskeisiä nimiä on Raymond Williams, joka tunnetaan myös kulttuurintutkimuksen pioneerina (Westwood 1992,

52–54). Kulttuurintutkimuksessa keskeisiä hankkeita on ollut populaarikulttuurin näkeminen korkeakulttuurin kaltaisena yhteiskuntaa rakentavana ilmiönä. Populaarikulttuurin tuotteista on tullut tutkimuksen kohteita ja niitä on alettu pitää keskeisinä maailman hahmottamisen ja siihen sovittautumisen tapoina.

Sally Westwood (emt.) haluaa nähdä erityisesti aikuiskasvatuksen osana kulttuurintutkimuksen laajenevaa kenttää, jolla on yhteytensä sellaisiin liikkeisiin, kuten feminismiin, ympäristö- ja antirasistisiin liikkeisiin, jotka tunnistavat paikallisuksiensa ohella globaaleja kysymyksiä, ja pyrkivät myös vaikuttamaan niihin. Suomessa yhteisöllisyydestä kiinnostunut kasvatustutkimus on huomattavan marginaalista, vaikka aatteella saattaisi olla jopa tilauksensa aikuiskasvatuksen pienenä kertomuksena tilanteessa, jossa modernin yhteiskunnan suuret projektit ovat luhistuneet ja jättäneet ihmiset oman onnensa nojaan.

Seuraavissa kahdessa luvussa tarkastelen tämän ulottuvuuden problematiikkaa kysyessäni sivistyksellisen kasvatustutkimuksen mahdollisuuksia ja hyvän elämän merkityksiä jälkimodernissa ajassa.

3. Sivistyksellinen kasvatustieteilijä Michael Apple (1996, 4 & 98) väittää , muiden yhteiskunnan ja kulttuurintutkijoiden tavoin, länsimaiden olevan eräässä taitekohdassaan. Applen mukaan jokainen tänään kertomamme tarina ja esittämämme tulkinta kasvatuksesta sisältää vähintään piiloisen määritelmän yhteiskunnasta, sen olemuksesta ja tulevaisuudesta. Apple puhuu relationaalisen ajattelun puolesta: kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset tulisi nähdä suhteissaan yleisiin yhteiskunta-oppioihin, -teorioihin ja poliittisiin ohjelmiin.

Amerikkalainen kriittinen kasvatustieteilijä Michael Apple (1996, 4 & 98) väittää , muiden yhteiskunnan ja kulttuurintutkijoiden tavoin, länsimaiden olevan eräässä taitekohdassaan. Applen mukaan jokainen tänään kertomamme tarina ja esittämämme tulkinta kasvatuksesta sisältää vähintään piiloisen määritelmän yhteiskunnasta, sen olemuksesta ja tulevaisuudesta. Apple puhuu relationaalisen ajattelun puolesta: kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset tulisi nähdä suhteissaan yleisiin yhteiskunta-oppioihin, -teorioihin ja poliittisiin ohjelmiin.

Väitteenomaisesti sanottuna suomalainen kasvatustieteilijä on kiinnittynyt lujin sitein modernin aikakauden suureen kertomukseen, eikä pelkästään kiinnittynyt, vaan toiminut tärkeänä kiihdyttimenä kehitykselle, jota voidaan kutsua sodanjälkeisen suuren yhteiskuntasuunnittelun ideaksi. Kärkipäässä modernin ja työnjaoltaan eriytyneen yhteiskunnan utopiaa elähdyttivät tietenkin poliitikot, sosiaalipoliitikot ja ennen kaikkea sosiologit yhteisrintamassa, jonka keskeinen voima perustui Allardtin (1964) viitoittamana erilaisuuden suvaitsemiseen. Nekin, jotka kärkevästi kyseenalaistivat edessä hämöttävän kuvan autuaasta lintukodosta, tulivat itseasiassa kirjoituksillaan ja lausunnoillaan

vahvistaneeksi kehityksen suunnan, sellainen oli senaikaisen yhteiskuntadiskurssin mahti:

”Myös Johannes Virolaisen ja Yrjö Littusen, Urho Kekkonen ja Erik Allardtin ihanne-Suomessa aurinko paistaa, traktorit surisevat pelloilla ja kaikkialta kuuluu kansantulon kasvun iloinen kohina. Keripojat ja -tytöt kulkevat suvaitsevaisuutta säteillen, sietäen erilaisuutta ja säädellen konflikteja.”(Eskola 1968, 122.)

Senaikaiselle sosiologien ja poliitikkojen muodostamalle yhteiskunnalliselle agentille sopivat Karl Mannheimin (1936, 9) sanat:

”Jokaisessa yhteiskunnassa on sosiaalisia ryhmiä joiden erityistehtävänä on tarjota tuolle yhteiskunnalle tulkinta maailmasta. Kutsumme näitä intelligentsiaksi.”

Intelligentsia uskoi tietävänsä vastaukset suuren luokan kysymyksiin, joita valtiofilosofit olivat pohtineet viimeiset vuosituhannet pääsemättä puusta pitkään. He kertoivat miten yhteiskunta toimii mallikkaimmin, mitkä ovat sen päämäärät, miten ihmisiä tulee ohjailla, jotta korkeammat tavoitteet saavutetaan. He antoivat riittävän arkijärkisen tulkinnan maailmasta ja sen huomisesta. Aikuiskoulutuksessa ja koulukasvatuksessa komiteat rakensivat perustoja suuren kokeilun läpiviemiseksi. Aikuiskoulutus- ja peruskoulupolitiikka noudatteli yleistä yhteiskunnan suunnitelmallisen rakentamisen ideologiaa paremman huomisen puolesta. Tässä mielessä suomalaisen kasvatusjärjestelmän kehitys on kaiken kaikkiaan ollut, ja on edelleen, tasalaatuisempaa kuin moniarvoisempi kehitys esimerkiksi Yhdysvalloissa.

Vaikka puhe Suomesta yhteiskunnallisena kokonaistoimijana on tänään tosiasiallisesti muistelua eilisestä, silti yhä vielä ihmiset osallistuvat joukoin aikuiskasvatuksen erilaisiin koulutusuomiin, kukin sosiaalisen pääomansa, ”tarpeidensa” ja, yhä enemmän, maksukykyensä mukaan. Yhä edelleen suuren modernin projektin käsikirjoitusta noudatellen niin peruskoulutusta kuin aikuiskoulutusta huudetaan milloin minkäkin yhteiskunnallisen nytkähdyksen tasoittajaksi tai katalysaattoriksi. Silti myös elitistinen koulutusajattelu valtaa hiljakseen alaa yhteiskunnallisen uuskonservatismiin myötälaineissa.

Modernin edistyksen huolet

Mutta entä sitten, kun maailma yhtäkkiä muuttuukin ja arkijärkiset tulkinnat menneestä maailmasta ovat menneitä eivätkä enää pidä paikkaansa jälkimodernissa tilanteessa? Modernin edistys aletaankin nähdä toisesta suunnasta, yhtenä aikakautena aikakausien joukossa, joka nyt omalla vuorollaan on päättymässä.

Aluksi on syytä lyhyesti viitata siihen aatehistoriallisesti viiritettyneeseen modernisaation analyysiin, jonka von Wrightin (1992, 163–165) on esittänyt. Modernin edistyksen idea on ilmennyt kahtena historiallisilta lähtökohdiltaan eriävänä ajatukseksi. Toinen on ajatus tiedon kasautumisesta, joka on johtanut tieteen, teknologian ja teollisuuden liittoon, yhteiskuntajärjestyksistä erilliseen taloudellisen kasvun ja lisäarvon tuottamisen teknosysteemiksi nimitettyyn moottoriin.

Toinen modernin edistyksen idea juontaa ihmisten ja yhteiskuntien täydellistymisen hybrisestä ajatuksesta. Tässä ajassa sosiaaliteknolegeina häärineen intelligentsian vanhan maailman mallit eivät pysty tulkitsemaan sitä epävarmuutta, joka luo nykyisyydestä apokalyptisen, arvaamattoman ja viheliäisen kaoottisen.

Charles Taylor (1995, 33–43) on analysoinut modernisaation kriisin tunnusmerkkejä esittämällä ne kolmena modernisuuden liittyvänä huolenaiheena. (Sinänsä kiinnostavaa on pohtia, voidaanko näitä huolia pitää olennaisesti *modernisuuteen liittyvinä* vai ovatko ne ennemminkin *jälkimodernin* ahdistuksen tunnusmerkkejä.) Ensimmäinen näistä on *individualismi*, joka on merkinnyt prinssiippiä vapautua ”itseaiheutetusta alaikäisyyden tilasta” (Kant), oikeutta valita elämäntapansa ja mahdollisuutta murtautua irti perinnäisistä moraaliasetelmista. Tästä individualismin merkitsemästä ihmisen irrottautumisesta olioiden paikasta olemisen ketjussa, nousemisesta ikään kuin muun luonnon yläpuolelle, on seurannut elämän merkityksen katoaminen, ”tunne, että olemme lisääntyvässä määrin menettämässä elämän mielekkyyttä” (Rüsen 1992, 270).

Toinen huoli koskee *välineellisen järjen ylivaltaa*. Instrumentaalisen järjen ylivalta muodostuu kaavasta, jossa lasketaan tiettyyn päämäärään johtavien keinojen mahdollisimman taloudellinen käyttö. Menestyksen mitta on maksimaalinen tehokkuus, paras panos-tuotos -suhde. Tämän suhteen ilmentyminä olemme valmiit hylkäämään maksukyvyttömille suunnatut julkiset palvelut, koska koemme saavamme tälle sijoutuksellemme äärimmäisen huonoa katetta. Tätä ”luonnollista” kehitystä tietenkin edesauttaa suomalaisen yhteiskunnan suuri ja yleinen sosiaalisten asemien uusjako, jonka osana tehdään groteskeja laskelmia ihmiselämän arvon määrittelystä rahassa.

Ottaakseni toisen esimerkin omasta työympäristöstäni, yliopistot ovat olleet ja tulevat olemaan hedelmällinen maaperä välineellisen järjen ohjaamalle tehokkuusajattelulle. Tieteen temppeleissä on sisäänrakennettuna kenties yksi kovimpia kilpailuasetelmia, jossa ei taistella pelkästään siitä kuka tänään julistaa pyhän tieteen mantraa, vaan ennen kaikkea omista hierarkisista järjestyksistä ja yhteiskunnallisista asemista. Tässä asetelmassa ulkopuolinen vetoapu, esim. ulkopuolisena rahoii-

tuksena tai sen hankkimisena, saattaa oikeuttaa usein muuten kyseenalaiset akateemiset suoritukset.

Kolmas ja edellisiin kiinteästi liittyvä modernisuuden tuottama huoli koskee *vapauden menettämistä* tai toisin sanoen yhteiskunnallisen liikkumatilan kaventumista. Yhteiskunta koostuu yhä enemmän pelkistä yksilöistä, kun sosiaalisena kittinä - ihmisten ja järjestelmän välisinä siltoina (ks. Siisiäinen 1993) - toimineet yhteiskunnalliset liikkeet menettävät vähittäin merkityksensä. Syntyy yksilöitä holhoava pehmeä despotismi – Baumanin (1996, 293) ”samettiriippuvuus” –, joka määräjain näyttää demokratian kasvonsa vaaleissa, jossa kansanvallan sanotaan toteutuvan. Mielenkiintoista on tietenkin se, että demokratia on näennäistä, koska mitään kansaa ei enää perinteissä merkityksessä ole olemassa.

Modernin yhteiskunnan individualismin projektin keskeinen osa on ollut mahdollisuuksien tasa-arvon ideologia. Sen kiihdyttiminä ovat moderneissa yhteiskunnissa toimineet koulutusjärjestelmät, jotka ovat jakaneet yksilöille sosiaalisen liikkuvuuden pääomaa. Sosiaalinen liikkuvuus on merkinnyt valkokoululuokan ja ns. uuden keskiluokan syntymää. Keskiluokan yksi määrittelijä on ollut työn professionalisoituminen. Tämä on johdantanut eräänlaiseen uuteen säätyjärjestelmään, johon sisäänpääsyä rajoitetaan erikoistavan koulutuksen muodostamalla diplomaaloudella.

Modernin ajan avoin ”suvaitsevaisuutta säteilevä”, ”erilaisuutta sietävä” ja ”konflikteja hallitseva” yhteiskunta on siinä mielessä sulkeutumassa, että koulutuksenkin johtotähtenä toiminut *equal opportunities*-ideologia on alkanut lujaa vauhtia ja lähes ohjaimattomasti korvautua välineellisen järjen logiikkaan perustuvalla markkinaperusteisuuden aateella. Tämänkin riippuvuuden keskiluokkaiset vapaat kuluttajat ovat valinneet itse.

Äskettäisen koulutussukupolvianalyysin mukaan koulutuksen merkitys on Suomessa tällä vuosisadalla muuttunut ihan-teesta itsestäänselvyydeksi (Kauppila 1996). Voi olla, että tulevaisuudessa koulutuksesta tulee jälleen harvojen hyödyke, kun puheet yksityiskouluista realisoituvat ja aikuisopintojen kurssimaksut nousevat köyhän kansan ulottumattomiin.

Yksityistämisen autuus ja kurjuus

Koulutuksen yksityistäminen on noussut keskustelun aiheeksi sen yhteiskuntautopioissa tapahtuneen muutoksen myötä, jota ohjailevat uusliberalistiset ideat erilaisten asioiden markkina-arvosta ja uskonservatiiviset toiveet paluusta perinteisiin arvoihin. Yksittäisen koulutusorganisaation kannalta tarkasteltuna yksityistäminen voi näyttää innostavalta mahdollisuudelta: asetetaan toiveita, että yhtenäiskoulun tuhkasta syntyisi pedagoginen feniks-lintu. Asiaa on kuitenkin tarkasteltava yksittäistä koulua laajemmasta perspektiivistä.

Yksityistämisellä on samalla tavoin oma ideologinen taustansa kuin peruskoulujärjestelmällä ja koulutuksellisen tasa-arvon aatteellakin. Se sisältää oman koulutuksellisen sanastonsa sekä joukon lyhyen ja pitkän aikavälin seurauksia valitun yhteiskunta- ja koulutusutopian suunnasta.

Koulutuksen yksityistämisen ideologialla on kaksi toisiinsa kiertyvää aatejuurta: uusliberalismi ja -konservatismi. Edellinen ideologia ajaa heikkoa julkista ja vahvaa yksityissektoria. Ajatuksen taustalla on ajatus yksilön valinnan vapauksista ja käsitys elämästä jatkuvana kilpailuna ja taisteluna ei yhteistyönä eikä tasa-arvoisena kanssakäymisenä. Jälkimmäinen korostaa vahvoja perinteisiä arvoja koulutuksen sisältöinä. Esimerkkinä perinteisten arvojen palauttamisesta käy mieskiintiöiden palauttaminen opettajankoulutukseen.

Esitetyistä perusteista varsinkin seuraavat kuuluvat uuskonservatiivisen yhteiskuntautopiaan: miehiä tarvitaan kouluun oppilaiden roolimalleiksi, *koulun* auktoriteetin kannalta, ts. kuria pitämään ja koulunpidon toiminnallisiin tehtäviin, organisoimaan, urheilemaan, puukäsitöihin. Jokainen voi nähdä millaisia sukupuolisia ja kasvatuksellisia stereotyyppioita perusteisiin sisältyy.

Markkina-ajattelun logiikkaan kuuluu, ettei se tee eroa erilaatuisten asioiden välillä. Ihmisestä puhutaan tuotteena muiden tuotteiden – pesukoneiden, kissanruokien ja aerobic-tossujen – tavoin. Tuotteena ihmisellä on oma hintansa koulutuksen markkinoilla. Kasvatus määrittyy myös tuotenäkökulmasta: se valmista ihmisiä – niin kuin autotehdas autoja ja leipomo leipää – markkinaohjautuneen yhteiskunnan kulutusmarkkinoille. Tästä lähtökohdasta ihminen on pelkkä *väline* ”markkinavoimien” näköjään itseohjautuvalle toiminnalle¹.

Huomionarvosta tässä sanastossa on se, ettei se lainkaan sisällä ilmaisia, joita olisi mahdollista käyttää puhuttaessa kasvatuksen sisällöllisistä kysymyksistä: kasvatuksen tavoitteista tai päämääristä, kasvatuksen etiikasta tai siitä millaiseen yhteiskuntaan lapsia halutaan kasvattaa. Dorothee Sölle (1996, 162) väittää, että

”[k]ouluissa ja sivistyslaitoksissa opetetaan rationaalista, toiminnasta mahdollisimman kauas etäännytettyä kieltä, puhetapaa, josta on poistettu liikkeet ja eleet, murteen värikyys, hidastukset ja kiihdytykset, rytmi ja kivun ja ilon il-

¹ Puheessa markkinoista, niiden ylikuumenemisesta tai markkinavoimista, on usein kysymyksessä harha. Vaikka markkinat ovatkin muiden sosiaalisten laitosten tapaan muuta kuin osiensa summa, voivat esim. ”käyttäytyä” ennakoimattomasti, on markkinavoimissa todellisia ihmisiä ja ryhmittymiä, joilla on mahdollisuus ohjata markkinoiden kulkua ja näin ollen vaikuttaa elämismaailmaan ja kasvatukseen sen osana. Samoin on talouden maailman teorioiden ja mallien kohdalla. Ne eivät ole tippuneet taivaasta, vaan syntyneet taloustieteellisestä teoretisoinnista, ja esittävät maailman omalla tavallaan.

maukset. Eräänlaista muovikieltä, jollaista poliitikot käyttävät; ...”

Kasvatuksen sisällöllisten kysymysten kysymättömyys merkitsee myös kasvatuksen vastuun luovuttamista jollekin sellaiselle taholle – talouden näkymättömälle kädelle, jota markkinavoimiksi kutsutaan – jossa päätöksiä tehdään tyystin muilla kuin kasvatuksellisesti hyväksyttävillä kriteereillä.

Tämä on keskeisin ongelma: edellä esiteltyjen ismien myötävaikutuksella markkinalogiikka tunkeutuu alueelle, jossa nojataan sisällöllisesti kokonaan toisenlaiseen ajatteluun. Ero on siinä, että kasvatuksen logiikka perustuu kaikissa muodoissaan Kantin esittämään moraaliseen lakiin: *kohtelee ihmistä aina itsetarkoituksena, älä milloinkaan välineenä*.

Vapaassa markkinataloudessa taloudellisten kysymysten ottaminen huomioon on välttämätöntä, mutta tällöin on toisistaan erotettava kaksi asiaa: toisaalla koulutuksen taloudellisiin resursseihin keskittyvä järjestelmä ja sitä tutkiva koulutuksen taloustiede, toisaalla itse ihmisten sivistämiseen ja kasvattamiseen keskittyvä järjestelmä, ja sen ilmiöitä tutkivat sosiaali- ja kasvatustieteet. Edellinen antaa kasvatuksen resurssikehykset, jälkimmäinen sen varsinaisen sisällön.

Markkinalogiikan läpäisemä uuskonservatiivinen yhteiskuntautopia sisältää kuitenkin myös oman kasvatusohjelmansa. Michael Apple (1996, 98–99) on erittellyt niitä uuskonservatiivisen kasvatusohjelman piirteitä, joilla on tarkoitus muuttaa koulutusfilosofian suuntaa ja synnyttää uusi, yrittäjähenkinen kulutusihminen. Vaikka Applen havainnot koskevat Iso-Britanniaa ja Yhdysvaltoja, löytää niistä myös paljon kohtaisia kaikuja. Ensinnäkin uuskonservatiiviseen ohjelmaan kuuluvat erilaiset ehdotukset koulutuksellisesta valinnanvapaudesta, esim. vouchereista, eräänlaisista koulutuskupongeista, joilla ihminen voi vapaasti ostaa koulutusta itselleen mistä haluaa. Tällä

tavoin koulutuksen kentästä halutaan luoda (idealisoitu) vapaa markkina-alue, jossa näköjään tasa-arvoiset ostajat ja tasa-arvoiset myyjät markkinoivat ja kilpailuttavat koulutustuotteitaan.

Toiseksi halutaan valvoa oppilaiden ja opettajien pätevyys- ja oppimistuloksia, jotta koulutuksen pudotuspeli voitaisiin panna todenteolla käyntiin, erottaa voittajat ja luuserit toisistaan. Kolmanneksi puhutaan perinteisten arvojen palauttamisesta, joka näkyy esim. naivina keskusteluna hyvistä tavoista, isänmaallisuudesta ja roolimalleista. Neljäs, ja voimakkain suuntaus, on pyhittää koulutus sen kaikilla asteilla työelämän tarpeille ja tehdä näistä tarpeista koulutus suunnitelmien ylimpiä tavoitteita.

Utopistisesti ajatellen talousjärjestelmän syvimmän tarkoituksen luulisi olevan huolehtia kasvatuksen ulkoisista edellytyksistä, toimia välineenä ihmisten parhaaksi sotkeutumatta kasvatuksen sisältökysymyksiin. Mitään tällaista tarkoitusta sillä ei kuitenkaan ole itsensä ulkopuolella. Tosiasiassa markkinoiden toimijat ovat tarkoitus itselleen voittojen ja tappioiden onnenpyörässä.

Tällainen toimintamalli syöpyy syvälle ihmisen sieluun ja synnyttää kokonaan omanlaisensa ihmislajin, *homo economicuksen*, jonka kaikki pyrkimykset, tavoitteet, arvot ja normit ovat alisteisia markkinoiden logiikalle. Tällaiset ihmiset eivät päätä vain elämän taloudellisista ja materiaalisista olosuhteista vaan yhä laajemmin myös kasvatuksen ehdoista ja edellytyksistä.

Kasvatuksen maailmassa ei kuitenkaan ole kysymys omasta voitosta ja toisen tappiosta vaan tietojen, taitojen ja ajattelutapojen oppimisen lisäksi ennen kaikkea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden varjelemisesta.

Yhdysvalloissa, jossa kasvatustajärjestelmä on hajautettu, ollaan pitkään tutkittu järjestelmän toimintaa ja koulujen yksi-

tyistämisen seurauksia. Kiistattomin seuraus on koulutuksellinen ja sosiaalinen eriarvoisuus, sillä nk. vapaa markkinatalous perustuu kilpailuun. Koulutuksen markkinoilla on voittajia ja häviäjiä karkeasti ottaen sen mukaan, millaiseen perheeseen on sattunut syntymään. Taloudellinen ja sivistyksellinen pääoma kulkevat usein käsikkäin.

Markkina-ajattelu koulutuksessa ei suurista puheistaan huolimatta ole lunastanut lupauksiaan. Se ei ole vähentänyt koulutusmenoja eikä hoitanut koulutustehtäviä paremmin ja tehokkaammin kuin valtiojohtoinen järjestelmä. Sen sijaan markkinalogiikkaan perustuva yksityistäminen on kaventanut koulutuksen harvojen etuoikeudeksi ja luonut yhteiskuntaan kasvavan demokratiavajeen ja lukuisia eriarvoisuuden saarekkeita. Yhdysvaltojen keskeisin ongelma, jota yksityistäminen osaltaan lisää, on jyrkkenevä rodullinen, taloudellinen ja koulutuksellinen eriarvoistuminen (Ascher, Fruchter & Berne 1996.)

Yksityiskoulukeskustelussa jätetään myös sanomatta yksityistämisen ideologiaan kuuluva ajatus saavutettujen etujen – so. yhteiskunnallisen aseman – säilyttämisestä. Yksityiskoulut ovat olleet keskeisessä asemassa yhteiskunnallisen eliitin uusintamisprosessissa. Meillä sosiaalinen ja taloudellinen eliitti koostuu kooltaan pienestä ja asemansa vakiinnuttaneesta ydinjoukosta, joka ei tarvitse lisää erilliskouluja asemiensa pönkittämiseen. Suomen tilanteessa jääkin miettimään, keitä yksityistämisen on tarkoitus koskea ja kuka elitismin asiaa ajaa?

Ellei sosiaalista ja koulutuksellista epäoikeudenmukaisuutta haluta vasiten ottaa yhteiskunnalliseksi ohjelmaksi, on suomalaista koulutusjärjestelmää edelleen kehitettävä tasa-arvoutopian kehyksessä. Jo kauan on esim. peruskoulun piirissä etsitty uusia kasvatusratkaisuja ja luotu siitä parasta mahdollista paikkaa sivistyä. Kehittämistyö on usein ollut kiinni yksittäisten opettajien innostuneisuudesta. Vaikka joidenkin politiikan päiväperhojen juhlapuheisiin onkin kuulunut moittia peruskoulua

tasapäistämisestä, ei yhtenäinen opetusuunnitelma ole koskaan kahlinnut ajattelua. Nykyisin se kahlitsee vielä vähemmän, kun on siirrytty väljempään opetussuunnitelma-ajatteluun.

Ns. tasapäistäminenkin, joka kuuluu sanana uskonservatiiviseen retoriikkaan, voidaan tehdä kahdella tavalla. Joko voidaan leikata huiput poikki tai antaa tukea niille, jotka muuten jäisivät heikommalle. Lopputuloksena syntynyt jakauma voi kummassakin tapauksessa olla samanlainen. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kannalta kysymys on kuitenkin kahdesta eri asiasta. (Lagerspetz 1996, 59.)

Tämän vaihtoehtona voi pohtia yhteiskunnallista tilannetta, joista karuimmillaan kertovat eräät Yhdysvaltojen osat, kaatopaikkoja muistuttavat kaupungit - *death zones*. Koulutuspolitiikastamme päättäviä ei kuoleman alueille voi lähettää, mikäli heidän edelleen halutaan huolehtivan kaikkien yhteisestä kasvatusparhaasta. Heille on suositeltava Jonathan Kozolin kirjaa *Savage Inequalities* (1992, ks. myös Kozol 1996), joka pakottaa pohtimaan, tapahtuuko tämä tänään, tapahtuuko tämä maailman rikkaimmassa maassa, Yhdysvalloissa, voiko tällaista tapahtua Suomessa:

”Vuotavat ikenet, viottuneet ja mädät hampaat ovat tavalisia asioita lapsille, joita olen haastatellut eteläisessä Bronxissa. He tottuvat jatkuvaan kipuun. He nukahtavat siihen. He käyvät koulua kivuisaan. Joskus heidän opettajansa säikähtävät ja yrittävät saada heidät lääkäriin. Lääkärit ovat kuitenkin kiven takana, jonot ovat pitkiä, sairausvakuutuskortit ovat kadonneet. Lapset elävät kuukausia sellaisissa tuskissa, joita aikuisten olisi mahdotonta sietää. Jatkuvaan näännyttävään kipuun alistuminen kuluttaa heidän voimansa ja pyrkimyksensä. New Yorkissa olen nähnyt lapsia, joiden hampaat muistuttavat ruskeita katkenneita tikkuja. Olen myös tavannut nuoria, joilta puuttuu puolet hammas-

kalustostaan. Kauhistuttavinta on kuitenkin nähdä lapsi, jonka märkivä ajos on ollut tulehtuneena viikkoja ja hän on hyväksynyt tuskat osaksi päivittäistä elämäänsä. Monet kaupungikoulujen opettajista ovat nähneet saman. Se on melkein tavallista. ... Vieraillessani joissakin näistä ennennäkemättömän törkyisistä ja epätoivoisista kouluista, ihmettelin usein, miksi me hyväksyisimme lastemme käyvän kouluja olosuhteissa, joissa kukaan poliitikko, koululautakunnan puheenjohtaja tai yrityksen pääjohtaja ei kuvittelisi työskentelevänsä.” (Kozol 1992, 20–21 & 5.)

Lainauksessa kuvataan hätkähdyttävällä tavalla niitä kasvuolosuhteita, joissa lasten annetaan elää, *joissa he joutuvat elämään*. Mikään tai kukaan kasvatusjärjestelmän osa ei voi sulkea silmiään tältä kasvatuksen maailman osalta. *Kasvatusta ei pidä amputoida irti yhteiskunnallisista suhteistaan, vaan nähdä se yhteiskunnallisten valtasuhteiden tiivistymänä ja risteysasemana.*

Lainauksessa on kysymys eriarvoistavan historiallisen kehityksen pitkän aikavälin seurauksista. Tämäkään kehitys ei ole ollut välttämätöntä vaan rakentunut lukuisista eriaikaisista, mutta samaan suuntaan vaikuttavista valinnoista. Vaikka varsinkin poliitikot ovat mieltyneet puhumaan muovisanoillaan paradoksaalisesti vaihtoehdottomista valinnoista, koulutuskysymykset muiden yhteiskunnallisten kysymysten tapaan – on ratkaistava suhteessa niiden seurauksiin. Ihmisten maailmassa sosiaaliset tosiasiat koostetaan, tehdään ja uusinnetaan päivittäin. Niiden keinotekoisuus, konstruoituneisuus, mahdollistaa myös asioiden muuttamisen. Sivistyksellisessä kasvatustajattelussa on kysymys niistä keinoista, joilla vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintatapoja voidaan synnyttää. Ihmisten tekoja, kuten kasvatuksen maailman lakejakaan, ei ole kirjoitettu tähtiin.

Aikakausten asettamat ristipaineet

Aikuis- ja koulukasvatus elävät vielä modernissa maailmassa, jossa oletetaan vahvoja ideologioita ja aatteellisia siteitä ihmisten välille. Jos kuitenkin on niin, kuten näyttää olevan, että modernissa mielessä yhteiskunta, ja sen mukana aatteiden pysyväisyys, on menetetty, mikä tehtävä tässä todellisuudessa on kasvatuksella, joka yhä edelleen ymmärretään modernin aikakauden mukaisesti yhteiskuntasuunnittelun ja -ohjailun praktisena välineenä. Mikä on se tulkinta maailmasta, jonka palvelukseen kasvatus voisi tässä ajassa astua? Millä kasvatuksen suunnittelussa kyettäisiin ylittämään aikakausten muutoksesta aiheutuvat ristipaineet? Olisiko peräti ajateltavissa, että kasvatus saattaisi toimia tien näyttäjänä joihinkin sellaisiin kulttuurisiin muutoksiin, joita ei vielä todellisesti ole edes olemassa ja lunastaa näin positiivisesti tulkitun jälkimodernin lupauksensa?

Voisiko kasvatus olla sivistyksellistä siinä merkityksessä, jossa intellektuaalinen vapaus nykymaailmassa tarkoittaa erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten rajojen ylittämistä ilman kuulumista tiettyyn sosiaaliseen kerrostumaan, tässä tapauksessa intelligentsiaan (ks. myös Jarvis 1987, 7)?

Voidaanko kasvatuksen kohdalla puhua tänään sivistyksellisestä ja intellektuaalisesta voimasta, joka sykkii yhteiskunnallisille kysymyksille, vai onko sekin kadonnut jälkimodernin yhteiskunnan häviämisen jättämään pölyyn kuten muutkin suuret liikkeet? Toistaen: onko kasvatuksen mahdollista toimia tien näyttäjänä joihinkin sellaisiin kulttuurisiin muutoksiin, jotka ovat totta vasta potentiaalisesti?

Jos näin olisi, mitä olisivat nuo kulttuuriset muutokset? Kysymykset ovat tärkeitä siksi, että voitaisiin ylipäättään nähdä ihmisten omaehtoisuudesta rakentuvien yhteenliittymien merkitys sekä elämän mielekkyyden perustana että suojana julkisen

vallan kasvottomuutta ja anarkistista individualismia vastaan (ks. Lagerspetz 1996, 61).

Sosiaalisesti merkittävät muut

Nykyinen yhteiskunnallinen tilanne näyttää siis asettavan kasvatukselle enemmän kysymyksiä kuin antavan mahdollisuuden edes lähelläkään riittävien vastausten esittämiseen. Silti jotain linjoja voidaan hahmotella kasvatuksen tulevaisuudelle pitäen mielessä, että tällaiseen uudelleen määrittelyyn kuuluu myös uusien elämänmuotojen mahdollisuuksien analyysi. Eräs kulttuurinen muutos liittyy työhön ja sen merkitykseen.

Selvää näet on, että yhden yhteiskuntamallin idean häviämisen ja jälkimodernin ajan piirre on työn merkityksen muuttuminen elämää jäsentävänä perustana siitä yksinkertaisesta syystä, että työtä ei kaikille näy riittävän. Työttömyys ei enää ole yksityisasiä, eikä sen hallittu säätely näin ollen myöskään yksityisen ihmisen mahdollisuuksien ulottuvilla. Kun viidesosa väestöstä on työttömänä, kysymyksessä on, C. Wright Millsin (1990, 12) sanoin,

”yhteiskunnallinen ongelma, emmekä saata toivoa ratkaisun löytyvän yksittäisille ihmisille tarjoutuvien mahdollisuuksien piiristä. Näiden mahdollisuuksien perusta on luhistunut.”

Tällöin keskeiseksi nousee kysymys työlle vaihtoehtoista toiminnoista ja elämänmuodoista. Työn katoaminen ei merkitse ainoastaan toimeentulon olennaista vaikeutumista, vaan asettaa työstä pudonneet myös psyykkisesti uuteen ja odottamattomaan tilanteeseen.

Odottamattomuuteen ja ennakoimattomaan tilanteeseen suhtautumista kuvaa jo edellä luvussa 2. mainittu pankkitoimihenkilön ensikäden kommentti kahden pankin yhdistymisestä.

Siinä ei kuvastu vain jälkimodernin yhteiskunnan olemus, vaan myös se psyykkinen hätä, johon odottamaton tilanne johdattaa. Kysymys on samasta kokemuksesta, johon Matti Kortteinen (1994) on törmännyt lukiessaan työttömien omia tarinoita putoamiskokemuksistaan. Työttömäksi joutumisen logiikka on Kortteisen mukaan jokseenkin seuraava.

Aluksi tulee psyykkinen ahdistus, joka ilmenee ensin vihan, sitten häpeän tunteina. Tästä eteenpäin edessä on kaksi mahdollisuutta: totaalinen psyykkinen menehtyminen, syöksykierre alas, tai selviytyminen.

Kiinnostava ja 'elintärkeä' on havainto siitä, että työttömyyden ojasta pääseminen vaatii aina toisen, *jonkin* sosiaalisen sidoksen, merkittävän muun. Voisi kuvitella, että tällaisena sosiaalisena merkittävänä muuna voisi toimia myös kasvatus erilaisine toimintoineen ja muotoineen varsinkin silloin, kun tulevaisuus ei aineellisesti lupaa muuta kuin niukkuutta.

Ongelma on vain siinä, että Suomessa ei kasvatusajattelun piiristä ole noussut yhtään sosiaalisesti merkittävää muutosvoimaa, joka olisi voinut olla perustana jollekin merkittävälle muulle. Suomalaisesta kasvatusajattelun perinteestä puuttuu miltei tyystin sosiaalisesti kritiikiksi tai sivistykselliseksi kasvatusajatteluksi kutsuttu toiminnan muoto, joka tekisi kasvatuksellisesti näkeväksi. Nyt kritiikille on olemassa selvä tilaus edesauttaa sitä kulttuurista muutosta tai siirtymää, jota tässä ajassa kaivataan.

Esimerkkejä on tosin etsittävä rajojen ulkopuolelta. Englantilainen Sally Westwood (1992) haluaa nähdä erityisesti aikuiskasvatuksen osana kulttuurintutkimuksen laajenevaa kenttää, jolla on yhteytensä sellaisiin alhaalta ylöspäin² rakentuviin liikkeisiin, jotka tunnistavat paikallisuksiensa ohella globaale-

ja kysymyksiä (*act locally, think globally*), ja pyrkivät myös vaikuttamaan niihin. Kiinnostavaa on tässä yhtydessä huomata, että esim. juuri Englannissa (ks. Steele 1994) aikuiskasvatuksella on ollut syviä vaikutuksia tällä hetkellä keskeiseksi yhteiskuntakriittiseksi voimaksi muodostuvaan kulttuurintutkimukseen.

Sivistyksellinen köyhyys

On hyvin otaksuttavaa, että jo nyt kulttuurin tai yhteiskunnan ajankohtaisanalyysi tapahtuu ihmisten arjessa ja elämismailmoissa yhteiskuntatieteilijöiden ylärakenteen sijasta. Kysymys on suurten teorioiden tylsyydestä ja niiden korvautumisesta paikallisilla, ihmisten itsensä muotoilemilla teorioilla. Tällainen ajatus ei ole tuntematon kasvatuksen teoriamuodostuksessa, vaan on sopusoinnussa sen Zachris Castrénin (ks. Harva 1958, 9) vuosisatamme kolmannella vuosikymmenellä esittämän oivalluksen kanssa, jonka mukaan erityisesti aikuiskasvatukseen kuuluu olennaisesti ihmisten itsekasvatussyrkimys ”niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen.”

Toteamuksella on aikaamme nähden kiinnostavia ulottuvuuksia. Castrénhan antaa ihmisen elämään kuuluvalla itsemääräämisoikeudelle paljon laajemman alan kuin moderniin yhteiskuntasuunnitteluun kiinnittyneessä koulutussuunnittelussa on viimeisten vuosikymmenten aikana totuttu. Castrénilla kasvatuksen keskiössä on tietoinen ja tavoitteinen yksilö, jolla oletetaan olevan elämäntehtäviä ja -olosuhteita sillä tavoin luonnostaan, että ne ovat hänelle sosiaalisesti mielekkäitä ja merkityksellisiä, eivät mittasuhteiltaan liian suuria eivätkä liian pieniä. Mutta kuka

² Maininnan arvoista on suomalaisen kasvatustieteellisen ja aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen vonkamiehen Urpo Harvan (1948, 7–8) varhainen kanta, jonka mukaan yhteiskunnassa täytyy olla kansasta erottuva eliitti, joka synnyttää uutta kulttuuria ja yllä pitää näin kansakunnan kulttuurisesta kehityksestä.

näiden perään on kysynyt vuosikymmeniin modernissa ja ahtaasti määritellyssä hyvinvointihuumassa ja kulutustuskassa! Samalla kun on keskitytty hyvinvoinnin määrällisiin ja taloudellisiin ulottuvuuksiin, on unohdettu sivistyksellisen rikkauden ja köyhyyden kysymykset, jotka selkeimmin koskevat kasvatuksen maailmaa.

Paluu moderniin?

Vanhoiden rakenteiden kadotessa ihmisillä on useita tapoja suhtautua muutokseen. Yksi mahdollisuus on tukeutua vanhoihin ja näennäisen turvallisiin arvoihin ja käytäntöihin. Toinen vaihtoehto on ”viheliäisen mukavuuden” tavoittelu populaarikulttuurin tuottamin mahdollisuuksin. Kolmas tie on lähteä kehittämään jotain sellaista, jota voisi alustavasti kutsua subjektiudeksi, tai omilla jaloillaan seisomiseksi (emansipaatioksi).

Väinö Linna (1981, 331) arvioi aikanaan niitä vaihtoehtoja, joita kulttuurilla on edessään tulevaisuuden suhteellisen taloudellisen niukkuuden yhteiskunnissa. Epävarmuus voi Linnan mukaan johtaa tukeutumiseen menneisyyden arvoihin, arvostuksiin ja tunne-elämyksiin. Mutta yhtä mahdollista on, että ajan päälle taloudellinen staattisuus saa ihmiset ”etsimään korvausta kulttuurin liikkuvuudesta.” Linna siis näkee (henkisen)kulttuurin omalakisenaan suhteessa taloudelliseen rakenteeseen vaikka auki jääkin kysymys siitä, kumpi toimii toisen alustana vai toimiiko kumpikaan.

Kulttuurin näkeminen sellaisena inhimillisen toiminnan alueena, joka ei kuihdu materiaalisen hyvän ehtyessä, nostaa esiin kysymyksen hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Tällöin toisistaan sopii karkeasti erottaa yksiulotteiset ja moniulotteiset käsitykset hyvinvoinnista.

(Palkka)työn käsitteen korostaminen liittyy edelliseen näkemykseen hyvinvoinnista. (Palkka)työstä puhumisella on tietenkin konkreettinen ja selkeä perustelunsa työttömyydessä ja tarpeessa luoda työpaikkoja. Niin tärkeitä kuin puheet ja teot työttömyyden vähentämiseksi ovatkin, saattavat ne kuitenkin sulkea pois palkkatyölle vaihtoehtoisten toimeentulon mallien järkiperäisen punninnan mahdollisuudet. On lisäksi oletettavaa, että työn arvon korostamisella julkisessa keskustelussa on muitakin kuin välittömän aineellisen toimeentulon turvaamiseen liittyviä funktioita.

Moniulotteisessa hyvinvointikäsitteessä sen sijaan inhimillisen elämän ymmärretään sisältävän monia muitakin kuin pelkästään aineelliseen hyvään kytkeytyviä puolia, joita usein raskas ja yksitoikkoinen (palkka)työ ei koskaan pysty täyttämään. Moniulotteisessa näkemyksessä kysyttäväksi tulee se vieläkin lähes kerettiläiseltä kuulostava kysymys, tekeekö työ ihmisen todella vapaaksi (Mäki-Kulmala 1995, 31) vai toimiiko työ ja siitä puhuminen muiden yhteiskunnallisten impulssien (vaihtoehtoiset elämäntavat, vapaaehtoinen niukkuus, elintason kohotuullisuusajattelu, kansalaispalkka...) ja yllykkeiden (mahdolliset konfrontaatiot ja anarkismi) tukahduttajana. Kaikesta hyvinvointivaltion menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta käsittelevästä kirjallisuudesta (esim. Anderson ym. 1993; Haapala 1993; Anttonen ym. 1994; Heikkilä & Vähätalo 1994) huolimatta hyvinvoinnin kokonaismäärittely kaipaa tänään aivan epäilemättä sellaisia keskustelunavauksia, joissa hyvinvointia tarkastellaan laajemmasta kuin työkeskeisestä näkökulmasta (ks. seuraava luku).

Useat ajattelijat ovat viimeaikoina esittäneet utopioita toiminnasta, joka nousee ihmisten omista lähtökohdista, omasta paikallisuudesta, omasta maasta. Tällaisten elämäsmuotojen tunnistaminen on kuitenkin vaikeata ellei peräti mahdotonta.

Ongelma on siinä, että yltäkyläisen kulutuksen yhteiskunnissa paikallisen, arkisen ja seutukuntaisen yhteisöllisyyden moninaisuutta ja sille rakentuvaa identiteettiä on miltei mahdoton edes kuvitella. Aikakausi ei suosi ajattelu- tai elämäntapoja, jotka perustuvat paikallisuuteen ja seutukuntaisuuteen. Jostain kotoisin oleva ajattelu hukkuu mediavälitteisen ja julkisuus-hakuisen politiikan keinoin hallinnoituun eurooppalaisuuteen ja globaalien markkinoiden tyhjyyteen. (Varto & Suoranta 1995, 7–8.)

Ainakaan vielä meillä ei kasvatuksen alueilla ole sellaisia 'sosiaalisia merkittäviä muita' toimintoina, ryhminä, aatteina tai puheenvuoroina, joihin ihmiset saattaisivat tarttua ja joiden avulla he voisivat koostaa identiteettiään. Ellei kotikutoinen ja koti-seutuinen yhteisöllisyys ole enää mahdollista muualla kuin sadoilla kesäfestivaaleilla ja kansalaisopistojen nukkavieruissa perinneroissa, tarjoutuuko yksi tie niistä mahdollisuuksista, joita tietoverkot antavat auktoriteettivapaina kommunikaatioväylinä? Ovatko ne esimerkkejä riittävän löyhästä, vapaaehtoisuuteen perustuvasta ja alhaalta ylös rakentuvasta yhteisöllisyydestä, josta puhutaan uutena yhteisöllisyytenä? Onko sosiaalisen järjestyksen ongelmaan kytkeytynyt ajatus sosiaalisista merkittävistä muista sittenkin kaipuuta takaisin moderniin? Paluuta se ei ainakaan voi olla.

4. Viisi opetusta hyvän elämän merkityksestä

Kun Aki Kaurismäeltä kysyttiin Cannesissa, vuoden 1996 elokuvafestivaalien lehdistötilaisuudessa, onko suomalainen todellisuus todellakin niin julmaa kuin *Kauas pilvet karkaavat*-elokuvassa annetaan ymmärtää, vastasi hän sen olevan paljon julmempaa. Todellisuudessa vaimo olisi jättänyt työttömäksi jääneen miehensä, joka olisi tappanut itsensä ja vaimo olisi alkanut ryypätä hillittömästi. Vaikka Kaurismäen elokuva on fiktiivinen esitys ja hänen kommenttinsa rohkeita yleistyksiä, sisältää tämän päivän suomalainen elämä itsessään varmasti aineksia arkipäivän psykopatologioihin, tragedioihin ja draamaan.

Esimerkki 1.

Kahden suuren suomalaisen liikepankin yhdistyminen tarkoittaa suurta elämän murrosta ja uudelleen suuntaamista niille, jotka lyödään yhdistymisen seurauksena ulos vuosikymmeniä vakaana pidetystä työpaikasta. Kysymys on *keskiluokan* työttömyyskokemuksesta, jota mm. C. Wright Mills on analysoinut Yhdysvalloissa jo 1950-luvulla. Keskiluokalle putoaminen merkitsee erityisen suurta menety-

tä, sillä työ ja sen mahdollistamien erilaisten kuluttamisen mahdollisuuksien riistäminen ulottuvilta merkitsee samalla elämän merkityksen, *hyvän elämän*, karkaamista (lopullisesti?) käsistä. Edellisessä luvussa viitattiin Matti Kortteisen (1994) analyysiin keskiluokkaisten putoamisista. Työsuuntautuneen ja palkalle rakentuneen elämäntavan vuoksi vaaditaan uudenlaisen mielekkyyden löytymistä elämään, että siitä ylipäätään selviää eteenpäin (ks. edellinen luku).

Esimerkki 2.

Laadullisesti jonkinverran toisenlainen putoaminen välittyi sen väestöosan kokemuksista, joka on ahdettu etelä-Suomen suurien asutuskeskusten lähiöihin, ja joka on sinne myös – suurtyöttömyyden seurauksena – koteloitumassa. Juuri näihin paikkoihin on syntymässä kahdenkolmasosan sääntöä noudatteleva huono-osaisten kolmannes. Sekä *Helsingin Sanomien* (16. 6. 1996, D8-9) että *Image*-lehden (No. 2/1996) ajankohtaisraporteissa kerrotaan nykyisen työttömyyden moni-ilmeisyydestä ja työttömyyden kasautumisesta lähiöihin. On aktiivityöttömiä, jotka pitävät itseään pystyssä, vaikka pakolla. Toisaalta tiedetään, että on suuri joukko työttömiä ihmisiä, joita aktiivityöttömien ponnistelut eivät kiinnosta vähääkään. Tämä on ilmiö, joka aikuiskasvatuksen ja sosiaalipolitiikan teoriassa tunnetaan huono-osaisuuden kasautumisena. Yksi tämänpäivän huono-osaisuuden tunnusmerkkejä on juuri yksilöllistyminen, se etteivät huono-osaisten intressit kohtaa: ”Lipponen voi olla varma, että kun hän aamulla menee töihin, Myllypuron työttömät eivät sillä aikaa laadi uutta yhteiskuntaohjelmaa” (HS, D9). Lisäksi ihmisten arkipäiväisen vuorovaikutuksen tasolla tämä merkitsee luokkaerojen syntymistä työttömienkin joukossa. Aktiivityöttömän kokemus on tällainen: ”kun

jäin työttömäksi, tukeuduin aluksi lähiympäristöön. Nyt olen pettynyt työttömien passiivisuuteen, olen jäänyt täällä aika yksin” (emt., D9). Tässä on myös vastauksen aineksia Matti Kortteisen (1994, 154) esittämään kysymykseen: ”miten yhteiskunnallinen järjestys on mahdollinen tilanteessa, jossa näin suurta joukkoa kohdellaan näin huonosti?”

Työläisyyden ja valkokaulusluokan ero on Suomen kaltaisessa maassa ollut viime vuosikymmeninä yhä ohuempi, lähes veteen piirretty viiva. Tässä mielessä työttömyys merkitsee kummallekin väestösosalle samankaltaista putoamista totutusta kulutussuuntautuneesta elämäntavasta ja sikäli hyvän elämän edellytysten menettämistä.

Jos eroa haluaa etsiä, on se ehkä löydettävissä elämän aktiivisuus — passiivisuus-ulottuvuudelta ainakin tilastollisesti ottaen, jossa poikkeukset kumpaankin suuntaan vahvistavat säännön. Eroa voitaneen selittää nimenomaan koulutuspääoman käsitteellä. Siinä missä enemmän koulutusta hankkinut keski- luokan edustaja suuntautuu aktiivisemmin uusiin elämän sisältöihin, kuten harrastuksiin tai aikuisiän opintoihin, siinä vähemmän koulutusta saanut jää helpommin passiiviseksi yhteiskunnan sivustakatsojaksi.

Viittaaan koulutuspääomalla enemmän ihmisen sivistykselliseen eetokseen kuin hänen taloudelliseen asemaansa. Tässä mielessä koulutuspääoma ei ole välttämättömästi yhteydessä taloudelliseen asemaan eikä välttämättä noudattele jakoa keski- ja työväenluokkaan. Sosiaalisen todellisuuden rakenteelliset tekijät omistavat toimintaamme pakottavaa voimaa, mutta ihmisten toiminta ei silti kuulu kuin osittain välttämättömyyksien valtakuntaan.

Ihmisen toiminnan selittämisen vaikeus johtuu juuri tästä: Että ihminen *tietää* kysyvänsä toimintansa mieltä, syytä ja merkitystä, ja laatii itse toimintaansa selittäviä malleja ja teorioita.

Että teoriat eivät voi olla vahvassa mielessä kausaalisia, johtuu siis perimmältään ihmisen itsetietoisuudesta. Että ihmisellä on mahdollisuus toimia vastoin toiminnasta annettua selitystä esim. ”järjettömästi”. Mitä sitten on järjetön? jne.

Työttömyys on tänään sosiaalisesti eriytynyttä. Enää ei ole yhtä tietä työttömyyteen, ei myöskään yhtä tietä siitä ulos. Kun sanon ’tietä ulos työttömyydestä’, en tarkoita pelkästään, enkä oikeastaan ollenkaan, uutta työtä, vaan nimenomaan työstä *riippumatonta* elämän sisältöä, joka antaa elämälle merkityksen. Ajattelen nyt jotain, jonka Reijo Wilenius (1990, 82) on määritellyt jatkuvaksi ja säännölliseksi, sosiaalisesti mielekkääksi toiminnaksi, ”*jossa yksilö käyttää, ylläpitää ja kehittää inhimillisiä kykyjään.*”

Hyvän elämän merkitykset tutkimuskohteena

Edellä olevat esimerkit opettavat ja opastavat kasvatuksen ja hyvän elämän suhdetta pohtivaa ainakin kolmella tavalla. Ensinnäkin, vaikka hyvä elämä kuuluu filosofian ja yhteiskuntatieteiden isoihin ja ikuisiin kysymyksiin, todellistuu se aina hyvin henkilökohtaisella tavalla. Ts. filosofian ja ihmistieteiden suuret kysymykset rakentuvat historiallisesti ja paikallisesti erityisistä kokemusmaailmoista – miten muuten voisi ollakaan?

Toiseksi hyvän elämän kysymys saa jälkimodernissa ajassa oman erityisen merkityksensä: elämän taloudellisen (ja sen mukana usein myös muun) perustan pettäminen, tai ainakin järkkäytyminen, on alati vaaniva uhka. Useimpien pikkuporvarillisen elämänasenteen omaavien ihmisten kohdalla nimenomaan *uhka* on tässä tapauksessa kuvaavampi ilmaus kuin *mahdollisuus*. Työn menettäminen ei siis synnytä sitä kummaa ylpeyden tunnetta, joka luonnehtii yhteiskunnan vauhtipyörästä pudonneiden mentaliteettia (ks. Weckroth 1988, 85). Työ yleensä ni-

menomaan *menetetään*, harvoin siitä *vapaudutaan*. Vastassa on elämän näköalojen kaventuminen ja jopa loppuminen ellei elämässä ole ollut muuta kuin työn ja siitä saatavan palkan mahdollistamat sisällöt: kuluttaminen sanan yleisessä merkityksessä.

Ongelma on pitkälti siinä, miten ja mistä hyvä elämä rakentuu. Hyvinvointivaltioissa hyvän elämän puitteet ovat olleet valmiina ennen kaikkea palkkatyön kautta.

Kolmanneksi esimerkeissä on ihmisten kokemusmaailmoiden, heidän arkipäivänsä kautta esillä myös aikakaudelle tyyppillinen muutoksen äkkinäisyys ja arvaamattomuus. Länsimaisten jälkimodernien yhteiskuntien nykyisyyttä ja tulevaisuutta luonnehtivat useat murrokset. Kun esim. sanotaan, että pohjoismainen hyvinvointivaltio on kriisissä, tarkoitetaan sekä kansalaisyhteiskunnan kriisiä että poliittisessa, taloudellisessa ja kulttuurisessa kentässä tapahtuvia yhtä hyvin yleismaailmallisia kuin arkipäiväisen elämismaailman uudelleenmäärittelyjä. Ennen kaikkea kansalaisyhteiskunnan tulevaisuutta uhkaavat globaalit, kasvottomat markkinat, käsillä oleva rahoituskriisi ja sosiaalinen luottamuskriisi hyvinvointijärjestelmän rakenteisiin.

***1. opetus kasvatuksen teorian kehittämiseksi.** Kriittisen kasvatusteorian on harjoitettava älyllistä kamppailua aikakauden yleisimpien linjojen ja aatteiden ajatusten kanssa. Yleinen aikakausanalyysi on niin kasvatuksen käytännön kuin teorian ja tutkimuksen keskeinen keskustelukumppani ja ohjeviitta.*

Tässä luvussa luen ihmisten antamia merkityksiä hyvälle elämälle heidän omista selonteostaan peilaten niitä sosiaalisen järjestyksen ongelmaan historiallisesti uudenaikaisessa tilanteessa. Kuinka ihmiset tuottavat tässä tilanteessa, jossa taloudellisin mittarein näytetään joutuvan tinkimään saavutetuista eduista,

arki-elämänsä sellaisena, että sosiaalinen järjestys säilyy ja elämä on joksikin mielekkästä?

Toiseksi, edellisen pohjalta, pohdin kasvatuksen tehtäviä Suomen kaltaisessa jälkimodernissa oppimisyhteiskunnassa. Kiinnostus ei niinkään ole koulutuksen talous- tai työvoimapolitiikassa kuin sivistyksellisissä ja kulttuurisissa tehtävissä ihmisten elämämaailman kannalta. Hyvän elämän merkitysten etsintä on tärkeätä kasvatuksen suunnittelussa, jotta pystyttäisiin ennakoimaan tulevaisuuden oppimishaasteita ja konkreettisesti vastaamaan niihin. Merkitysten etsintä ei siis ole pelkkää itsetutkiskelua tai heuristiikkaa, vaan perustuu osaltaan empiirisen aineiston analyysiin. Käytössäni on ollut Suomen kansanopistoyhdistys ry:n vuonna 1995 järjestämän kirjoituskilpailun *Mitä on hyvä elämä?* aineisto¹.

Sosiaalisesti mielekkään toiminnan – muun kuin työn – kannalta kasvatuksella on tulevaisuudessa merkittävämpi sosiaalinen tehtävä kuin ensiajattelemalla tullaan ehkä huomanneeksi. Haasteeseen vastaaminen edellyttää kasvatuksen ammattilaisilta kriittistä oman työnsä merkityksen pohdintaa. Millaista yhteiskuntaa ja hyvää elämää kasvatusjärjestelmä sosiaalisena laitoksena ja kasvattaja tämän laitoksen edustajana haluaa olla rakentamassa? Onko yhteistä ajattelu- ja aatepohjaa olemassa tai löydettävissä? Tarvitaanko sellaista muutenkin eriytyvässä ja ennakoimattomasti muuttuvassa maailmassa? Kysymykset ovat arvofilosofisia ja palaan niiden pohtimiseen luvun loppupuolella.

¹ Kilpailuun osallistui yhteensä 164 kirjoittajaa kahdessa sarjassa, kansanopistoissa opiskelevien ja kaikkien yli 16-vuotiaiden. Tässä luvussa esiteltävät tulokset ovat alustavia. Analyysimetodini ei ole ollut puhtaasti aineistolähtöinen, vaan tarkoitukseni on ollut ennen tarkempaa aineistolähtöistä merkitysanalyysia kontekstualisoida ihmisten hyvälle elämälle antamat merkitykset suhteessa aikakautemme yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin. Lähestymistapaa voi kutsua Mannheimia mukaillen dokumentaariseksi merkitysanalyysiksi (ks. Huotelin 1996, 29).

Hyvinvointivaltion murtuminen luo keskustelun

Kysymys hyvästä elämästä kuuluu niiden suurien kysymysten joukkoon, jotka ovat olleet filosofian keskiössä kautta tunnetun historian. Länsimaissa aina Platonin *Valtiosta* ja Aristoteleen *Politiikasta* ja *Nikomakhoksen etiikasta* alkaen hyvän elämän teema variaatioineen on synnyttänyt lukuisan joukon tekstejä. On luonnosteltu kuvia parhaasta mahdollisesta yhteiselämästä kuten Thomas More vuonna 1516 kirjassaan *Utopia* tai Thomas Hobbes *Leviathanissaan* toistasataa vuotta myöhemmin. Historiallinen tietoisuus kysymyksen ikuisuudesta luokin alati menneisyydeksi muuttuvaa nykyhetkeä tarkastelevalle tiettyä suhteellisuuden tajua: tämänkin päivän murrokset ovat vain osa pitkää historian murrosten ketjua. Murrosten historiallisuuden ymmärtäminen ei kuitenkaan tee yrityksistä vastata niiden asettamiin haasteisiin millään tavalla vähäpätöisiä.

Yhteiskunnan ja kulttuurintutkijalle nykyinen hyvinvointivaltion projektin sulkeutuminen antaa kuitenkin esimerkin siitä, miten yhteiskunnallinen tilanne nostaa esiin yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen, kirjoittamisen ja keskustelun aallon. Debatti hyvinvointivaltiosta, hyvinvoinnista, hyvästä elämästä, elintasosta ja muista vastaavista käsitteistä, joilla osoitetaan enemmän tai vähemmän samaan ilmiökokonaisuuteen, halkoo koko kulttuuritieteiden kentän filosofiasta teologian ja sosiologian kautta oikeus- ja taloustieteisiin. Keskustelussa, jota käyvät yhtä hyvin filosofit, yhteiskuntatieteilijät kuin valistuneet maallikot, käytetään tiheästi esim. sellaisia sanoja kuten yhteisöllisyys, liberalismi ja kommunitarismi (Esimerkkejä suomalaisesta keskustelusta ks. esim. Niiniluoto & Löppönen 1994; Hellsten 1995; Hautamäki ym. 1996; Ilmonen 1996; Kivistö 1996; Kopperi 1996; Roos 1996; Vikström 1996).²

2. opetus kasvatuksen teorian kehittämiseksi. Kysymys hyvinvointivaltion tulevaisuudesta koskettaa kasvatuksen teoriaa ainakin kahdesta suunnasta. Toisaalta kysymys on sosiaalipoliittinen, toisaalta pedagoginen tarkoittaen elinikäisen kasvatuksen haastetta. Edellisessä mielessä kasvattajien on osaltaan oltava hahmottelemassa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Hahmotte-lu tarkoittaa tällöin ennen kaikkea kysymystä ihmisen muuttumisen mahdollisuudesta suhteessa hänelle asetettaviin uusiin kansalaisen vaatimuksiin³. Jälkimmäisessä mielessä kysymys on konkreettisten koulutusratkaisuiden suunnittelusta sekä sisällöllisesti että koulu-tusorganisaatioiden ja -järjestelyjen kannalta.

Hyvän elämän käsitteestä

Hyvä elämä on antiikista peräisin oleva yleiskäsite, josta voidaan erottaa esimerkiksi sellaiset myöhemmät käsitteet kuin hyvinvointi, elintaso ja elämänhallinta.

Aristoteleen mukaan kaikkien ihmisten pyrkimys on elää onnellista ja hyvää elämää. Onnellisuus, *eudaimonia*, on elämän keskeisin tavoite. Aristoteleen edustamaa näkemystä hy-

² Ulkomaiseen keskusteluun kommunitarismin ja liberalismin suhteesta pääsee käsiksi esim. *Critical review*-lehden aihetta käsittelevästä teemanumerosta (vol. 8 No. 4, 1994) ja sen synnyttämästä jatkokeskustelusta (ks. esim. Bauman 1995a).

³ Kysymys ihmisille asetettavista vaatimuksista lienee yhteiskunta- ja kasvatusfilosofian kysymysten kysymys. Paljonkaan liioittelematta voi yleistää niin suurten yhteiskuntareformien kuin kasvatusideoiden kaatuneen ihmisen ennakoimattomaan käyttäytymiseen. Ennen kaikkea Dostojevski on kuvannut sitä ihmisen epärationaalisuutta ja suunnitelmallisuutta, joka ei sovi sen paremmin järkeviin laskelmiin kuin kauniiseen suunnitelmallisuuteen. Tämä epärationaalisuus on kotinkivi esim. nykyään suosituille rationaalisen valinnan teorialle. Esseessään Dostojevskistä von Wright (1996, 36) sanoo: "Rajaton on se sokeus, johon oppineisuus vapaaehtoisesti suostuu pyrkiessään järkipärisesti kuvaamaan ihmisen elämänmuotoja."

västä elämästä voidaan pitää ideaalisena, sillä siinä hyvän elämän kriteerit on esitetty ennalta. On olemassa tiettyjä tavoiteltavia hyveitä, kriteereitä, joiden noudattaminen johtaa hyvään elämään.

Hyvää elämää voidaan tarkastella lisäksi ainakin kahdesta erilaisesta näkökulmasta (ks. Griffin 1986, 7–57). Ensinnäkin käsitteellä voidaan viitata subjektiiviseen kokemukseen hyvää elämästä. Riippumatta ulkoisista arvioista tai havaittavien elämäolosuhteiden laadusta, hyvä elämä toteutuu, jos se kussakin yksittäistapauksessa koetaan toteutuvan. Ero on selvä arisotoliseen näkemukseen nähden. Edellisen voidaan sanoa edustavan objektiivista, jälkimmäisen subjektiivista näkemystä.

Lisäksi on olemassa kolmas näkemys hyvästä elämästä, jota luonnehtii tarpeiden tyydytys. Hyvä elämä on mahdollinen, kun ihmisen perustarpeet tyydyttyvät. Tarvenäkökulman ongelmat ovat selviä: kuka määrittelee mitkä kulloinkin ovat ihmisen perustarpeita?⁴ Tämäkin näkemys hyvästä elämästä on siis varsin subjektiivinen ja neuvottelunvarainen asia.

Jo lyhytkin katsaus hyvän elämän käsitteen määrittelyyn antaa kuvan aiheen ongelmallisuudesta. Hyvän elämän kysymystä on yritetty ratkoa myös muunlaisin käsittein. Kaikkein lähimmäksi peruskäsitettä tulee hyvinvoinnin käsite. Varsinkin 1970-luvulla pohjoismaissa oltiin kiinnostuneita hyvinvoinnin ulottuvuuksista ja tehtiin aiheesta sekä empiiristä että käsitteellistä tutkimusta. Yksi vakavimmista yrityksistä hahmottaa hyvinvoinnin teoreettista ja empiiristä luonnetta oli Erik Allardt (ks. Allardt 1995) johtama yhteispohjoismainen hyvinvointitutkimus.

⁴ Sosiaalipolitiikassa hyvän elämän tarvenäkökulma on jatkuvasti ajankohtainen määriteltäessä esim. kohtuullista toimeentuloa ja sen mukaista toimeentulotukea. Määrittelyt ovat pakosti taloudellisia, sillä onhan ymmärrettävää, että subjektiivisesti koetusta lähtevää hyvän elämän määritelmää on vaikea soveltaa määrällisen sosiaalisen tasauksen perustana.

Tutkimuksessa hyvinvoinnin käsite jaettiin kolmeen osaan, joiden ajateltiin kattavasti tekevän ymmärrettäväksi hyvinvoinnin käsitettä. Puhuttiin hyvinvoinnin *having*, *loving* ja *being* - ulottuvuuksista. *Having* viittaa hyvinvoinnin materiaaliseen puoleen, elintasoon. *Loving* koskettelee elämän sosiaalista ulottuvuutta, perhe- ja ystävyysuhteita. *Being* puolestaan kuvaa ihmisen kokemusta omasta hyvinvoinnistaan ja olemassaolostaan. Kaikilla ulottuvuuksilla on tässä mallissa objektiivinen, määrällisesti mitattava, ja subjektiivinen, laadullista arviointia vaativa, puolensa.

Nykyisen murroksen lähempää tarkastelua

G. H. von Wright on useaan otteeseen vuosien varrella esittänyt kriittisiä ajatuksia modernin edistyksen ideasta, jonka nimeen etenkin länsimaissa on vannottu viimeiset neljäsataa vuotta. Vaikka kaikilta osin en pysty ymmärtämään, enkä ehkä halua edes hyväksyä, von Wrightin (1996, 8) aikalaisajatuksia ”viimeisistä ajoista”, tavoittavat ne kuitenkin jotakin hyvin olennaista aikakautemme tunnelmasta, siitä, ”että tietty kehityksen suunta, jota olemme pitäneet selvänä, lähestyy loppuaan ja että olemme uuden partaalla, jonka kulkua ja päämäärää emme vielä pysty arvioimaan.”

Vaikka von Wrightin näkemykset eivät hänen oman tulkin- tansa mukaan ole varsinaista pessimismiiä, eivät maailmanlopun ennustusta eivätkä kauhukuvien piirtämistä, voi niitä silti luonnehtia synkiksi. Apokalyptisesta perusvireestä huolimatta jonkin aikakauden tai aatemaailman päättymisen tarkoittaa aina jonkin toisen alkua. von Wright (Ylimaula 1996, 202) sanookin juuri vanhan päättymisen ja uuden syntymisen tekevän elämän jännittäväksi, ”jos itse etsii kirkkautta tai haluaa tietää miten pitää ajatella.”

Hyvinvointivaltion kriisin taustalla on siis toinen ja laajempi, koko länsimaista kulttuuria koskeva kriisi, jota kutsutaan tavallisesti modernin aikakauden murrokseksi tai modernin kriisiytymiseksi. Murrosaikojen luonteeseen kuuluu pohtia aikaisemmin itsestäänselvinä otettuja ajatuksia, aatteita ja arvoja. Yhtä lailla kuin keskusteluun kansallisvaltioiden ja hyvinvointivaltioiden kohtalosta osallistuu laaja joukko eri tieteenalojen edustajia, myös kysymykseen modernin maailman kriisin tunnusmerkeistä ja uhkista on annettu useita vastauksia erilaisista näkö- ja lähtökohdista. Eräs tapa ymmärtää modernin kriisiä, on kuvata niitä uhkia, joita länsimainen rationaalisuus on sivutuotteinaan synnyttänyt. Michael Welton (1993) esittää uhat seuraavasti⁵.

Ensimmäinen uhka koskee elämän perustaa. Ympäristön saastuminen ja sen mahdollisena seurauksena globaali ympäristökatastrofi uhkaavat sekä luonnon evoluutiota että kulttuurirevoluutiota. Toinen modernin aikakauden synnyttämä uhka on asevarustelu. Ongelma on siinä, että maailmanmarkkinoiden menestys on kiinteästi kytköksissä aseteollisuuden hyvinvointiin ja toimintaedellytyksiin.

Kolmas uhka koskee ihmisten välistä erivertaisuutta. Maailmanlaajuisesta perspektiivistä tarkastellen rikkaiden ja köyhien ihmisten erot vain kasvavat. Syrjintää voi tapahtua rodun, sukupuolen, sosiaalisen aseman tai iän perusteella. Erityinen uhka inhimillisyydelle on lasten hyväksikäyttö niin sota-, porno- kuin muun teollisuuden raaka-aineena.

Neljäs uhka ihmisten elämismaailmalle ja sieluille tulee vaatimuksista sopeutua ylikansallisten markkinoiden vaatimukseen asiassa kuin asiassa. Kansalaisyhteiskunnan, suurten aatteiden ja ideologioiden murtumisen myötä menevät myös kansalaisten

⁵ Poliittisen ja moraalifilosofian näkökulmasta aihetta on käsitellyt Charles Taylor suomennetussa kirjassaan *Autenttisuuden etiikka* (1995). Sosiologian näkökulmasta modernin maailman kriisiytymistä on Suomessa kuvannut Sulkinen (1993). Ks. edellisiä lukuja 2. ja 3.

aidot vaikuttamisen mahdollisuudet itseään koskevilla asioilla. Myös etujärjestöjen muodostamat turvapuskurit, huuhtoutuvat uuskonservatiivisen yhteiskunta-ajattelun aallokkoon. Ammattiyhdistysliike koetaan pelkkänä rasitteena markkinatalouden riemujuhlissa.

Hyvän elämän pienistä hetkistä ...

Tässä alaluvussa esiteltävät hyvän elämän teemasta kirjoitetut aineistokatkkelmat sisältyvät kirjoituskilpailusta toimitettuun kirjoituskilpailuantologiaan (Issakaisen 1996), johon myös suluisissa olevat sivunumerot viittaavat⁶.

Näyte 1.

”En aio kantaa syyllisyyttä mahdollisesta sosiaalipummiudesta; eihän ole minun vikani jos en mahdu mukaan systeemiin. Tärkeää on, että saan jalkani kiinni johonkin mahaan, pääsisin edes polulle.”(s. 33–34)

Nykyisen yhteiskunnallisen murroksen ongelma tai autuus on siinä, että ihmiset eivät suunnistaudu suurien yhteiskunnallisten liikkeiden kautta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. He kokevat, että yhteiskunnallisilla liikkeillä ei ole heille mitään annettavaa. Meneillään oleva aikakausi on hajainen ja ideologiaton.

⁶ Tässä yhteydessä en selitä tai tulkitse otteita, vaan annan niiden puhua itse. Alaluvussa on näin ollen kaksi toisiinsa lomittuvaa ja toistensa kanssa keskusteltavaa tekstiä: kirjoituskilpailuun kirjoittaneiden ja omani. En myöskään käytä aineistoa verifioimaan tulkintaani, sillä kirjoitetuilla teksteillä on lukuisia lähtökohtia eivätkä niiden merkitykset avaudu yksinkertaistavilla luotettavuus-, totuus- tai todellisuuspohdinnoilla. Tässä yhteydessä riittää kun pitää tekstejä tosina sinänsä, ts. kirjoitetuina teksteinä ne ovat olemassa *sosiaalisina tosiasioina* (ks. myös Jackson 1987, 293). Sellaisinaanakin, ilman että pitäisi tietää ovatko tekstien tarinat todella tapahtuneet (konkreettisesti maailmassa tai konkreettisesti tunnetiloina) tai miksi ne on kirjoitettu, kertovat ne monista kulttuuriseen maailmaan kuuluvista asioista, ts. siitä miten ihmiset hahmottavat ja rakentavat käsityksensä hyvästä elämästä teksteissään.

Arkielämästä tulee entistä enemmän erilaisten pakkojen sanelemaa pärjäämistä. Vai tuleeko sittenkään? Löytyykö 'hyvä elämä' nimenomaan arkisen elämismaailman onnettomista tavanomaisuuksista.

Näyte 2.

”Älkää vain luulko, että häpeän huonoa elämäni. Itse säälin niitä, jotka töiden jälkeen menevät kotiin ja joutuvat selittämään rakastetuilleen miksi ovat onnellisia. Onnellisessa ihmisessä kun on aina jotain epäilyttävää.” (s. 22–23)

Yhteiskunnallisista suhdanteista aiheutuneet elämän pakko-
raot eivät ole suomalaisille mitenkään uusia kokemuksia. Luonnollisesti uusi sukupolvi joutuu kohtaamaan pakot puhtaalta pöydältä, ilman välttämätöntä ja välitöntä omakohtaista kokemusta. Tavallisen suomalaisen arkipäivä on kuitenkin historian-
sa aikana rakentunut voimakkaasti juuri erilaisten pakkojen
mukaan, ne huomioiden ja niiden mukaan elämää parhain päin
sovittaen. Tässä mielessä suomalaisen folkloren luomat stereo-
tyypit köyhästä ja nukkavierusta kansasta pohjoisessa kapean
leivän maassa voivat tuottaa positiivisia impulsseja ja toimia te-
rapeuttisesti nykyisessä jälkimodernissa suomalaisessa alita-
junnassa.

Näyte 3.

”Sotaan lähti herkkä nuorukainen. Sieltä palasi vieläkin ulkonäöltään nuori, mutta sisältään kovettunut mies, jota eivät mitkään kauhunäyt pystyneet enää hätkähdyttämään. Olihan hän niitä nähnyt ja itsekin ollut mukana lukemattomia kertoja.” (s. 54)

Asetin aineistolleni kysymyksen, mitkä ovat kriisiytyneessä yhteiskunnallisessa tilanteessa niitä strategioita, joihin ihmiset turvautuvat, joita he käyttävät, ja joilla he selittävät hyvää elämäänsä?

Alustava vastaukseni edellä esitettyyn ensimmäiseen, sosiaalista järjestystä koskevaan kysymykseen on seuraava. Pelkästään lukemissani kirjoituksissa, siis tiukasti teksteissä pitäytyen voidaan aineistoa laajakulmasta katsoen sanoa: elämän puitteet, ulkoiset pakot, järjestävät aineiston kertomaan (eli ihmiset kirjoittamaan) *arkisen elämänsä pienistä onnista*. Seuraavat kaksi katkelmaa eivät todenna vaan havainnollistavat tulkintaani.

Näyte 4.

”Et aikanasi päässyt opiskelemaan, mutta olit taitava monessa asiassa. Uskon, että pidit työstäsi ja nautit perheestäsi, vaikka ulkoisesti ei niin rikasta ollutkaan. Juuri sen asian toivon minäkin oppineeni.” (s. 14)

Näyte 5.

”Mieleeni muistuu myöskin ajatus siitä, ettei rahalla voi ostaa pieniä ihmisen sisällä tapahtuvia liikahduksia, joiden merkitys rakoilee ja avautuu. Ei edes pelti-Visalla. Hyvä elämä on kosketus vatsan herkällä iholla, välittävä katse, joka ei vaadi eikä aseta ehtoja; se on peiton lämmittäminen toiselle ihmiselle, uneen hiipivä kasvokuva, viinipullon korkin narahdus, ykseys välillä ruumiin ja sielun. Se on sitä, kun lunastaa vallan vallalta, vallan ajalta, katkaisee ihmisen itselleen kehittämät kuvitteelliset kahleet ja alkaa elää. Kaikki, mitä voi omistaa on oman pään sisällä, jokaisella meistä.” (s. 24–25)

Voi siis olla niin, että yhteiskunnallinen 'kaikkien sota kaikkia vastaan' on todella järjestänyt ihmisten kokemukset, ts. tulkinnot tilanteestaan ja laajemmin aikakaudesta siten, että ihmisten kokemuksellisessa, arkipäiväisessä ja käsinkosketeltavassa elämässä pelastaudutaan tai suojaudutaan psyykkisesti olosuhteiden ankaruudesta arkielämän pienen onnen hetkiin, (joista rakentuvat kirjoitusten tarinat). Tarinoiden logiikka noudattelee 'kun on pakko pärjätä'-ajattelua. Subjektivistisen elämänasenteen ja arjen pakottavuuden käänköpuolena ja seurauksena voi sitten olla myös kykenemättömyys kansalaistoimintaan (ks. edellinen luku).

Alustavaa vastaustani tukee kaksi muuta äskettäistä havaintoa. Omassa analyysissään aikakauden tilasta Juha Siltala (1996b, 93) väittää, että kun yhteiskunta ja politiikka on luovutettu kasvottomille markkinamekanismeille, tulevaisuudessa yhteiskunta löytyykin uusista privaatin muodoista: "Uutta yhteiskuntaa luodaankin ehkä yksityiselämässä." Samaan viittaa Ilmonen (1996, 27), joka epäilee Suomen jakautuvan kahtia: toisaalta massaan, työttömiin ja työllisiin köyhiin, toisaalta hyvin toimeentulevaan väestöön. Lohkoutuminen voi kuitenkin poikia "arjen pienten mittojen solidaarisuutta." Solidaarisuuden kasvulle on kuitenkin syytä esittää vahvoja epäilyjä heikosti toimeentulevien ihmisten joukon tavattomasta erilaisuudesta johtuen.

Bauman (1996, 43–44) ei myöskään anna toivoa yhteisten asioiden mahdollisuudesta nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, vaan esittää tulevaisuudelle kaksi kehityslinjaa, ja nimitää ongelmavyöhyhtiä postmodernin eettiseksi paradoksiksi. Kysymys on valinnasta välinpitämättömyyden ja solidaarisuuden välillä, jotka ovat vastakkaisia mahdollisuuksia postmodernista suvaitsevaisuudesta. Valintaan ei ole olemassa yhteiskunnallisia välittäjiä eikä universaaleja filosofisia vakuuksia. Baumanin mukaan valinta vaihtoehtojen välillä on tehtävä käytännöllisin

perustein tilanteessa, joka muistuttaa anomiasta, normittomuuden tilasta:

”Se on rakennettava alhaalta ylös, lukuisten yksilöllisten toimijoiden eettisistä vakaumuksista ja moraalisesta käytöksestä. Etukäteen ei voi päätellä, millaisen muodon postmoderni suvaitsevaisuus kulloinkin saa. Kummallakin muunnelmalla on omat piintyneet kannattajansa, ja on mahdollista tietää, kumpi lopulta voittaa.”

3. opetus kasvatuksen teorian kehittämiseksi. Vaikka yhteiskunnan sääteley- ja kontrollipolitiikka saattaa ollaakin eilispäivää, tarvitaan arkipäivän solidaarisuuden aikaansaamiseksi ihmisten sivistyksellistä herättämistä. Ihmisten elämismaailman alueelle sijoittuvan yksityiselämän tukeminen ja mielekkääksi tekeminen, sivistyksellinen herättäminen, on kriittisten kasvatuskäytäntöjen keskeinen tehtävä.

Toinen tulkintaani pienistä onnista tukeva havainto tulee kyselytutkimuksesta (Kotakari & Rusanen 1996), jossa selvitettiin sitä, mihin ihmiset tänä päivänä turvautuvat. Tutkimuksesta käy ilmi, että taloudellisen taantuman, erilaisten uhkien ja epävarmuuksien aikoina ihmiset etsivät turvaa lähipiiristä, perheestä ja ystävistä. Turvaa ei siis etsitä ns. asiantuntijoista yhtä poikkeusta, nimittäin terveydenhuoltoon lukuunottamatta. Kaikenlainen itseapu (*self-help*) näyttää kukoistavan. Tiivistäen, tulkinta hyvän elämän rakentumisesta pienistä onnen hetkistä, läheisten ystävien keskeisyydestä turvallisuuden takaajina ja yksityiselämän keskeisyys uuden moraalin perustana, tukevat ajatusta ihmisten autonomisuushakuisuudesta. *Niukkenevien*

mahdollisuuksien tilanteessa ihmiset näyttävät haluavan säilyttää riippumattomuutensa hinnalla millä hyvänsä.

Kysyttäväksi tietenkin jää, missä määrin yllä esitetyt havainnot viittaavat elämän privatisoitumiseen tai jopa politiikan kuolemaan keinona huolehtia yhteisistä asioista. Poliitiikan lopettaminen ja markkinavoimien asettaminen päättämään kaikesta yhteiskunnallisesta on siinä mielessä kohtalokasta, että markkinavoimien kieli perustuu voiton ja tappion logiikalle, joka ei tunne sellaisia sanoja kuin hyvä elämä tai hyvin- ja pahoinvointi (Siltala 1995, 75).

Näyte 6.

”Ei kaikesta tarvitse hyötyä. Elämä ei ole kansantaloutta, jokainen yksilö ei pyri tekemisillään suurimpaan mahdolliseen voittoon. Hyödyllisyyden tavoittelu tappaa inhimillisyyden, individualismin. Ei ihminen ole kone. Jokaiselle tekisi hyvää ymmärtää se tosiasia, että kaikki ihmiset eivät halua olla voittajia, kaikki eivät halua kultaista mitalia ja ihmismassojen aplodeja.” (s. 20)

Suomessa hyvinvointivaltiota koskevassa diskursiivisessa taistelussa (jonka kohteena ovat elävät ihmiset ja heidän mahdollisuutensa elää hyvää elämää) voitolle näyttää hiljalleen päässeän tulosvastuun retoriikka. Tässä tilanteessa politiikan lopettaminen kuvaa kielikuvana sitä tendenssiä, jossa tuottamattomat yhteiskunnalliset palvelut on pantu polvistumaan tulosvastuun *management by stress*-johtamiskulttuurin eteen. Kysymys koskee ennen kaikkea sitä kasvatuksen kenttää, jossa toiminta tähtää kansalaisten yleissivistykseen, ts. persoonalliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen valtauttamiseen, mutta myös muita koulutusjärjestelmän osia, joissa tähdätään ihmisten kokonaisvaltaisen toimintakyvyn ylläpitämiseen ja kohentamiseen. Täl-

laisen toiminnan tulokset ovat vaikeasti mitattavissa, siksi ne onkin helppo karsia kannattamattomina.

... uusyhteisöihin?

Edellä esittämäni havainnot johtavat toiseen alussa esitettyyn ongelmaan, kysymykseen kasvatuksen tehtävästä oppimis-yhteiskunnassa nimeltä Suomi. Kysymys on tärkeä *jos* on niin, kuten näyttää olevan, että hyvä elämä vaatii tulevaisuudessa täytyäkseen jotakin muuta kuin aineellisten resurssien lisäämistä, ts. sosiaalisesti mielekästä toimintaa, ”*jossa yksilö käyttää, ylläpitää ja kehittää inhimillisiä kykyjään...*” Tästä näkökulmasta kysymys kasvatuksen sivistyksellisistä ja kulttuurisista tehtävistä vaikuttaa mielekkäältä ja jopa yhteiskunnallisesti relevantilta. Tästä lähtökohdasta ihmisten työstä vapaa oleminen nähdään yhteiskuntaa hyödyttävän resurssina, ei pelkkänä valtiontalouden menoeränä.

Taannoisessa haastattelussa (*Viikkolehti* 18. 8. 1995) presidentti Mauno Koivisto arvioi suomalaisen sosiaalidemokratian pitkää linjaa. Arvion mukaan sosiaalisessa tasauksessa on onnistuttu yli odotusten. Huonommin sen sijaan on käynyt kansalaisyhteiskunnalle, vapaalle sivistystyölle, osuuskaupaliikkeelle ja punapäömälle: ”Valtio ja johonkin mittaan valtion hallitsema kunta säätelee nyt kaikkea.”

Yhteiskuntatieteissä on viime vuosina pyritty vastaamaan kansalaisyhteiskunnan hajoamisen haasteeseen hahmottelemalla yhteisöllisyyden uusia muotoja ja keskustelemalla niiden mahdollisuuksia. Puhe perustuu toisaalta sosiaalisen järjestyksen ongelmaan, toisaalta kysymykseen elämän mielekkyydestä ja hyvästä elämästä. Uusyhteisöllisyys määritellään elämänmuodoksi,

”johon sitoudutaan enemmän kuin pelkkään kansalaisuuteen tai muihin jäsenyyksiin (poliittinen puolue, työpaikka) mutta kuitenkin vähemmän kuin aiivan intiimiin ydinperheeseen, elämänmuoto, jossa yhteisyys ei nojaa auktoriteettiin tai normipaineeseen vaan vapaaseen vuorovaikutukseen ja vapaaehtoiisiin sitoumuksiin. Yhteisöstä voi lähteä pois.” (Roos 1996, 48.)

(Uus)yhteisöllisyyden määritelmä tuo esiin eron aiempiin yhteisöllisyyden muotoihin. Esimodernissa yhteisöissä lähteminen pois oli vaikeaa ellei täysin mahdotonta. Ihminen oli sidottu konkreettisesti paikkaansa yhteisössä ja siihen maaperään, josta elämän sai perustansa. Modernien yhteisöjen yhdistävä voima perustui paljolti yhteisiin etuihin, niiden hankkimiseen, ylläpitämiseen ja varmistamiseen. Yhteisöt toimivat utilitaristisesti hyötyperiaatteella. Uusyhteisöt eroavat edellisistä siinä, että ne ovat vapaita sekä perinteen painolasteista että väli-generationaalista hyödyllisyydestä.

Uusyhteisöiden kriteerien väljyys tarkoittaa sitä, että jälkimodernissa ajassa yhteisöitä on lukuisia. Kasvatuksen maailman on erilaisine ilmentymineen mahdollista olla yksi uusyhteisö muiden joukossa, jossa yhteisyys ei ole auktoriteetin tai normipaineen varassa vaan rakentuu vapaaseen vuorovaikutukseen ja vapaaehtoiisiin sitoumuksiin. Kysymys on vain siitä, millainen tällaisen kasvatuksen aatemaailman tulisi olla? Ainakin on varmaa, ettei sellaiselle kasvatusajattelulle ole enää tilausta, jossa kuvitellaan osallistuttavan ihmistä suuremman modernin yhteiskunnan rakennusprojektiin. Yhteiskunta rakentuu nyt ihmisten yksityisten elämämuotojen ja näiden nopeiden yhdistelmien kautta, jos ylipäättään on rakentuakseen.

4. opetus kasvatuksen teorian kehittämiseksi. Siviilisyksellisen kasvatuksen tehtävä perustuu siihen tosi-

asiaan, että ihmiset vaativat useimmiten ulkopuolisen herätyksen, jotta he pystyvät näkemään omat mahdollisuutensa ja toimimaan näiden mahdollisuuksien toteutumiseksi. Kasvatuksen on keskityttävä toiminnan kaikilla sektoreilla ihmisten elämämaailman ja elämäntehtävien tukemiseen. Tätä tehtävää voi kutsua toivon pedagogiikaksi.

Kasvatuksen kannalta säätely-Suomen hajoaminen ja uusien yhteisöjen mahdollisuudet haastavat kysymään ja pohtimaan kasvatuksen arvofilosofiaa. Kuten todettua, elämme tilanteessa, jossa katseet on käännetty pois valtiosta joko markkinoihin tai uusiin yhteisöllisyyden muotoihin (Lagerspetz 1996, 53). Uusista yhdessäolemisestä tavoista ei vielä kuitenkaan ole tietoa, koska tätä uutta elätään ja rakennetaan jokapäivä. Tilanne asettaa sekä kasvatukselle sosiaalisena liikkeenä että kasvattajan toimintaa ohjaaville arvoille eräitä vaatimuksia.

Toivon pedagogiikassa otetaan huomioon kasvatuksen sivistyksellinen mahdollisuus. Ensin on hyväksyttävä edellisessä luvussa esittämäni näkemys, että kasvatuksella on itseisarvonsa irrallaan muista arvoista, esim. markkina-arvosta. Toiseksi vaaditaan, että sivistyksellisen kasvatustajattelen, siis kasvatuksen itseisarvoisen oikeutuksen myöntäminen johtaa toimintaan tämän ajatuksen puolesta.

Jo johdannossa viitatussa ja monella tavalla avartavassa kirjassaan *Vastatuuleen* (1996, 188–190), Dorothee Sölle puhuu vapautuksen teologiasta, joka on hyvin lähellä Freiren sorrettujen tai toivon pedagogiikkaa. Sölle kohdistaa itsekriittiset sanansa länsimaisille keskiluokkaisille ihmisille, jotka liian helposti luopuvat oikeudestaan vaatia muutosta tai edes perusteluja valituille yhteiskunnallisille käytännöille. Söllen mukaan luopuminen ihmisenä olemisen yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta,

itsensä harhauttaminen kauniilla tavaroilla, johtaa henkiseen tuhoon.

Ajatuksen taustalla on näkemys ihmisestä sosiaalisena olentona, joka kehittyäkseen täyteen ihmisyyteen tarvitsee muiden kaltaistensa seuraa ja oikeudenmukaista kohtelua. Oikeudenmukainen kasvatusta kuuluu kaikille, ja tästä periaatteesta poikkeaminen vaatii kasvatuksellisia *tekoja* oikeudenmukaisuuden palauttamisen puolesta. Korostaessaan ihmisen sosiaalista olemuksellisuutta ja alkuperää, Söllen ajattelu on periaatteellisessa ristiriidassa liberalististen ihmiskäsitysten kanssa, joissa ihminen tulkitaan individualistiseksi toimijaksi.

(Kasvatuksen) maailma on tehtävä uudelleen

Jälkimoderni aikakausi on vähintään kaksijakoinen. Aikakausi on mahdollista tulkita joko pessimistisesti tai optimistisesti. Edellä esillä olleissa von Wrightin sanoissa on aistittavissa selvä pessimismin henkäys. Toivoa antaa kuitenkin ajatus vanhan päätymisen mahdollistamasta uuden syntymisestä. Uuden mahdollistamaan parempaan huomiseen kiinnittyvät Torsti Kivistön (1996) ajatukset. Hänen näkemyksessään uudistuvasta ihmisestä ”sisäinen henkinen rikkaus korvaa monin verroin aieman egokeskeisen, materiaan takertuneen mielen helpot ja pinnalliset tyydytyksen lähteet.”

On kasvattajan omasta uskosta ja tulkinnasta kiinni kumpaan ennustukseen haluaa kiinnittyä, apokalyptiseen vai harmoniseen, sillä huomiseen ei voi nähdä. Varmaa kuitenkin on, että huomisen maailma ei ole pelkästään ajateltava vaan tehtävä uudelleen. Tässä tehtävässä kasvatusta ja kasvattajaa kulttuurisena vaikuttajana ei voi tuntea olevansa ulkopuolinen.

Vaikka Suomi ja senkaltaiset kansalliset yhteenliittymät ta-
loudellisine järjestelmineen murentuisivat, ei ihmisten arkinen
elämämaailma arvoineen ja normeineen voi koskaan tuhoutua.
Jos se kuolee, kuolee myös ihmissuku. Siksi kasvatuksessakin
on kohdistettava katse arkipäivän pienten mittojen solidaari-
suuden lujittamiseen. Tästä syntyy uutta yhteiskuntaa, oli se luon-
teeltaan millainen tahansa. Vaikka löytäisimme itsemme huo-
menna anarkistisesta kapitalismista, jossa *kaikki* perustuu yk-
sityiseen yritteliäisyyteen (*free enterprise*), itsekkyyteen, väli-
neelliseen rationalismiin ja pelkkään asioiden markkina-arvoon,
yleinen havainto kuitenkin on, että yhteiselämä on mahdollinen
vain koska ihmisillä on muitakin arvoja ja elämisen motiiveja
(Lagerspetz 1996, 50 & 53–54).

Henry Giroux (1992, 28–36) kaipaa kasvattajilta pedago-
gista otetta, jossa ylitetään erilaisia aiemmin pyhitettyjä kulttuu-
risia ja sosiaalisia rajoja. Hän puhuu kasvattajasta rajoja ylittä-
vänä intellektuellina (*border intellectual*) ja kasvatuksesta ra-
joja ylittävänä pedagogiikkana (*border pedagogy*). Kysymys
on toivon pedagogiikasta, jonka ensimmäinen ohjenuora on *usko
ihmisen potentiaaliin* oleellistaa *elämänsä sisäisesti merki-
tykselliseksi*. Tällainen perusajattelu on luonteenomaista kai-
kelle progressiiviselle ja kriittiselle kasvatustajattelle. Rajain-
tellektuellin teemaan palataan luvussa 6.

Siihen, mitä tarkkaan ottaen tarkoitetaan elämän oleellista-
misella, ei voida antaa selkeää ja yhtäpitävää vastausta, joka
päitisi kunkin yksityisen ihmisen kohdalla. Oleellistaminen viit-
taa elämän merkityksen etsimisen, löytämisen ja ylläpitämisen
ei vain ajatukselliseen vaan ennenkaikkea *toiminnalliseen pro-
sessiin*. Se ei siis välttämättä tarkoita huokailua elämän auvoi-
suudesta tai onnellisuudesta, vaikka nämä asiat lienevätkin sa-
nomattominakin elämän perusarvoja. Vaikka oleellistaminen
todellistuu jokaisen ihmisen kohdalla omanlaisenaan, sille kes-
keistä on jatkuva sivistyksellisen valveillaolemisen tavoite. Sa-

nalla sanoen oleellistamisen vaatimus kuuluu: *tule siksi mikä olet!*

Tagore (1967) viittaa oleellistamisella elämässä tavoiteltavaan harmoniaan, jossa elämän ulkoinen, sen toiminnallinen, ja sisäinen, sen ajatuksellinen, puoli ovat molemmat edustettuina. Siinä missä Tagore näkee intialaisen filosofian menneen liian pitkälle sisäisen maailman korostamisessa, länsimaissa ihmiset ovat ylittäneet valtuutensa ulkoisen toiminnan alueella:

”Tämä tekemisen ja joksikin tulemisen yksinomaisen tehostaminen se synnyttää lännen maissa voiman-huumeen. Näyttää siltä, kuin nämä ihmiset olisivat päättäneet temmata ja ryöstää kaikki väkisin. He tahtovat aina itsepintaisesti tehdä eivätkä milloinkaan olla — he eivät myönnä kuolemalle sen luonnollista sijaa olioiden järjestelmässä — he eivät tunne täyttymisen kauneutta.” (Tagore 1967, 198.)

Oleellistamisen ajatuksen voi siis sanoa sisältyvän ennen kaikkea ajatukseen ajattelevasta tekemisestä, mutta ideassa ”kasvaa nykyisyyttänsä korkeammaksi voidakseen tulla siksi, mikä hän ei vielä ole” (s. 196) on olemassa myös paradoksi, johon länsimaissa näytään langenneen: tekemisestä on puuttunut ajatus, toiminnasta toiminnan mieli. Silti esim. rodullisten vähemmistöjen keskeisiä kasvatuseriaatteita on ylittää olosuhteensa itsensä sivistämisen avulla.

5. opetus kasvatuksen teorian kehittämiseksi. *Kasvatustajien on pohdittava arvomaailmaansa kriittisesti maailman tulevaisuuden näkökulmasta, sillä valmiita vastauksia ei ole olemassa. Yksi keskeisimmistä tehtävistä on kohdistaa katse arkipäivän pienten mittojen solidaarisuuden lujittamiseen. Tehtävässä onnistuminen vaatii aikaisempien uskomusten ja luulojen uudelleen*

arviointia sekä sosiaalisten että kulttuuristen rajojen rohkeaa ylittämistä.

Kasvattajan – erityisesti aikuiskasvattajan – kriittisyyteen on kiinnittänyt huomiota Urpo Harva (1980), joka väittää kriittisyyden kuuluvan muutoinkin luontevimmin juuri aikuisuuteen. Harvan mukaan kasvattajan tulee esittää kritiikkiä ainoastaan kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatuksen näkökulmaa on kuitenkin tavattoman vaikea määritellä, sillä näkökulman laajuus riippuu siitä, kuinka itse *kasvatus* määritellään, nähdäänkö se suppeasti vai laajasti. Suppeasti määriteltynä kasvatusta tarkoittaa koulukasvatusta ja tavoitteellisesti organisoituja opintoja. Laajasti määriteltynä kasvatusta on vaikea erottaa muusta elämästä. Kasvatus kuuluu olennaisena osana elämään ja muodostaa sen ytimen.

Laaja määritelmä on yleisesti hyväksytty kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Siihen viittaavat niin John Dewey: ”Education is not preparation for life, education is life itself” kuin Juho Hollo: ”Kasvatuksen maailma on siis kasvamisen maailma, sen piiriin kuuluu kaikki, mikä todellisuuden maailmassa kasvaa ja kehittyy, siis kaikki se, jossa on elämää.” Tästä näkökulmasta kasvatuksen kriittisyys – olkoonkin esitetty ”vain” kasvatuksen kannalta – voi ulottua hyvin laajalle yhteiskuntaelämän ja yhteisten asioiden alueelle.

Harva (emt., 19–24) jakaa kasvattajan kriittisen tehtävän kolmeen osaan. Ensinnäkin on vaikutettava siihen, että yhteiskunnasta poistetaan sivistyksellisen tasa-arvon toteutumisen esteitä. Toiseksi on vahvistettava sitä käsitystä, jonka mukaan hyvän kansalaisuuden – ja hyvän elämän – käsitteeseen kuuluu halu parantaa sivistystään. Kolmanneksi kasvattajan on soveliaista julistaa ihmiskäsitystä, jonka sisällyksen muodostaa ajatus itsensä todellistamisen velvollisuudesta. Tällöin kyse on tehtä-

västä, jota edellä kuvattiin elämän oleellistamisena (*tule siksi mikä olet!*).

Kasvattajan neljäs, ja kenties vaikein, tehtävä on harjoittaa itsekriittisyyttä. Kasvattaja ei koskaan ole vain kasvattaja, vaan myös kansalainen, joka omistaa arvokäsityksiä yhteiskunnallisista asioista. Itsekriittisyyden haasteena onkin selvittää itselleen kasvatustoimintansa ja kansalaistoimintansa suhdetta, jotteivät tehtävät menisi pahasti ristiin.

Yleisen itsekriittisyyden määritelmän olennaisin tulee esille ajatuksessa älyllisestä riippumattomuudesta. Kasvattajan on kulttuurivaikuttajana oltava riippumaton eri ajatussuunnista ja virallisten rakenteiden omaksumista ja ylläpitämisestä ajatuskaavoista. Ilman älyllistä riippumattomuutta kasvatuksesta tulee yksi yhtenäistävän valta-ajattelun muoto, jossa minkäänlainen epäily tai kriittinen älynponnistus ei ole mahdollista. Kasvattajan kriittisyyden haasteen suhteessa hyvän elämän tavoitteeseen voi kiteyttää Allardtin (1996, 11) sanoin

”Kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ilmiöitä pohtiville intellektuelleille on usein ominaista, että heitä huolestuttavat ja hämmästyttävät maailman meno sekä kansalaisten historiallisesta kehityksestä, yhteiskunnasta ja itsestään omaksumat käsitykset. Kauniimminkin voi ehkä sanoa, että he tuntevat vastuuta maailman ja yhteiskunnan kehityksestä ja niistä muodostuneista käsityksistä.”

5. Kasvatuksen tutkimus keskusteluna

Jos intellektuellien perinteinen tehtävä on ollut kantaa vastuuta maailman menosta, ovat he myös toimineet modernien yhteiskuntien eettisinä asiantuntijoina. Zygmunt Bauman (1995b) sanookin suorasukaisesti, että filosofeja, *kasvattajia* ja saarnaajia on yhdistänyt etiikan lainsäätäjän rooli. Modernissa tilanteessa he ovat itsetietoisesti erottautuneet tavallisesta kansasta ja arkipäivän ajattelusta. Baumanin mukaan asiantuntijavalta ja -riippuvuus perustuu juuri tähän eroon. Eettiset ekspertit ovat tarvinneet pitävämmän perusteen kuin ”näin on ollut tapana tehdä”-argumentin eettisen koodiston ja oman olemassaolonsa jatkuvuuden takuiksi.

Nykytilanteessa pitävän universaalien eettisen perusteen löytäminen ja siihen uskominen on kuitenkin ongelmallinen tehtävä. Postmodernina aikana *etiikka* yleisenä säännöstönä elämästä ja ihmisenä olemisesta on kriisiytynyt vakavasti. Moderni etiikka on valmiiksi pureskeltua – uskonnon, yhteiskunnallisen ideologian tai lain sanelemaa – moraalia. Usein nämä ovat sekoittuneet toisiinsa arkipäiväistä toimintaa ohjaaviksi, ajattelemattomiksi, sekaviksi ja luoksepääsemättömiksi itsestäänselvyyksiksi.

Etiikan kriisi postmodernissa ei kuitenkaan tarkoita, että *moraali* olisi kadonnut, sillä Baumaninkin olemme läpikotaisin moraalisia olentoja. Moraali kuuluu ihmisen eksistenssiin. Etiikka sen sijaan, sellaisena kuin olemme oppineet sen tuntemaan, siten kuin se on piirretty moderneihin sieluihimme ja iskostettu luhimme ja ytimiimme, ei ole ihmiselle myötäsytynäinen ominaisuus, vaan pääosin em. intellektuellien sosiaalinen teelmä.

Modernissa maailmassa universaalien etiikan ja vastaavien oppirakennelmien avulla todellisuuden perustavaa kaoottisuutta ja kokemuksen katkelmallisuutta pyrittiin hälventämään. Baumanin mukaan elämme nyt ensimmäistä aikakautta, jolloin todellisuuden katkelmallisuus voidaan ottaa vakavasti inhimillisen kokemuksen sisällöksi, ilman keinotekoisia turvallisuutta tarjoavia suodattimia. Tähän nimenomaiseen ideaan viittaa postmodernin määritelmä modernina, joka on tullut tietoiseksi itsestään. Eettisesti perustaton moraali, joka muistuttaa uusyhteisöllisyydestä (ks. edellinen ja seuraava luku),

”ei voi valvoa saati ennustaa. Se rakentuu, kuten se voi purkautua ja uudelleen rakentua uudessa muodossa, *sosiaalisuudesta*: kun ihmiset kokoontuvat ja poistuvat paikalta, kokoavat voimansa ja jättävät toisensa, pääsevät yksimielisyyteen ja riitautuvat, tai kyhäävät kokoon ja repivät ne sitoumukset, kuuliaisuuden ja yhteenkuuluvaisuuden tunteet, jotka heitä yhdistävät. Tämän verran me tiedämme. Lopusta – kaiken tämän seurauksista – emme tiedäkään paljon mitään.” (Bauman 1995b, 18–19)¹

¹ Vrt. Jyrki Vainosen suomennokseen (Bauman 1996).

Kasvatustiede kysymysten edessä

Siinä missä kasvatusta on saanut opettajista omat asiantuntijansa modernissa tilanteessa, kasvatustieteellinen tutkimus on toiminnut oman alueensa legitimoijana ja omaksunut asiantuntijaroolin kasvatuskysymysten alueella. Kasvatustiede on ollut sekä keino tuottaa kasvatukseen ammattilaisia että korostaa eroa teorian ja käytännön välillä.

Tieteen keskustelukentässä kasvatuskysymykset ovat joutuneet samankaltaisten määrittely- ja legitimaatiokamppailuiden kohteeksi kuin muutkin sosiaalisen todellisuuden ilmiöt, joista on tehty tieteen tutkimuskohteita. Kasvatustieteellistä tietoa ei enää kuitenkaan oteta itsestäänselvytenä, vaan kuten muidenkin ihmistieteiden alueella, kysytään nyt sen olemusta, päämäärää ja tehtävää osana yhteiskunnan toimintaa.

Tässä keskustelussa ovat vastakkain ainakin tieteenfilosofiset rationalistit ja empiristiset tieteensosiologit. Edelliset painottavat tieteellistä *metodia* tieteen ytimenä. Jälkimmäiset väittävät, ettei tiede ole metodistaan kylläinen eikä eetokseltaan itseriittoinen projekti, vaan erityinen sosiaalisen käytännön muoto, jossa vaikuttavat tavanomaiset sosiaalisen elämän lait ja logiikat. (Huotari 1996, 87–88.) Kaiken kaikkiaan tieteellinen toiminta on ennen kaikkea tieteensosiologien toimesta maallistettu tai ”naturalisoitu”².

Tällaisessa tilanteessa tieteellinen toiminta kohtaa myös uusia ongelmia suhteessa sitä rahoittavaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. On löydettävä uusia perusteita tieteelliselle toimeliaisuudelle: Miksi kasvatustiedettä ylipäätään tarvitaan? Voi-

² Petri Ylikoski (1996) havainnollistaa kehitystä tieteenfilosofian näkökulmasta ja puhuu naturalistisesta käänteestä, jossa tieteen filosofisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään tieteellisiä käytäntöjä, ei *a priori*-pohdintoja yleisestä rationaalisuudesta.

daanko sen olemassaolo perustella vetoamalla yleiseen kulttuuririkkauteen vai edustaako se kulttuurin dekadenssia? Pitääkö sillä olla jotain sanottavaa kasvatuskäytännölle?

Näihin kysymyksiin vastataan tietenkin lukuisilla eri tavoilla riippuen vastaajan asemasta kasvatustieteen keskustelutehtävässä. Yksi mahdollisuus on etsiä kasvatustieteen puhdasta ydintä, rakentaa autonomista (uuspositivistista) kasvatustiedettä ja perustaa toimintansa elitistiseen ajatukseen yleisestä kulttuuriperinnön vaalimisesta. Toinen vaihtoehto on pyrkiä keskustelemaan yhteiskunnan kasvatuskäytäntöjen kanssa rakentamalla yhteistä keskusteluavaruutta, etsimällä yhteistä sanastoa joko kriittisen tai sivistävän (edifioivan) ajattelun keinoin.

Suuria vaatimuksia

Kasvatuskäytäntö ja kasvatuksen tutkimus muodostavat omanlaisensa keskusteluyhteisöt. Kysymys kasvatuksen tutkimuksen sovellettavuudesta ja käytännöllisyydestä pyrkii suppeassa merkityksessä tarkastelmaan tämän tiedonalan luonnetta. Laajassa merkityksessä kysymys penää kasvatustutkimuksen ja yhteiskunnan suhdetta, ovathan tiede ja tutkimus arvovaltaisia osia yhteiskunnan kokonaistoiminnasta. Tämän suhteen kysymisessä on samalla kysymys tiedonalan sovellettavuudesta. Tässä mielessä kasvatustutkimuskin on Michel Foucaultiin (1972, 49) sanoin diskurssi, joka tuottaa omanlaisiaan totuuksia yhteiseen kasvatustodellisuuteen. Kysymys on vain siitä, millaisia nuo totuudet tänään ovat tai millaisiksi ja millaisina ne halutaan tuottaa.

Voi aivan oikeutetusti kysyä miksi tutkimuksen sovellettavuudesta ja käytännöllisyydestä puhutaan samalla hetkellä kun huudetaan markkinatalouden ydinohjelmaa: *vähemmällä enemmän!* Tutkimuksen sovellettavuudesta ja käytännöllisyydestä

keskusteltaessa tulee toisinaan vaikutelma, että tutkimuksen ensisijainen tehtävä olisi tuottaa markkinahenkisiä ja rahoitusvetovoimaisia selvityksiä tämän tai tuon hankkeen erinomaisuudesta. Pohdinnan arvoista onkin, missä kulkee tiedepoliittisen ja tieteellisen kieliopin raja (ks. Knuutila 1995, 176–177).

Kasvatustieteelliselle tutkimukselle on helposti nähtävissä käytännöllisen tieteen intressi, tavoite tuottaa käytännöllistä ja ajankohtaista tietoa, joka palvelee laajasti kasvatuksen käytännön toimintaa. Onhan kasvatuksella vuosisataiset perinteet opillisena tiedonalana. Kasvatustutkimukselta kaivataan selkeitä tutkimustuloksia, joilla on laajaa merkitystä ja yleistettävyyttä. Kasvatustiedettä syytetään hyödyllisten empiiristen tutkimustulosten vähäisyydestä, tutkimuskohteista, jotka ovat turhan valikoituneita, tutkimusmenetelmistä, joilla ei saada yhteyttä itse asiaan, tutkijoiden käyttämä kielikään ei ole tavallisen lukijan ymmärrettävissä.

Vaatimukset pyrkiä käytännöllisyyteen tulevat tavallisesti muilta kuin kasvatustieteilijöiltä. Viime vuosikymmenellä koulutushallinto vaati kasvatustutkimuksen palveluksia, nyt puhutaan työelämän asettamista ehdoista. Kasvatustieteen pitäisi pyrkiä vastaamaan työelämän vaatimuksiin ja valmistaa opiskelijoita työelämään. Esitetyissä muodoissaan vaatimukset eivät ole vain lyhytnäköisiä ja asiantuntemattomia vaan vastoin kaikkia ennusteita tulevaisuudesta: emme yksinkertaisesti tiedä millainen työelämä opiskelijoitamme odottaa neljän tai viiden vuoden päässä. Työelämän huutoon vastaaminen onnistuukin parhaiten johdattamalla opiskelijat ikuisten kysymysten äärelle ja pyrkimällä tarjoamaan heille yleisiä valmiuksia *ajattelun* vaikeassa taidossa.

Käytännöllisen päättelyn malli

On aivan selvää, että kasvatustieteen kaltaisella tieteenalalla on selkeä käytännöllinen intressinsä. Ilman käytännön koulutus- ja kasvatustoimintaa ei olisi mielekästä edes puhua kasvatustieteestä erilaisine tutkimuskohteineen, lähestymistapoineen ja kysymyksenasetteluineen.

Lainkaan selvää ei sen sijaan ole se, mitä tuolla käytännöllisyydellä kulloinkin tarkoitetaan. Tässä on kysymys yleisemmästäkin perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen suhteen ongelmasta, sillä tiedettä ja 'tieteellistä' on tavallisesti pyritty määrittelemään perustutkimuksen kriteerein (Niiniluoto 1986, 137). Perimmältään kielellisestä erottelusta tieteeseen ja käytäntöön saattaa syntyä nurinkurinen käsitys, jossa käytännöllinen ja soveltava kasvatustoiminta nähdään epäproblemaattisen kapea-alaisesti kun taas tiede ymmärretään laaja-alaisen ja universaalien tiedon tuottamisen tapana. Tällöin ei tulla riittävästi ajatelleeksi kuinka käytäntö ylipäätään on mahdollinen, ei ts. huomata käytännöllisen elämän läpikotaista joskin sanomaton ta teoreettisuutta.

Tietylle tieteenalalle esitetty käytännöllisyyden vaatimus voidaan ilmaista tarkoittavan tuon tieteenalan tutkimustulosten sovellettavuutta johonkin käytännön toimintaan. Tästä näkökulmasta kasvatustutkimus määrittyy soveltavaksi tieteeksi, eräänlaiseksi yhteiskunnalliseksi suunnittelu- tai insinööritieteeksi. Ilkka Niiniluoto (1983, 58–59) on eritellyt sitä tapaa, jolla tämänkaltaisen suunnittelutiede voi ylipäätään olla käytännöllinen.

Käytännöllisyyden alkuidea on siinä, että toisin kuin luonnontieteen kohde *luonto*, yhteiskuntatieteen kohde *yhteiskunta tai kasvatus* on ihmisten tekoa. Paitsi kuvata ja selittää, suunnittelutieteilijä voi siten myös suunnitella. Suunnittelutieteessä käytetään käytännöllisen päättelyn mallia (ks. von Wright 1971), jossa tekninen normi ilmaisee yleisessä muodossa jonkin ta-

voitteen A, uskomuksen maailman tilasta B ja keinon C tavoitteen saavuttamiseksi. Esimerkiksi: jos haluamme kasvattaa kieli-taitoisia eurokansalaisia, on käytettävä niitä tai näitä opetusme-netelmiä.

Suunnittelutiedekäsityksen ongelmat

Jokainen kuitenkin ymmärtää, mitä vaikeuksia tästä päättelystä seuraa, kun sitä yritetään sovittaa arvo- tai eettiseen kasvatukseen. Näissä kasvatuksen muodoissa ei ole kysymys tiettyjen tekniikoiden opetuksesta, vaan ajattelun taidon, kasvatuksellisen näkemisen ja siveellisen tietoisuuden herättämisprosessista.

Suunnittelutiedekäsityksen toinen ongelma sisältyy teknisen normin tavoiteosaan: kuka tavoitteen asettaa? Ei liene mielekäästä ajatella kasvatustieteen pitäytyvän tässä kohdassa pelkästään kuvailevassa tehtävässään varsinkin kun suunnittelutieteiden silmämääränä on kertoa millainen maailman pitäisi olla, ei niinkään millainen se on (Niiniluoto 1986, 140). Onkin muistutettava siitä keskustelusta, jota taannoin käytiin kasvatustieteen olemuksesta. Tällöin tuotiin esiin aiheellisia näkökohtia, joissa puututtiin kasvatustieteilijöiden vastuuseen tiedostaa myös kriittinen tehtävänsä koulutuspoliittisen päätöksenteon osallisina, ei pelkkinä ”järjestelmän juoksupoikina”, kuten Kari E. Nurmi (1981, 83) asian ilmaisi.

Ennen kuin teknisten normien perusteita voidaan lähteä kasvatustieteessä tutkimaan, onkin luontevaa analysoida niiden ehtoja eli kasvatustavoitteita kasvatustieteen keinoin. Tämän perusteella kasvatustieteen käytännöllisyyden ehdoksi on väistämättä asetettava kasvatustieteen reflektio teknisten normien ehto-osassa ja esitettävä perustellut normatiiviset suositukset niiden johtopäätöksissä.

Kasvatuksen tutkimus keskustelun muotona

Kolmas ongelma koskee teknisten normien olemusta. On nimittäin epävarmaa, voidaanko kasvatustieteen tarjoamin keinoin lainkaan esittää muita kuin hyvin laaja-alaisia, yleisluonteisia ja tulkinta—alttiita toimintasuosituksia johtuen ennen kaikkea kahdesta toisiinsa lomittuvasta seikasta. Toisaalta kasvatustieteen tutkimuskohde on intentionaalisesti latautunut: se koostuu yksityisten ihmisten merkityksenannoista ja kuuluu periaatteellisesti ottaen, siis unohtaen kapitalismin rautahäkin, vapauden valtakuntaan.

Toisaalta kasvatuksen käytäntö ja tutkimuskohteet määrittyvät yhä kasvavassa määrin keinotekoisiksi: todellisuutta muokataan päämäärällisen ja päämäärättömän suunnittelun keinoin siinä määrin, että elämme ensisijassa rakennetussa ja kulttuurisesti määrittyneessä, keinotekoisessa ympäristössä. Keinotekoisuus näkyy todellisuuden kaikilla tasoilla. Yhtä hyvin lisäintymis- kuin ravintotekniikoissa, high-tech- ja viihdeteollisuudessa (ks. keinotekoisuuden käsitteestä Heiskala 1995, 279–281; Heiskala 1996).

Kuten praktisen päättelyn malli yrittää osaltaan korostaa, kasvatustutkimuksen tuottaman kulttuurisen ja merkityslatautuneen tiedon sovellettavuus ei ole lainkaan niin suoraviivainen asia kuin alkuun saattaisi ajatella. Korkeintaan voitaisiin sanoa, että kasvatuksen suunnittelua ja myös tutkimusta ohjaisi idea ihmisten välisestä *neuvotteluista*, joissa *otettaisiin* alkuehtoina *huomioon* tavoitteet, uskomukset ja aiempien tutkimusten tulokset.

Neuvottelunvaraisuuden opetus on siinä, että praktinen päättely toimii heuristisena mallina, ei suunnittelun tai tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Kun pragmatistinen oivallus kasvatustutkimuksen neuvotteluluonteesta otetaan tosissaan saatetaan huomata, että ”tarinat samoin kuin lait, uudelleen

määrittelyt yhtä hyvin kuin ennusteet tekevät hyödyllisen tehtävänsä auttamalla meitä käsittelemään yhteiskunnan ongelmia” (Rorty 1991, 198).

Erilaisista keskustelun muodoista voidaan erottaa toisistaan esimerkiksi arkipäivän keskustelu, ammatillinen keskustelu ja filosofinen keskustelu (Kvale 1996, 19–20). Kullakin näistä on omat sääntönsä ja vain sille ominaiset puhetapansa ja -kulttuurinsa. Tässä luokittelussa tiede ja kasvatuksen käytäntö edustavat kumpikin ammatillisia, tosin toisilleen hieman vieraita keskustelukulttuureita.

Sovellettavuuden ja keskinäisen ymmärrettävyyden ongelma johtuu siitä, että kummassakin yhteisössä – opettajien ja tutkijoiden – toimitaan tälle yhteisölle tyypillisten toimintaa ja puhetta ohjaavien sääntöjen mukaisesti. Siksi yrityksissä yhdistää käytännön opettajan ja tieteellisen tutkimuksen ammatillisia käytäntöjä joudutaan pohtimaan, millä tavoin paras ymmärrysyhteys on saavutettavissa. Kysymys on ts. siitä, millä keinoin kummankin kielet ja toimintatavat voidaan kääntää toisilleen ymmärrettäviksi.

Toinen pulma tämänkaltaisen yhteisyyden ja keskustelun onnistumiselle on, että toimintaa ja tavoitteenasetteluja ohjaavia filosofioita ei ole yhtä, emme kai elä totalitarismissa, vaan on olemassa monenlaisia keskenään kilpailevia filosofisia ajattelusuuntauksia, jotka manifestoituvat ideologioina mm. poliittisissa ohjelmissa. Tällöin on luonnollista, että niihin välttämättömästi sotkeutuu muitakin kuin rationaalisen keskustelun aineksia. Mikä filosofisista suuntauksista sitten on kasvatustutkimuksen kannalta sillä tavoin puhutteleva, että sitä kannattaisi tutkia ja soveltaa alan tarpeisiin, jää tietenkin tässä yhteydessä kysyttäväksi. Helpompi on toivoa filosofian ja empiirisen tutkimuksen liittoa kuin nähdä se käytännössä ohjaamassa kasvatuksen teorianmuodostusta ja omaperäistä metodologista kehittelyä.

Neljäs ongelma koskee kysymystä soveltavan tai suunnittelutieteen tutkimuksen kohteiden määräytymisestä. Kuka kertoo sen, mikä on milloinkin tutkimisen arvoista? Tutkimuksen näkökulmasta ei ole lainkaan sanottua, voidaanko vaikka kuinkaakin tärkeitä ja polttavista yhteiskunnallisista ongelmista muotoilla relevantteja *tutkimusongelmia*. Ennemmin kuin ottaa annettuina, pitäisi kenen tahansa tieteilijän ensimmäisiin ohjeistoihin kuulua kaikkien virallisesti yhteiskunnallisiksi ongelmiksi kutsuttujen ja määriteltyjen ilmiöiden kyseenalaistaminen (ks. Silverman 1993, 3–8).

Empirismin huomasta eteenpäin

Kasvatuksen tutkimukselle käytännöllisyyden suunnalta esitetyt haasteet voidaan nähdä koskevan teknisten normien vaatimuksen lisäksi normien perusteiden analysointia, ts. tutkimusmenetelmien, teorioiden ja tulosten tulkintoja. Nämä tehtävät ohittavat edellä esitellyn suunnittelutieteen mallin kasvatustutkimuksen filosofisen osuuden, mutta korostavat kasvatustutkimuksen metodologisten lähtökohtien huomioimista ja niistä keskustelemisen tärkeyttä.

Vaikka kasvatustutkimuksessa ei yleisen käsityksen mukaan koskaan hurahdettukaan silmittömään empirismiin, ei silti liene liioiteltua väittää, etteivätkö tilastollisen tutkimuksen mallit edelleen muodostaisi jonkinlaista kasvatustutkimuksen kaanonian tai mallitapaa. Tämä on empiirinen havainto eikä tahdo vähätellä tilastollisen tutkimuksen relevanssia. Tarkoitus on kuitenkin tuoda esiin huoli toisenlaisten empiiristen metodien käytön vähäisyydestä ja toisaalta korostaa niiden käyttämättömiä mahdollisuuksia. Ehkä paljaimmillaan kasvatustieteiden metodinen vinoutuma Suomessa näkyy antropologisen kasvatustutkimuksen puutteena (ks. Suoranta 1999b).

Ryhtymättä turhanpäiväiseen ja perusteettomaan kumpi vai kambi-kiistelyyn laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta, ollaan siinä kuitenkin vaikean yhtälön edessä: kasvatustutkimuksen sovellettavuuden kannalta mielekkäitä tuloksia tuottava kyselylomake on moneen kertaan osoittautunut turhan suurisilmäiseksi pyyntivälineeksi, josta kalat katoavat, kun taas laadullisilla lähestymistavoilla tavoitetun pienemmän saaliin vastapainona joudutaan uhraamaan perinteinen yleistämisaajattelu.

Kasvatuksella on olemassa suuri ja elävä käytännön kenttä. Kasvatuksen kenttä on ennen kaikkea teoreettisesti latautunut, sanaton tieto sisältävää käytäntöä.

Puhuttaessa kasvatustutkimuksen käytännöllisyydestä yksi ihmeteltävän käyttämätön mahdollisuus sisältyy alkuperäisesti freireläisten ajatusten kehittämiseen emansipatorisen toimintatutkimuksen (ks. Anderson 1994, 235), tapaustutkimuksen tai kehittävän työntutkimuksen keinoin. Näillä tutkimuksellisilla lähestymistavoilla on mahdollista ymmärtää ja selkeyttää niitä erilaisia toimintaa ohjaavia sääntöjä, jotka muutoin jäävät itsestäänselvyyksiksi.

Erilaiset tiedekäsitykset

Sosiaaliseen konstruktionismiin, vuorovaikutukseen ja toiminnan teoriaan painottuneiden tutkimuskäytäntöjen soveltamista mutkistavat tutkimusta ja asiantuntija-ajattelua ohjaavat erilaiset tieteenfilosofiset lähestymistavat. Erotan seuraavassa toisistaan kriittis-käytännöllisen ja akateemisen tutkimustradition (ks. Suoranta 1995). Kysymys on tutkimusta ohjaavista asenneolutuvuuksista ja ajattelutottumuksista, ei välttämättä rationaaliseen henkeen pohdituista tieteellisistä asettamuksista tai paradigmoista³. Lähestymistavoissa tulevat myös esiin erilaiset käsitykset teorian ja käytännön välisestä suhteesta.

Tutkimuksen kriittis-käytännöllisiin uudelleen määrittelyihin on kuulunut pyrkimys saada sellaisia ääniä kuuluviin, jotka akateemisen tutkimuksen piirissä eivät ole kuuluneet. Kasvatuksen alueella äänettämiä ovat olleet nimenomaan opettajat ja oppijat. Tässä lähestymistavassa on kysytty painokkaasti: kenen tiedosta kasvatuksessa on kysymys, kuka määrittelee tiedon sisällöt ja oppimisen tavoitteet? Lisäksi on kysytty kenellä on oikeus ja mahdollisuus määritellä se, mitä yleisesti pidetään tietona ja erityisesti tieteellisenä tietona?

Kriittis-käytännöllinen tutkimus ei yritäkään olla arvopaata tai puhdasta vaan siinä pyritään laajentamaan kapeaksi koettua kasvatustiedon määrittelyä. Tavoitteena on antaa ääni käytännön äänettäville osallisille ja muuttaa jähmeitä kasvatustai muita käytäntöjä. Tässä mielessä kriittis-käytännöllisellä tutkimuksella on avoimesti ideologis-poliittisia päämääriä.

Tästä näkökulmasta näyttää siltä, että tutkimuksen tieteellinen kuvakieli on erottanut toisistaan yliopistossa majailevat kasvatustai muun alan asiantuntijat ja käytännön toimijat. Kaksi maailmaa on tullut erotetuksi toisistaan siten, etteivät ne enää tunnista toisiaan. Tämän lähestymistavan ydin on ideassa merkitysten neuvottelemisesta. Neuvotteleminen voi tapahtua monella tavalla ja kytkeytyä osaksi käytännöllis-kriittistä tutkimusprosessia.

Akateemisessa traditiossa sitä vastoin väitetään, ettei käytännön toimijoiden näkemyksiä voida useastakaan syystä pitää ainoana arvioina tutkimuksen yleisestä arvosta tai erityisestä merkityksestä kasvatuskäytännölle. Muun kuin tiedeyhteisön – esimerkiksi opettajayhteisön – tekemään tutkimuksen arviointiin on periaatteellinen mahdollisuus sekoittua enemmän tieteen ulkopuolisia arviointikriteereitä kuin tiedeyhteisön omissa arviointikäytännöissä. Väitettä perustellaan sillä, että tutkimusyh-

³ Esim. puhuttaessa paradigmaista on tavallista erottaa positivistinen, fenomenologinen ja kriittis-käytännöllinen paradigma, joista jokainen antaa toisistaan poikkeavat tieteellisen toiminnan pelisäännöt.

teisössä tutkimuksen tieteellisyyden arviointia säätelee rutiininomainen skeptisismi tiedeyhteisön tiedontuottamisen tavan ja normiston määritelmällisenä osana.

Akateemisen tutkimuksen traditiossa katsotaan lisäksi, että tieteellisen yhteisön kontrolloima tutkimus tuottaa tietoa, jolla on yleistä merkitystä ja joka on keskimäärin luotettavampaa kuin muunlainen tieto. Lisäksi yhden yksittäisen tutkimuksen perusteella on vaikea arvioida tulosten käytännöllisyyttä. Tarvitaan useampia tieteellisen arvioinnin läpikäyneitä tutkimushankkeita, jotta tieteen itseäänkorjaavuuden periaatteella olisi mahdollisuus toteutua ja tulosten sovellettavuudesta käytäntöön voitaisiin vakuuttua.

On muistettava, että näissäkin karkeistuksissa on jälleen kerran kysymys inhimillisen kulttuurin yleisestä ominaispiirteestä piirtää toiminnalle joitain ääriviivoja, joiden mukaisesti todellisuuteen on vaivattomampaa sovittautua kuin kokonaan ilman toimintaa reunustavia kulttuurisia kehyksiä. Tämä ei kuitenkaan estä määrittämästä tutkimustoiminnalle toisenlaisia puitteita, ovathan puitteet aina asetetut sosiaalisin sopimuksin.

Teoria ja käytäntö

Suhteessa teorian ja käytännön väliseen jännitteeseen, tutkimustraditioissa on selkeä ero. Akateeminen diskurssi näyttäisi pitävän kiinni tieteellisen eetoksen itsenäisyydestä tuotettaessa luotettavaa tietoa todellisuudesta. Näkemyksen perustasta voi löytää positivistisen tieteenihanteen jäämiä, joissa korostetaan ensinnäkin tieteellisen metodin ja rationaalisuuden kaikkivoipuutta. Toiseksi näkemyksessä nojataan korrespondenssiteorian mukaiseen käsitystä totuudesta: totuus on ihmisistä riippumaton olio, joka on mahdollista löytää tieteellisellä metodilla. Kolmanneksi ajatellaan, että tieteen keinoin ihmisten toiminta pe-

rustuu universaaleihin ja ikuisiin lakeihin. Neljänneksi näkemyksessä ylläpidetään ideoita havaintojen teoriattomuudesta ja teorioiden arvovapaudesta.

Kriittis-käytännöllisessä diskurssissa katsotaan, että tiede on eräs sosiaalisen toiminnan muoto eikä omista etuoikeutta rationaalisuuteen. Toiseksi totuus on perspektiivistinen, ts. rakentuu ja hahmottuu näkökulmasta, ajasta ja paikasta riippuen eri tavoin. Kolmanneksi ihmisten toiminta on vain hyvin väljästi ymmärrettyä lainomaista, pääosin suunnitelmallista ja erilaisista toiminnan reunaehdoista ('laeista') rakentuvaa. Neljänneksi pidetään selvänä, että teorit ovat aina arvosidonnaisia: havainnot ovat välttämättömästi teoriapitoisia ja niihin siis sisältyy näkemyksiä ihmisen ja yhteiskunnan olemuksesta. Nämä lähtökohdat perustelevat myös sen, ettei teoriaa ja käytäntöä ole syytä erottaa jyrkästi toisistaan. Selkeä yleiskatsaus kriittis-käytännölliseen ajatteluun sisältyy Patti Latherin (1986) artikkeliin.

Teorian ja käytännön erottelu palautuu osittain kahden vuosituhannen takaiseen Aristoteleen tekemään erotteluun eikä siis ole vain oman aikamme keksintö. Aristoteleen lähtökohta oli, että sekä teoreettinen että käytännöllinen ajattelu kuuluvat ihmisen luonnolliseen olemassaoloon ja hyveisiin. Niitä yhdistää käytännöllinen järki, josta käytettiin nimitystä *fronesis*.

Käytännöllisen järjen alueella ongelmien alku on käytännössä. Fronesiksen idean mukaisesti jokaista ongelmaa on kuitenkin lähestyttävä *sekä* teoreettisesti *että* käytännöllisesti. Käytännöllinen ongelma on hahmotettava käsitteellisesti, siis filosofian ja tieteen antamin välinein ja mahdollisuuksin. Lähestyminen ei kuitenkaan voi jäädä pelkästään tälle yleisen teorian tasolle. Teoretisoinnin jälkeen tutkimuskohteesta abstrahoitu yleinen tieto pitää pyrkiä *palauttamaan* takaisin käytännölliseksi tiedoksi. Palauttamisessa teoreettinen tieto muuttuu jälleen todelliseksi tiedoksi siitä käytännöstä mistä se alunperin oli

lähtöisin (Varto 1992, 82). Nikomakhoksen etiikassa (1989, 1141b15–20) Aristoteles kirjoittaa käytännöllisestä järjestä seuraavasti:

”[K]äytännöllinen järki ei koske vain yleisiä totuuksia, vaan sen tulee tuntea myös partikulaariset asiat, sillä se koskee toimintaa, ja toiminta liittyy partikulaarisiin asioihin. ... Käytännöllinen järki liittyy toimintaa. Siksi siihen kuuluvat molemmat puolet, mutta jälkimmäinen enemmän.”

Baumanille (1995b, 35–37), joka tarkastelee kysymystä teorian ja käytännön suhteesta ennen kaikkea etiikan ja moraalin kannalta, *fronesis* edustaa postmodernin aikakauden varmuutta. *Fronesis* korostuu paikallisuuden idea, ajatus siitä, että tietomme koskee asioita, jotka ovat ulottuvillamme, eikä niinkään objektiivisia totuuksia tai kivenkovia perusteita. Kyky muuttua ja olla mukana ajan virrassa on tärkempää kuin huoli muutoksen perustoista. Nyrkkisäännöt korvaavat yleiset lait, jotka yleisyydessään eivät sano kenellekään mitään. Niiden tilalle tulevat ilmaukset ”kunnes toisin ilmoitetaan” tai ”näiden rajoitusten puitteissa”.

Baumanin ajatuksissa on jotain pelottavaa, epävarmuus antaa mahdollisuuden sekä hyvään että pahaan. Bauman on kuitenkin toiveikas uskoessaan, että postmodernin *fronesis* antaa ihmisille todellisen mahdollisuuden kohdata oma moraalinen itsenäisyytensä ja vastuunsa ilman ulkoisen eettisen lain-säädännön pakkopaitaa.

Yhteiskunnallinen kietoutuneisuus

Tarkastellessaan neljännesvuosisata sitten psykologiatieteen tilaa Kai von Fieandt (1971, 14) totesi aatevirtausten vaihtelee-

van ”vuoroveden rytmin kaltaisesti.” Arvionsa mukaan psykologiassa oltiin 1970-luvun tienoilla tultu tilanteeseen, aatevirtausten vuorottelun käänteeseen, jossa ATK-raporttien ja soveltavien tutkimusten mekaniikan tilalle kaivattiin jotain uutta, ennen kaikkea syvällisempää pohdintaa, mutta myös spekulatiivista tai metafysisen pohdiskelun voimakkaampaa arvostusta. Muutettavat muuttaen: Uutta kasvatustutkimusta lueskellessa tulee väistämättä kysyneeksi millainen tutkimus tänään edustaa nousuvettä, mikä taas on laskuveden asemassa?

Positiivisen tiedeuskon jääminä on vanhastaan pidetty lähes kyseenalaistamattomana totena sitä seikkaa, että kasvatustutkimus tuottaa — tiettyjä muodollisuuksia noudattaen ja joillakin menetelmillä — tuloksia, jotka kertovat miten todellisuus on ja maa makaa. Ajattelutottumus perustuu tieto-opilliseen ideaan, jonka mukaan olisi olemassa todellisuuden yläpuolinen tieteellinen tasanne, josta kasvatustodellisuuttakin voitaisiin ulkopuolisen viattomin silmin tarkastella. Vastakkainen ajattelutapa lähtee siitä, että olimmepa tieteilijöitä, taiteilijoita tai kasvattajia, olemme kaikki kuitenkin yhteisessä maailmassa, emme sen ulkopuolella. Tämä näkemys sanelee myös sen, että kaikki todellisuuden tarkasteluvälineemme, vaikkapa tieteelliset tutkimusmenetelmät, ovat itse rakentamiamme, ihmisten tekoa, ja näin ollen alttiita uudelleen määrittelyille ja muokkaukselle. Juha Varto (1995) nimittää tätä lähtökohtaa uhrin näkökulmaksi:

”ihminen on aina keskellä elämää kuin poltettava roviolla ja liekit ovat kokonaan toisenlaiset tästä näkemyksestä lähtien.” ... Tämä ”tapa kieltää kaiken ulkopuolisuuden, myös tutkijan mahdollisuuden hallita katsellaan kaikkea. Me olemme joutuneet – kaikki, myös tutkijat – tähän maailmaan ilman omaa syytämme, ilman mitään ylempää tai alemmaa järkeä, ilman kenenkään syytä, ilman valittua näkökulmaa, ilman teoriaa.”

Tästä näkökulmasta on lisäksi keskeistä huomata, ettei tieteellisten käytäntöjen, tekstin ja tutkielmien voima sittenkään perustu tutkimusmenetelmiin tai muihinkaan välineisiin. Jos kasvatustutkimuksesta, tai mistä muusta yhteiskuntatieteellisestä tutkimuksesta tahansa, poistetaan kaikki siihen kuuluva mekaniikka ja empiirisen tutkimuksen erityispiirteet, ei jäljelle jää muuta kuin keskustelun kohteita tuottava diskurssi. On siis erotettava toisistaan tieteellisen toiminnan omat periaatteet – olivat ne sitten lähtöisin akateemisesta tai käytännöllis-kriittisestä tutkimusperinteestä – ja tieteellisen eetosta ympäröivät muut sosiaaliset käytännöt.

Muiden käytäntöjen kuten sovellettavuuden ja päätöksenteon, yksittäisen kasvatustapahtuman tai koulutuksen suunnittelun näkökulmasta tutkimuksen tärkeintä antia ovat sen johtopäätökset. Riippumatta tutkimuksen menetelmä- tai muista ratkaisuksista, tulokset ovat aina osa yleisempää yhteiskunta- ja koulutuspoliittista keskustelua. Kasvatustutkimus onkin yhteiskunnallisesti monin säikein kietoutunutta toimintaa: hyväksymepä tämän tai emme, näyttää siltä, että tärkeämpää kuin tutkimuksen tosiasialliset käytännöt, metodiset oivallukset tai tulosten näppäryys, on tekstin kirjoittajan tai puhujan vakuuttavuus, hänen saavuttamansa julkinen huomio ja tietenkin tähän kietoutunut vähitellen karttuva yhteiskunnallinen painovoima.

Tutkijoiden ja käytännön kasvattajien onkin tarkkaan pohdittava erityisesti tiedotusjulkisuuden ja julkisen huomion merkitystä kasvatuksen maailman horisontista. Baumanin (1996, 39) mukaan postmodernissa maailmassa, jota luonnehtii kaikenlaisten vaihtoehtojen ja tilaisuuksien loputtomuus, juuri julkinen huomio on kaikista hyödykkeistä niukin. Julkisesta huomiosta käydään totisimmat taistelut nykyajassa, jossa jokainen voi olla mediasankari puolen minuutin verran.

Esitetyn perusteella kasvatustutkimuksen, kuten muidenkin soveltavien tieteiden, tiedeluonteesta ja käytännöllisyydestä voidaan kokoavasti esittää seuraavat kolme päätelmää, jotka nousevat sosiaalisiksi konstruktionismiksi kutsutusta tieteenfilosofisesta lähestymistavasta⁴.

Ensinnäkin, kasvatustutkimus työskentelee aina siinä mielessä keinotekoisien tutkimuskohteen parissa, että alan tutkijoina samanaikaisesti sekä rakennamme ja tulemme määritelleeksi tutkimuskohdettamme että olemme itse kiertyneet mukaan tutkimaamme kohteeseen. Vaikka todellisuus ja kasvatuksen maailma sen osana ei palaudukaan kieleen, ts. se on osin ihmisestä riippumaton ja koostuu ihmisen olemiseen vaikuttavista biologisista ja fyysisistä tekijöistä⁵, *tieteellinen toiminta* on välttämättömästi diskursiivista.

Toiseksi, samoin kuin tutkimuskohtemme vaatii sen olemusta määräävän käsitteellistyksen, myös tutkimuksemme operaatiot perustuvat alusta loppuun neuvottelunvaraisuuteen ja keskusteluun, ja ovat siksi luonteeltaan syvästi tulkinnallisia.

Kolmanneksi, kasvatustutkimuksessa on aina kysymys arvon määrittämisestä, ts. sekä teoriat että havainnot – kuvittelemme toisin tai emme – sisältävät aina arvoja, mikä tässä yhteydessä tarkoittaa nimenomaan soveltavan tieteen moraalisyhteiskunnallista, sanalla sanoen sen poliittista ulottuvuutta.

⁴ Vivian Burr (1995, 3–5) esittää kokoavasti em. lähestymistavalle neljä piirrettä: 1) kriittisyys annettuja ja esitettyjä tietoja kohtaan, 2) tiedon historiallinen ja kulttuurinen spesifisyys, 3) tiedon rakentuminen sosiaalisissa prosesseissa ja 4) tiedon ja sosiaalisen toiminnan likeinen yhteys.

⁵ Jonathan Kozol (1996, 155) antaa näistä ihmisen kasvun biologisista ja fyysisistä ulottuvuuksista, joita kasvatustieteessäkään ei pidä jättää huomiotta, vavahduttavia esimerkkejä. Tutkiessaan New Yorkin Etelä-Bronxin lasten kasvuolosuhteita Kozol joutui pohtimaan muitakin lasten oppimistuloksiin ja lahjakkuuteen vaikuttavia kuin sosiaalisia tekijöitä: ”Monet niistä lapsista, jotka käyvät näitä [olosuhteiltaan täysin ala-arvoisia, JS] kouluja kärsivät myös emotionaalista ja fyysisistä oireista, jotka ovat seurausta kroonisista taudista kuten astmasta ja ahdistuksesta, mädistä hampaista, tulehtuneista ikenistä ja märkivästä kurkusta.” Taudit taas johtuvat aliravitsemuksesta, tärkeiden vitamiinien ja hivenaineiden puutteesta ja ala-arvoisesta tai kokonaan puuttuvasta terveydenhuollosta. Jokainen voi jatkaa päättelyketjua ja kysyä mistä terveydenhuollon puute johtuu.

6. Maailman kauheus ja toivon periaate

Theodor Adorno kirjoittaa toisen maailmansodan kauhujen jälkeen länsimaiselle sivistykselle uutta opetussuunnitelmaa kehotamalla ottamaan vakavasti fasismin jättämä perintö ja sen opettama läksy: ”Ettei Auschwitz enää toistu, on tähdellisin kasvatukselle asetettavista velvoitteista” (Adorno 1995, 227). Kaikkien koulutusinstituutioiden jokaisen toimijan on otettava vakavasti kysymys: Miten Auschwitz on vältettävissä? Vai onko Auschwitz sittenkin läsnä juuri nyt, ehkä toisessa muodossa, huomaamattamme?

Kehotus kantautuu omaan aikaamme kuin jo kauan sitten unohdetusta historiasta; ja totta onkin, että se kertoo ei vain metaforisesti vaan myös kirjaimellisesti hävinneiden, maanpäältä poispyyhkäistyjen, historiasta¹. Keiltä tänään kielletään arvo ihmisinä? Keitä nyt olemme hävittämässä?

Kuitenkin juuri ajatuksen näennäinen vieraus tekee siitä vuosituhannen lopun tärkeimmän koulutuspoliittisen imperatiivin, jota ei voi korvata ylimielisillä ja samalla alistuvilla viittauk-

¹Ilona Reinert (1995) viittaa juuri tähän kirjaimelliseen merkitykseen kirjoittaessaan keskitysleireillä tuhoitujen historiasta.

silla sosiobiologiaan, rotuoppeihin (vrt. taannoinen *Bell Curve*-keskustelu) tai empiiristen esimerkkien kauhukuviiin 1990-luvun Euroopasta. Adornon asettama velvoite osoittaa suoraan kasvatuksen yhteiskunnalliseen sidoksisuuteen, joka ajoittain tunnutaan täysin unohdettavan kun kasvatustodellisuuskin nähdään rakentuvan pelkästään autonomisten *yksilöiden* varaan². Velvoite tekee läpinäkyväksi sen, kuinka suuri ja vaikutuksiltaan ennakoimaton merkitys kasvatusjärjestelmällä on sosiaalisena laitoksena.

”Ettei Auschwitz enää toistu” on kasvatusajattelun lukujärjestyksen kannalta tähdellinen ennen kaikkea siksi, että opetussuunnitelmat rakentuvat tänään toinen toistaan kauniimmille mutta sisällöltään tyhjille ajatuksille ja periaatteille ihmisen humanisuudesta ja hyvyydestä. Jo lähtökohdissaan opetussuunnitelmien kieli esineellistää ihmisen oppilaaksi, koulutulokkaaksi tai muuksi opetustoiminnan kohteeksi. Vaikka kyseessä saattaakin olla ainoastaan tapa tunnistaa ihminen jonakin jossakin (ks. Forsberg ym. 1991, 113), ei tämä relativoi kasvatuksen moraalisia kysymyksiä.

Oppilaiksi pelkistyneet lapset tarjoillaan opetussuunnitelmakielessä ”tiedon prosessoijina”, joka toisin ilmaisten tarkoittaa lasta tunteista ja muista olennaisuuksista puhdistettuna kognitiokoneena. ”Suuntautuminen aktiivisesti ympäristöön” voi merkitä sekä toisen ihmisen että luonnon säälimätöntä tuhoamista. ”Suhtautuminen myönteisesti erilaisuuteen” saattaa viedä pohjan todelliselta toiseuden näkemiseltä, kun tärkeätä olisi ensin löytää itsensä toisesta ja huomata erilaisuuden keinotekoisuus. ”Yksilöllisyyden tukeminen” huuhtoo mennessään lopunkin yhteisöllisyyden.

² Kosken ja Nummenmaan (1995, s. 345) mukaan uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa tehdään radikaalisti uusi yhteiskunta-analyysi, jossa lapsi nähdään itsenäisenä, omia valintojaan lakkaamatta tekevänä yksilönä.

Jos sosiaalinen todellisuus on lohkoavissa erilaisiin elämänpireihin ja -tapahtumiin, kasvatuksen kehä sulkee sisäänsä useimmat muut tai ainakin koskettaa niitä keskeisellä tavalla. Tässä luvussa tulkitsen kasvatuksen maailmaa muutamien vuosisatamme kulttuurikritikoiden keskeisten analyysien pohjalta. Ne ovat synkkiä, paikoin toivottomilta vaikuttavia, mutta kuten haluan osoittaa, kasvatus niin kuin ei mikään muukaan inhimillinen toiminta, jonka tarkoitus on muutoksen aikaansaaminen, ole mahdollista ilman perustavanlaatuista ajatusta *toivosta*. Nostankin ”toivottomien” filosofien jälkeen esiin ajattelijoita, jotka korostavat toivon merkitystä ihmisen elämässä ja kasvatuksessa.

Vaikka 1900-luvun kulttuurikritiikki onkin laajalti tunnettua, on sen esitleminen tässä perusteltua siksi, ettei suomalaisen kasvatusteoriaan sen paremmin kuin kasvatustilosofiaan yleensä ole kuulunut keskustelu tämän vuosisadan kulttuurikritikkojen kanssa³. Tämä on selkeä puute, sillä seuraavassa esille otettavilla ajattelijoilla on monessa suhteessa tärkeää kasvatusteoreettisista sanottavaa.

Kaikkina aikoina kasvatuksen osa on rakentaa ja ylläpitää kulttuuria. Etenkin moderneissa yhteiskunnissa kasvatuksella on ollut merkittävä tehtävänsä uuden mekanistisen maailman ja siihen sovittuvan ihmisen synnyttämisessä. Kulttuurin ja kasvatuksen välille voidaan perustellusti laittaa yhtäläisyysmerkit. Antropologi Thomas Weisner (1996, 305) huomauttaa siitä itsestäänselvistä, mutta tavallisesti huomaamattomasta seikasta, että tärkeintä mitä lapsi tarvitsee kehitykseensä – kasvaakseen ihmiseksi – on *kulttuuri*. Vasta jokin tietty kulttuuri mahdollistaa sisällölliset kysymykset kasvatuksen etiikasta, tavoitteista ja muodoista.

³ Väite ei pidä kirjaimellisesti enää – onneksi – paikkaansa. On ilahduttavaa, että kasvatustieteilijät ovat käsitelleet sekä Frankfurtin koulukuntaa (Aittola & Sironen 1992; Anttonen 1995) että Erich Frommia (Matthies 1992) kasvatuksen näkökulmasta.

Kasvatus ei tästä näkökulmasta ole sosiaalisista yhteyksistään erillinen asia eikä kasvatuksen maailmaa tutkiva tiede muusta maailmasta riippumaton opetusoppi.

Kasvatus on ennen kaikkea yhteiskunnallista toimintaa. Kasvatuksen ammattilaiset ovat tietäen tai tietämättään kulttuurin tuotannon keskeinen osa. He osallistuvat tietojen, halujen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen kulttuuriseen tuottamiseen ja organisoimiseen. Kasvatus ei vain tuota tietoja, vaan erityistä poliittista tietoisuutta (Giroux 1991, 47; Giroux 1992, 3). Kulttuurikritiikki mahdollistaa osaltaan tietoisien kasvatustoiminnan, joka ei tyhjene yksilöpsykologiaan tai käsitykseen opettamisesta pelkkänä esittävänä taiteena. Tämä on syy miksi kulttuurikritiikoiden ajatuksia seuraavassa tulkitaan kasvatuksen kysymyksenasetteluiden kannalta.

Kulttuuristen pidäkkeiden ohuus

Sigmund Freudin kulttuuriteoria auttaa näkemään kultivoituneeseen kulttuuriin kuuluvien kasvatustavoitteiden ohuuden. Se auttaa osoittamaan kulttuuri-ihmisen äärimmäisen lyhyttä historiaa ihmiskunnan historiassa. Freudin mukaan juuri kulttuuri on se, joka säätelee ihmisten välisiä suhteita. Kulttuurin ihmiseen iskostamat pidäkkeet ovat kuitenkin ohuita kuin kevätjää, jonka alla velloo mahtava libinaalinen voima.

Freudin ajatus turvallisuudesta, jonka olemme ostaneet osalla onnellisuuttamme – ”Kulttuuri-ihminen on osalla onneaan ostanut lisäturvallisuutta” (Freud 1982, 71) – tekee ymmärrettäväksi ne mielettömyydet, joita nykyään tapahtuu fyysisen väkivallan alueella. Humanistisesti suuntautunut kulttuuri tulkitsee fyysisen väkivallan merkitykset lähinnä ylilyönteinä. Sentimentalisuuden kulttuurissa väkivallan ilmiöitä – yhtä hyvin Bosnian hirvittävyksiä kuin kotoista seksuaalista hyväksikäyt-

töä – nimitetään normaalin elämän epäluomiksi, joiden oletetaan poistuvan ihmiskunnan kaikinpuolisen edistyksen myötä. Freudin sanoin ”[K]ulttuurin on jännitettävä kaikki voimansa saadakseen ihmisen aggressiotaipumukset aisoihin ja hillitäkseen niiden ilmentymiä psyykkisten reaktionmuodostusten keinoin” (emt., 67).

Toisin sanoen ihmisen ”luonnollinen” aggressiivisuus joutuu modernissa yhteiskunnassa torjutuksi ja sen täytyy löytää muita purkautumiskeinoja ja etenemisväyliä⁴. Luonnollinen hyökkävyys, joka on näin siirretty erilaisiin korviketoimintoihin, ei kuitenkaan saa näissä täyttymystään, vaan seurauksena on tunne psyykinen onnen menettämisestä. Elämämme on sikäli sivistyneempää kuin aiemmin, että voimme suhteellisen rauhallisin mielin hankkia elantomme ja viettää aikaamme alati pelkäämättä, että joku käy kimppuumme, pahoinpitelee, raiskaa tai tappaa meidät. Freud näyttää kuitenkin väittävän, että lisääntyneen turvallisuuden ja vähentyneen vapauden, sanalla sanoen kulttuurin myötä, ihmisen mahdollisuudet toteuttaa estottomasti halujaan – ihmisen luonnollinen onni – ovat ratkaisevasti kaventuneet.

Freudin kuvauksen mukaan aikaisemmin ihmiset elivät vailla turvallisuutta, kuten nyt sanoisimme raa’assa ja elämän jatkumisen kannalta arvaamattomassa maailmassa, mutta kuitenkin vapaina seksuaalisista pidäkkeistä ja aggressiota kahlitsevista estoista. Nyt, modernissa sivilisaatiossa ja sen synnyttämässä kulttuurissa, *osa* ihmisistä elää kyllä turvassa, mutta on erilaisen pakkojen alaisena joutunut luopumaan osasta vapauksistaan ja sitä myöten myös osasta onneaan. ”Alkuihminen ei tun-

⁴ Näyttää tosiaan siltä kuin ihmisen aggressiiviset viettilylykkeet olisivat saaneet sallitun purkautumisväylänsä massamediassa ja viihdekulttuurissa, välineissä, jotka eivät kuitenkaan pysty täyttämään tehtäväänsä täydellisesti. Keltainen lehdistö mässäilee uutisilla, joissa opettaja on lukinnut kehitysvammaisen oppilaansa koppiin tai syöttänyt avuttomalle lapselle lapsen omaa oksennusta ja ulosteita.

tenut tällaisia rajoituksia ja oli sikäli onnellisempi,” sanoo Freud (emt., 71).⁵

Sielun koulumisen taito

Modernisaation tarkan analyytikon Michel Foucault’n mukaan modernissa yhteiskunnassa toimii uusi sosiaalinen järjestys, jonka keskeinen toimintatapa on hallinnoitu tai normaalistava valta. Tämä järjestys on pesiytynyt ihmisten sieluihin. Aikaisemmin historiassa hallitsijoiden valta kansaan oli näkyvää ja julkista, se osoitettiin julkisin teloituksin, seremonioin ja muin esityksin. Valta perustui näkyvään, ennen kaikkea ruumiiseen kohdistuvaan väkivaltaan ja suvereniteettiin.

Foucault (1990, 147) kuvaa *Seksuaalisuuden historiasaan* siirtymää esimoderneista moderneihin sosiaalisen järjestyksen muotoihin toisaalta veren ja toisaalta seksuaalisuuden yhteiskunnan metaforilla:

”Veren yhteiskunta – olin sanomaisillani, sangviininen – missä valta puhui veressä: sodan kunnia, nälän pelko, kuoleman voitonriemu, yksinvaltiain miekkoineen, teloittajat ja kiduttajat; veri oli todellisuus, jolla oli symbolinen merkitys. Me, toisaalta, olemme seksuaalisuuden yhteiskunnassa tai ennemminkin yhteiskunnassa seksuaalisuuden kanssa: vallan mekanismit osoittavat kehoon, elämään, siihen joka panee

⁵ Tässä Freud liittyy niiden ajattelijoiden joukkoon, jotka ovat suhtautuneet kriittisesti modernin aikakauden aikaansaannoksiin, ja piirtää omalta osaltaan kuvaa siitä kehityksestä, jota on kuvattu sivilisaationa, teollistumisena, kapitalisoitumisena tai modernisaationa. Siinä missä Freud sijoittaa onnellisuuden ja turvallisuuden kysymykset ihmisen viettielämän alueelle, siinä toiset tämän vuosisadan kriitikot lähtevät ihmisen sosiaalisesta olemuksesta ja sosiaalisuuden tuottamista ongelmista.

sen lisääntymään, siihen mikä vahvistaa lajia, sen kestävyyttä, kykyä hallita, tai ominaisuutta tulla käytetyksi.”⁶

Foucault’n mukaan modernisaatio on tuottanut aivan uuden sosiaalisen järjestyksen, jos kehitystä tarkastellaan vallan ja väkivallan näkökulmista. Foucault (1991) havainnollistaa väkivallan kulttuurin ja normaalistavan vallan genealogiaa *Panoptikonin* idean avulla. Panoptikon on Jeremy Benthamin 1700-luvun lopulla suunnittelema ihmisten valvontaan tarkoitettu rakennuksen ihannemalli. Rakennus on suunniteltu yhtä hyvin vankien kuin oppilaidenkin tehokkaaseen valvontaan, ohjaukseen, rankaisemiseen. Kysymys on toisin sanoen pedagogisesta apparaatista.

Foucault’n tulkinnan mukaan rakennus antaa mallin sekä modernin vallan mekanismeista että modernin ihmisen sielusta. Moderneissa yhteiskunnissa valta muuttuu näkymättömäksi ja kansa yksilöiksi, joiden tarkkailuun tarvitaan muunlaisia menetelytapoja. Nyt yksilöt ryhtyvät valvomaan itse itseään: valta muuttuu mielen silmäksi, joka tunkeutuu mitättömimmänkin vuorovaikutuksen olemukselliseksi osaksi; se sisäistyy itsen valvonnan tekniikaksi. Jos sosiaalisen järjestyksen ylläpidon edellyttämät toimintamallit sisäistetään, ei tarvita ulkopuolista ja näkyvää tarkkailijaa, koska tarkkailija on muutoinkin jatkuvasti läsnä (Foucault 1980, 155). Koulujen tehtävä ei niinkään ole luoda itseään tarkkailevaa ihmistä kuin muistuttaa oppilasta sie-luaan koskevan koulumisen taidosta.

Foucault’n kauskantoinen idea onkin siinä, että sekä tarkkailtavat että tarkkailijat ovat osa samaa koneistoa, samaa vallan teknologiaa ja hallitsemisen tekniikoita. Tässä mielessä on periaatteessa yhdentekevää kuka valtaa käyttää; periaatteessa

⁶ Tällaisia yleistyksiä tehtäessä täytyy muistaa, ettei Foucault (1990, 148) halua väittää, että kaikkia modernisuuden muutoksia voitaisiin kuvata veren ja seksuaalisuuden yhteiskuntien erottelulla.

kuka tahansa ja jokainen voi käyttää järjestelmän (verottajan, vankilan, poliisin, armeijan, koulun, sosiaalitoimiston, päiväkodin) antamaa valtaa. Vallankäyttö näissä sosiaalisissa laitoksissa on oikeutettu ja perusteltu erityisin koulutusjärjestelmän valvomin ja tuottamin tutkinnoin, ammattipätevyyksin sekä eriytyneen yhteiskunnallisen työnjaon avulla.

Siitä huolimatta, että fyysinen väkivalta on nykyäänkin tosiasia, josta saamme kokemuksia pääosin välittyneesti, sen muodot eivät vielä yksinään riitä perusteksi nimittää nykyisiä länsimaisia yhteiskuntia väkivallan kulttuureiksi⁷. Nyt *väkivalta* määrittyy ensisijaisesti *kulttuurisena ja rakenteellisena sosiaalisen järjestyksen muotona* (Galtung 1990, 291). Siinä missä fyysinen ja psyykinen väkivalta ovat näkyviä ja suoria toimintoja ja kohdistuvat itseän tai kanssaihmiin, siinä kulttuurinen tai rakenteellinen väkivalta sosiaalisen järjestyksen muotona jää helposti näkymättömäksi rautahäkiksi, joka kuuluu jokapäiväiseen elämäämme, rakentaen ja konstituoiden elämismaailmaamme, ts. jokapäiväisten kokemustemme varastoa.

Ajatellaan esimerkiksi asevarustelua, joka perimmältään kohdistuu fyysiseen olemassaoloon. Silti sen olemassaolo on ennen kaikkea rakenteellinen tosiasia, sillä asevoimallisuuden mekanismit dominoivat yhteiskuntataloutta ja yhteiskuntien välisiä suhteita. Samoin informaatiojärjestelmä on tänään jatkuvan monopolisoinnin ja säätelyn kohteena. Amerikkalaista tilannetta havainnoiva Oliver Stone (1996, 6) väittää informaation olevan suurelta osin ostettua, kontrolloitua ja tähtäävän pelkäämään voiton tuottamiseen.

⁷ Tässä voidaan jättää Freudin psykoanalyttisen metodin sovellutus, vaikkakin kiinnostava, sivuun muistaen kuitenkin hänen formuloimansa säätelyn periaatteet. Samoin voidaan jättää perheväkivallan analyysit ja aggressiotutkimuksen tulokset psykologeille ja terapeuteille. Tutkimukset serotoniinin erityksen yhteydestä väkivaltakäyttäytymiseen eivät liioin ole nyt olennaisia. Ylipäätään yksinkertaistetut *selitykset* mikroväkivallan, ihmisten toisilleen tekemien väkivallan tekojen syistä eivät ole tässä yhteydessä keskeisiä.

Yhteiskuntien keinotekoistuminen

Henry Giroux (1995, 300) sanoo väkivallasta tulleen yhä enemmän mielihyvän lähde, jota tarjoillaan kaikissa informaatio- ja viihdetuotteissa. Informaationvälitys ja viihdetuotanto eivät ole ainoita asioita, jotka kertovat yhteiskuntaelämän keinotekoistumisesta. Keinotekoisuuden teema läpäisee näiden lisäksi yhtä hyvin geeniteknologian, virtuaalitodellisuuden, identiteettien rakennuksen, sukupuolen tuotannon kuin ravintotekniikankin. Sanalla sanoen, keinotekoisuus liittyy tänään sekä ihmisen biologiseen, psykologiseen että sosiaaliseen olemassaoloon (ks. myös Heiskala 1996, 182).

Foucaultlaisessa hengessä voidaan myös väittää, että länsimaiset yhteiskunnat ovat elokuvallistuneet ja niiden asukkaista on tullut voieristeja (Denzin 1995). Yhteiskunnallinen osallistuminen on kavennettu asioiden tirkistelyksi. Kansalaisilla on oikeus olla mukana yhteiskunnan katsomossa, josta he voivat seurata erilaisia mediaspektaakkeleita. Mediaspektaakkeleiden sisällöllä ei ole suurta väliä: ne voivat olla yhtä hyvin urheilua, politiikkaa tai viihdettä. Pääasia on, että ne viettelevät katsojansa viihtymään. Baumanin (1996, 148) mukaan yhteiskunnallisen kontrollin panoptinen menetelmä onkin taloudellisesti hyvinvoivien kohdalla nykyisin korvattu viettelevällä menetelmällä. Viettelyn ilmentymä on kuluttaminen.

Tällainen yhteiskunnallinen kasvatus tarkoittaa seuraavia asioita: Mediaspektaakkeleissa uusinnetaan totunnaisia näkökulmia. Perhesarjat näyttävät ydinelämän. Viihde toimii stereotyyppioilla ja vastakkainasetteluilla. Hyvä ja paha redusoidaan henkilöihin, poliitikot esitetään heroisina individualisteina ideologiassa vakuuissa, jonka takana ei ole mitään. Mainoksien väliin sijoitetut keskusteluohjelmat tekevät moraalin usein moniulotteisista kysymyksistä yksinkertaisia ja individualistisia pelejä, jotka vihelletään poikki ohjelmalle varatun ajan kuluttua,

kuten muutkin pelit. Viihde tyrehdyttää kriittisen ajattelun antamalla vaikutelman asioiden järjestyksestä. Poliitiikka on toimittajien raporteissa ja reportaaseissa rationaalista ja hallittua toimintaa. Tarvitaan pelistä syrjäytetty tai elämänsä kyllästynyt poliitikko sanomaan politiikan ja päätöksenteon olevankin kaoottista vehkeilyä, etujärjestöjen lobbaukselle, asiantuntematomuudelle, kiireelle ja epärationaalisuudelle perustuvaa toimintaa.

Viestinnän uudet muodot rakentavat sosiaalista todellisuutta yhä voimallisemmin ja ajoittain voimme tunnistaa niiden vaikutukset omissa elämäkerroissamme niitä jäsentävinä kerrostumina. Massamedia ei ole vain oopiumia, vaan läpitukenvedesään paljon vahvempaa lääkettä. Vauhti kiihtyy jatkuvasti ja Foucault'n idea valvonnan yhteiskunnasta saa uusia muotoja globaalien tietoverkkojen panoptikonissa.

Maailman kauheus

Kulttuuriteoreetikoina Freud ja Foucault asettuvat ajatteluperinteeseen, joka näkee modernin suurena kertomuksena ihmisen vieraantumisen. Vieraantumisen synty on Janus-kasvoisen valistuksen projektissa. Toisaalta se avoimesti lupasi ajattelutilaa, autonomiaa ja kriittisen yksilön, toisaalta se johti tieteen ja teknologian hybriseen liittoon, keskitysleirien, kuluttamisen ja markkinatalouden käsittämättömiin kauheuksiin, jotka eivät muistuta vain eilisestä (Groznyi, Bosnia, Kiina). Valistuksen negatiivisena perintönä edessämme on uusi poliittinen ja taloudellinen barbarismi ja väkivallan kulttuuri, josta Freud ei olisi osannut edes uneksia, mutta jonka jo Foucault näki päivittäisessä elämässä.

Uudella rakenteellisella barbarismilla tulee olemaan epätaasa-arvoistavia vaikutuksia koulutusjärjestelmään. Nyt puhutaan

koulujen yksityistämisestä, rahoitusjärjestelyjen uudistamisesta ym. uuden koulutus- ja oppimisstrategian nimissä ja sorvataan lakia uuden kasvatusideologian perustaksi (vrt luku 3). Silti suurin osa oppilaiden vanhemmista, ja paljolti riippumatta edustamastaan sosiaaliryhmästä, eivät ole halukkaita vaihtamaan peruskoulun tasa-arvopyrkimyksiä markkinaohjautuneeseen koulutuspolitiikkaan (Räty ym. 1995).

Modernin aikakauden kasvatukselle asettamat huolet eivät jälkimodernissa tilanteessa pysytle kansallisessa mittakaavassa eivätkä kosketa vain kotoisia koulunuudistuksia. Kasvatuksessa on otettava huomioon ainakin neljä ongelmaa (Welton 1993, 157–160). Globaalin ympäristökatastrofin mahdollisuus on ensimmäinen huoli, joka vaarantaa sekä luonnon säilymisen että sosiaalisen elämän. Toiseksi asevarustelu uhkaa maailman olemassaoloa sekä välillisesti (taloudellis-tieteellinen panostus, joka on poissa muualta) että välittömästi (uhka elollisille organismeille). Kolmas kasvatuksen huoli koskee ihmisten epätasa-arvoa. Ikuinen ongelma saa yhä kasvavat mittasuhteet, jos asiaa ajatellaan maailmanlaajuisesti. Tällöin kysymys on sukupuolesta, rodusta ja yhteiskunnallisesta asemasta, jotka estävät tasapuolisen osallistumisen yhteiskunnalliseen toimintaan ja tasa-arvoisen elämisen mahdollisuudet ylipäättään. Erityisen keskeiseksi ja ratkaisua vaativaksi kysymykseksi inhimillisen elämän kannalta näyttää muodostuvan, etenkin kolmansissa maissa, lapsityövoimakäyttö ja lapsen sukupuolen mukainen kohtelu (Kiinan tyttölapsi-kysymys).

Neljännän ongelman ihmisten elämisa maailmalle ja kansalaisyhteiskunnalle (*civil society*) muodostaa valtion ja yrityselämän yhtenevät ideologiat, jotka vaativat ihmisiltä yhä enemmän alistumista omiin päämääriinsä: sitoutumista, tehokkuutta, laatua, aktiivisuutta, yrittäjyyttä jne. Vaara on siinä, että ihmisten itsensä toteuttamiseen ja autonomiaan tähtäävä toiminta pyyhkiytyy vähitellen pois em. ulkokohtaisten tavoitteiden alta. Ih-

misistä itsestään lähtevää omaehtoisuutta ei enää tueta eikä kannusteta, toiminnan tulee aina osoittaa lyhyen tähtäimen kannattavuutensa hallinnon tilastoissa. Huolestuttavinta asiassa on se, että suuret puheet vapaista markkinoista ja keskenään kilpailevista yksilöistä näyttävät *lisäävän* eivätkä suinkaan vähentävän köyhyyttä ja ihmisten riippuvuutta ehtyvistä turvaverkoista. Näyttää siltä, että terveen talouden hinta maksetaan sairaina ihmisinä, joko työttömyytenä, huono-osaisuutena tai uupumuksena liiasta työstä:

”Käytännöllisessä jakokeskustelussa unohtuu näet monta ihmeellistä asiaa: vaurastuminen näyttää tuottavan köyhyyttä, tuottavuuden kasvu lisäävän työn rasittavuutta ja uudet välineet ihmisten palvelemiseksi tekevän palvelun saavuttamattomaksi” (Siltala 1996c, 118)

Yhteiskunnallisessa pelissä on panoksena muutakin kuin raha ja sielujen hyvinvointi. Pelissä on myös vallitsevan ideologian asettamat arvot ja yhteiskunnalliset päämäärät. Muutamat intellektuellit näkevät aikakautemme fasistisena. Esim. Umberto Eco (1995, 14–15) luettelee useita aikakautemme fasistisia tunnusmerkkejä nojaten lapsuutensa kokemuksiin Mussolinin Italiasta. Oliver Stone (1996) puhuu korporaatioiden fasismista, joka jättää jäljelle demokratian valita eri tv-yhtiöiden omistamien kaupallisten tv-kanavien väliltä. Kysymys on konservatismimin aallosta, johon historiallisesti, kuten nytkin, kuuluu selkeä militaristinen virtaus. Suomessa sen manifestaatioita ovat puolustusvoimien marssi kouluihin viattomien tutustumiskäyntien merkeissä, turvallisuuskasvatus alaluokkalaisille, NATO-keskustelu, poliisivoimien lisäresurssointi ja suojeluskuntien perustaminen uudelleen.

Kasvatuksen mahdollisuudet

Kasvatuksen maailmaa ei ole sosiaalisen todellisuuden ulkopuolella, se ei ole olemassa itsestään. Kasvatus on läpikotaisin sosiaalinen tapahtuma, joka muodostaa merkittävän osan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tässä kasvatusta ilmiönä ei rajata koskemaan vain ihmislajeja. Kasvatuksen ilmiö kuuluu myös muiden eläinlajien olemassaolon piirteisiin. Kant (1966, 4) toteaa lintujen laulun olevan opittu taito, mutta sanoo ”etteivät mitkään muut eläimet, sikäli kuin tiedämme, opi mitään vanhemmiltaan.” Nykyään tiedämme, että useat muutkin lajit kuin ihminen ja linnut pystyvät oppimaan tietoja ja taitoja syntymänsä jälkeen eivätkä elä pelkästään vaistojensa varassa.

Ihmisen kohdalla kasvatus on erityisen tärkeä sosiaalisen toiminnan muoto, koska kasvatuksen lyhyen ja pitkän aikavälin vaikutukset ovat keskeisiä sekä kasvavan yksilön elämälle että laajemmin ihmisyyhteisön ja koko maailman tulevaisuudelle. Kasvatuksen todelliset vaikutukset, ”tulokset”, ovatkin nähtävissä vasta pitkällä aikavälillä ja laajassa mittakaavassa. *Enemmän kuin minkään muun eläimen, kasvatus on nimenomaan ihmisen osa maailmassa. Kasvatus kuuluu ihmisen olemassaoloon.* Kant toistaa asian monessa kohtaa hyvin selvästi. Aivan *Kasvatuksensa* (1966) alussa hän sanoo: ”Ihminen on ainoa olento, joka vaatii kasvatusa.” Hieman myöhemmin tähän lisäten: ”Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksessa. Hän on ainoastaan sitä mitä kasvatus hänestä tekee.”

Jos edellä esitetty Freudiin ja Foucault’n kulttuurianalyysiin nojaava tulkinta nykyhetkestä on synkkä, mistä voitaisiin etsiä niitä kasvatuksen kannalta keskeisiä kohtia, jotka ohittavat yllä mainitut uhat, individualismin ja globalisoitumisen aiheuttaman vieraantumisen, elämän keinotekoisuuden ja entisten elämismaailmaa jäsentävien merkitysten tyhjentyksen?

Yksi mahdollisuus on palata vanhoihin ja perinteisiin, esimoderneihin elämäntapoihin, niihin, joihin Rorty⁸ viittaa kritisoidessaan Heideggerin ja Foucault'n kaltaisia askeettisia saarnamiehiä joiden haaveena on ”harvaan asuttu laakso vuorilla, laakso, jossa elämä jaksottuu alkuperäisen neliyhteyden, maan, ilman, ihmisen ja jumalten mukaan”.

Paluu on modernin ihmisen itselleen luoma myytti, sillä siirtymä kohti yhteiskuntien yhä suurempaa keino-keinoistumista näyttää väistämättömältä. Kokemusten välittyneisyys ja keino-keinoisuus kohdistuu syvälle ihmisten arkeen ja elämismailmaan. Tulkintamme asioista (luontokokemus, kokemus itsestä) samoin kuin toimintamme (erilaisten synteettisten esineiden tuottaminen) ovat välittyneitä suhteessa niiden alkuperään. Keino-keinoistuminen antaa luvan puhua jopa luonto-sosiaalinen ulottuvuuden sekoittumisesta (Latour 1994).

Myös kasvatusta ja koulu ovat voimallisesti mukana keino-keinoisuuden tuotannossa. Vaikka päällepäin ikuinen koulun perinteisten arvojen korostaminen ja ’takaisin luontoon’ -ajattelu näyttävätkin olevan ristiriidassa multimedian ja virtuaalimatkaillun kanssa, ovat ne kuitenkin tasavertaisesti osallisina koulun tuottamassa todellisuuden simulaatiossa.

Toinen mahdollisuus on ottaa kokemusten välittyneisyys vakavasti huomioon kasvatuksen teoriassa ja käytännössä. Kasvattajien ja kulttuuriteoreetikoiden kannalta elämismailman keino-keinoistumisen ja kulttuuriteollisuuden tuotteiden merkitysten läpinäkyväksi tekeminen on tärkeätä, koska näissä oppimisen konteksteissa koetaan merkittäviä oppimiskokemuksia. Ei ole uutinen sanoa, että populaarikulttuuri muodostaa yhden keskeisen nuorten ja aikuisten elämismailman sisällön.

⁸ Rorty 1991, s. 75. Liberalismissaan Rorty sanoo, että nietscheläisten askeettisten saarnamiehisten kritiikki ja utopiat ovat sinänsä tärkeitä liberalis-demokraattisen yhteiskunnan kannalta, mutta toisaalta näiden esittämä modernin kritiikki kertoo haaveesta palata eilispäivän saarelle.

Giroux (1992) korostaa kasvattajien ja kulttuurityöntekijöiden roolia erilaisia ennen ylittämättöminä pidettyjä rajoja rikkovina intellektuelleina missä luodaan tilaa uusille ajatuksille, elämäntavoille ja toiminnalle. Näitä ovat esim. juopa korkea- ja populaarikulttuurin välillä, kuilu toiminnan ja ajattelun välillä, raja luonnon ja kulttuurin tai rakennetun ja rakentamattoman ympäristön välillä.

Rajoja ylittävän intellektuellin ideassa korostuu myös ihmisen luontainen aktiivisuus suuntautua elämässään tulevaisuuteen. Tältä osin rajaintellektuelli nojautuu kriittisen teorian ja pragmatismien perusnäkemykseen ihmisestä potentiaalisesti aktiivisena etsijänä. Todellistuessaan aktiivisena ihmisen on mahdollisuus vapautua pakottavista valtarakenteista ja ajattelutottumuksista.

Vaikka onkin totta, että kulttuuri kasvaa yksittäisen ihmisen teoista, silti hyvin harvoin ihminen voi yksin saavuttaa toimintansa ja ajattelunsa vapauden. Vapaus on ajallis-paikallisesti suhteellinen seikka. Aktiivisuutensa tiedostamiseen ihmiset tarvitsevat useimmiten jonkin merkittävän muun, joka aktivoi ja vapauttaa heidät. Sosiaalinen toivo voi perustua erityisesti erilaisiin merkittäviin muihin. Koulukasvatuksen kannalta on huomattavaa, että merkittäviä muita voivat olla yhtä hyvin ihmiset kuin asiat tai aatteet. Lapsen ja nuoren kasvun kannalta ei ole periaatteellista väliä onko kasvatuksen välineenä⁹ ihminen vai esim. jokin kiinnostava asia. Kumpaankin on mahdollista panostaa affektuaalista energiaansa. Kysymys ei olekaan joko-tai-asetelmasta. Silti opettajien ja rajaintellektuellien tehtäväksi voidaan asettaa merkittävien muiden luominen ja kehittäminen.

⁹Tässä 'väline' ei viittaa ihmisen arvoon välineenä, vaan siihen identiteetin koostamisen prosessiin, jossa psyykkisenä energiana käytetään erilaisia ihmisiä ja erilaisia asioita. Kokonaan toinen kysymys on sitten se, millainen merkitys tai painoarvo ihmisillä ja asioilla on identiteetin rakentamisen tuloksen kannalta tai voidaanko tällaista vertailua ylipäätään suorittaa. Voi kuitenkin olettaa, että niiden merkitys vaihtelee ja että molemmat ovat tärkeitä.

Heimoistumisen haaste

Giroux (1991, 47–52) on esittänyt joukon tehtäviä, jotka kriittisen pedagogiikan tulee ottaa huomioon. Kasvatus ei tuota vain tietoja, vaan poliittisia subjekteja; se on aina eettistä toimintaa, jonka sisältönä ovat oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeudet; se on aina tuottamassa sosiaalisia erotteluja; se tarvitsee opetussuunnitelman ja kielen, joka ottaa huomioon erot eikä palaudu yhteen virallisesti hyväksytyyn diskurssiin; sen tulee tuottaa sellaisia vaihtoehtoisia tapoja toimia, ajatella ja nähdä, jotka johtavat muutoksen mahdollisuuteen; sen on suuntauduttava tulevaisuuteen enemmän utopistisen, mahdollisuuksia tuottavan kuin apokalyptisen ajattelun keinoin.

Michel Maffesolin (1995) esiin tuoma ajatus heimoistumisesta tai uusyhteisöllisyyden muodoista asettaa kasvatuksellekin uusia haasteita: miten löytää ja pystyttää erityisesti muodollisen kasvatuksen alueelle sellaisia merkitysrakenteita, jotka kiinnostavat, viehättävät ja viettelevät kasvavia, ja kiinnittävät heidät virtuaalitodellisuuksien ja sähköisen elektroniikan nopeita siirtymiä edellyttävistä keinotekoisista maailmoista pitempikeskisen kasvatuksen maailman merkitysverkostoon (vrt. luku 1)?

Maffesolin mukaan moderni yhteisöllisyys perustui välineellisyyteen kun taas postmodernissa yhteisöllisyydellä on mahdollisuus rakentua ihmisen perusviettien varaan. Maffesoli näkee modernin yhteiskunnan tuhonneen ihmisille tyypillisen alkuperäisen viettivoiman, sillä modernissa ihmisten yhteenliittymät perustuivat hyötyajattelun ajamiin keinotekoiisiin sosiaalisiin siteisiin. Koulujärjestelmän rakentuminen ja koulun päivittäiset käytännöt ovat hyvä esimerkki puhtaasti utilitaristisesta yhteisöllisyydestä. Vaikka kasvatuksen sivistysihanteista ja kasvatuksen personalisaatio-tehtävästä on aina puhuttu, muodollisen kasvatuksen ensisijainen tehtävä on kuitenkin ollut ihmisten soveltaminen yhteiskuntaan, ts. sosialisointi.

Jälkimodernissa tilanteessa, jossa kasvatustaikutukset ja mahdollisuudet laajentuvat entistä vauhdikkaammin hohtonsa menettäneen koulun ulkopuolelle, myös yhteisöllisyys saa uusia ulottuvuuksia. Postmoderni yhteisöllisyys perustuukin uudelleen löydettyyn affektuaaliseen heimoistumiseen tai emotionaaliseen yhteisöllisyyteen ilman keinotekoisia poliittisia, ideologisia tai muitakaan sopimuksia. Tässä affektien kentässä koulu on vain yksi mahdollinen kokemusten etsimisen paikka.

Maffesoli näkee postmodernin maailman merkitsevän uutta heimoistumista. Postmodernit heimot eivät kuitenkaan ole heimoja perinteisessä merkityksessä, siis pitkäikäisiä ja pysyviä, vaan nykyinen heimoistuminen tarkoittaa pikemminkin heimojen kaltaisten yhteenliittymien hetkittäisyyttä ja sattumanvaraisuutta. Heimot voivat muodostua yhteisten makujen, tottumusten, päivittäisten rutiinien, vapaa-ajan tai harrastusten ympärille. Postmoderneja heimoja luonnehtii näin ollen niiden järjestäytymisen ja olemisen periaatteellinen ohjaamattomuus. Arkaaiseen viettivoimien tyydytykseen perustuva heimoistuminen merkitsee ennen kaikkea arkisen nautinnon paluuta ja sosiaalisen toivon kiinnittymistä siihen.

Toivon periaate

Erich Fromm (1970, 6) sanoo, että toivo kuuluu kaiken sellaisen toiminnan yhteyteen, jossa asioita yritetään muuttaa parempaan suuntaan. Kasvatus on juuri tällaista toimintaa. Frommin mukaan toivo on yleisimmillään *ihmisen olemassaolon kokemuksellinen muoto*. Koska kysymys on sisäisestä kokemuksesta, toivon seikkaperäinen ja selkeä määrittäminen sanoin on vaikea tehtävä. Kokemuksesta kertominen saattaa onnistua paremmin jonkin muun kommunikointitavan avulla: runona, lauluna, eleenä tai tekona. Fromm väittää, että taiteen muodot ovat

parhaita keinoja kuvata kokemuksellisuutta, sillä ”ne ovat tarkkoja ja välttävät sellaisten kuluneiden sanojen abstraktisuuden ja hämäryyden, joita yleensä pidetään riittävinä kuvaamaan inhimillistä kokemusta” (emt., 11).

Toivon tunnistaminen ei kuitenkaan ole mahdotonta, sillä ihmisinä elämme jaettujen kokemusten maailmassa. Kokemusten muodot vaihtelevat, tapaamme niitä moninaisessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa, mutta muotojen kokemuksellinen perusta on sama, ja siksi toivonkin tunnistaminen on mahdollista.

Ernst Bloch on toinen filosofi, jonka ajattelua läpäisee toivon periaate (*Das Prinzip Hoffnung*)¹⁰. Bloch puhuu ihmisen kohdalla sinisistä hetkistä, ”eletyn silmänräpäyksen hämäristä”, jotka ovat yksiä maailman solmukohtia, sen ymmärtämisen välineitä. Bloch pitää ihmistä olemukseltaan unelmia vaalivana ja toteuttamaan pyrkivänä olentona (Sironen 1987, 136). Missään historian tilanteissa ja ulkoisissa olosuhteissa ihmisen kyky unelmoida ja tehdä elämästään mahdollisimman elämisen arvoista ei kokonaan sammu. Ajateltakoon äärimmäisenä ja brutaalina esimerkkinä keskitysleirejä, joissa suhteellisesti ottaen parhaiten selviytyi hengissä työläis- tai ylhäisideologian omaavat henkilöt verrattuna ideologisesti tyhjiin keskiluokkaisiin.

Toivon periaatteeseen kytkeytyy kaksi muuta inhimillistä ominaisuutta: usko (*faith*) ja mielenlujuus (*fortitude*) (Fromm 1970, 13). ”Ilman toivoa ei ole elämää”, ei myöskään kasvatusta. Kasvatus perustuu toivoon ja elää uskosta parempaan. Usko ei tässä tarkoita itsepetosta paremmasta huomisesta. Se on tämänhetkisyuden merkityksen tajuamista, ”epävarmuuden varmuutta” (emt., 13). Todellisen toivon perusta lepää pessimistisessä elämänviisaudessa, jolle toivo ei ole pelkkä tyhjä sana:

¹⁰ Blochin mammuttimainen kolmiosainen ja yli tuhatsivuinen pääteos *Toivon periaate* (Bloch 1986) on käännetty englanniksi vasta kymmenisen vuotta sitten.

vain pimeydestä syntyy valo. Mielenlujuus taas tarkoittaa seisomista sanojensa takana ja toimimista niiden mukaisesti.

Kasvatuksen kannalta toivon periaatteen keskeisin merkitys sisältyy toivon ilmenemiseen teoissa. Kasvatus on perimmältään tekoja, myös sanat kasvatuksessa ovat tekoja. Teoisia osoitetaan kasvatuksessa vaadittava mielenlujuus ja rohkeus tarpeen tullen rikkoa totunnaisia ajattelutottumuksia ja toimintatapoja¹¹. Mielenlujuus ilmenee ihmisessä, joka rakastaa elämää, ja osoittaa sen elämällään: ”hän on rikas köyhyydessä, vahva koska ei ole halujensa heiteltävänä” ... ”hänellä on uskallusta sanoa ’ei’ silloin kun maailma huutaa ’kyllä’”(Fromm 1970, 15).

Todet toivon teot

”Kasvamme joko vahvemmiiksi tai heikommiksi, viisaammiksi tai tyhmemmiiksi, rohkeammiksi tai pelokkaammiksi. Jokainen sekunti on päätöksen hetki, parempaan tai huonompaan” (emt., 16). Jokainen aikakausi arvio jokaista tekoa oman kriteeristönsä mukaisesti, jotkut teot punnitaan vasta tulevaisuudessa. Kasvatuksen teot ovat tekoja, jotka tulevat punnituiksi tässä hetkessä ja huomissa. Toivon periaatteen ohjaamalle kasvatustajalle ei ole olemassa muuta runoutta kuin todet teot (ks. toisien tekojen ajatuksesta Tuusvuori 1995).

Teot tulee ymmärtää aktuaalisen toiminnan lisäksi myös sanoina ja ajatuksina. On olemassa kasvatus- ja kasvuolosuhteita, joissa aktuaaliset teot ovat kerta toisensa jälkeen osoittautuneet kestävämmiksi ja merkityksellisemmiksi kuin

¹¹ ”Pelkäsin rikkoa tabuja ja asettua sääntöjä vastaan; mutta kun elämäkokemukseni ja sisukseni kertovat, että säännöt ovat vääriä, silloin täytyy pystyä rikkomaan sääntöjä välittämättä seurauksista. Tämä on ainut tapa elää rehellisesti.” (Stone 1996, 6.)

näissä olosuhteissa elävä henkisyys. Esim. Jonathan Kozolin (1996, xiv) kokemukset Yhdysvaltojen ghettoalueilta ovat pakottaneet hänet asettamaan toivonsa muualle kuin aktuaalisiin tekoihin:

”[k]un nykyisin etsin toivoa, etsin sitä yhä vähemmän ulkoisista teoista ... kuin lasten sanoista ja rukouksista, ja heidän äitiensä ja isoäitiensä henkisestä joustavuudesta. Ennen kaikkea lasten sädehtivä kyky hellyyteen ja rakkautteen sekä usko ihmisen hyvyteen antavat minulle syyn toivon.”

Yksi esimerkki toivon periaatteen toteutumasta sisältyy Jean Gionon novelliin *Mies joka istutti puita* (Giono 1995). Se on kertomus miehestä nimeltä Elzéard Bouffier, joka omisti elämänsä puiden istuttamiseen aavikoituneella Ranskan Provinsissa, kaukana nk. sivilisaatiosta. Hänen yksinäinen työnsä ulottui yli kolmelle vuosikymmenelle ja tuona aikana, hänen uskonsa, mielenlujutensa ja rakkautensa ansiosta, ennen autio ja kuiva maa kasvoi viljavaksi ja asumakelpoiseksi seuduksi. Pyyteetömän työn seurauksena seudun kylät, jotka ennen ammottivat tyhjiyttään, saivat asukkaansa, aiemmin kuivat purot solisivat veden virtauksesta, vuorilta kuuluva kohina kertoi tiheistä metsistä. Elämä oli palannut seudulle.

Bouffierille itselleen pitkän päivän työ opetti mitä on hiljaisuuden viisaus. Alkuun hän työnsä lomassa saattoi puhui sanan tai toisen satunnaisille kulkijoille. Ajan kuluessa, kun yksinäiset vuodet vierivät, oppi hän olemaan vaiti, hiljaisuuden viisauden. Hän ymmärsi, ettei sanoja tarvittu, etteivät sanat tavoittaneet hänen kannaltaan olennaista, että sanat olivat vähemmän arvoisia kuin armoton maa, jonka kanssa hän oli tekemisissä. Lopulta sanat olivat hänelle arvottomia.

Toivon periaatteen elähdyttämään kasvatukseen ei aina tarvita sanoja. Usein sanat vain kadottavat kohteensa ja tuottavat pettymysten historiaa. Vasta sanojen jälkeen kenties löytyy toisenlainen olemassaolon ulottuvuus, jossa elämää on mahdollista jatkaa (ks. sanojen turhuudesta Paasilinna 1996, 471–472).

Kertomus on niin kuin sitä luetaan ja sen merkitys sen lukutapa. Tässä historian hetkessä kertomus näyttää konkreettisesti tavalla yhteiskuntafilosofisen ongelman, jonka kasvatustilfilosofia ja kasvattaja joutuu kohtaamaan. Kysymys on suhteesta yksityisen itsensä luomisen ja yhteisöllisen solidaarisuuden välillä. Esim. Rorty (1989, xiv) väittää, että näitä elämän kahta ulottuvuutta ei voida sovittaa teoreettisesti yhteen, vaikka niitä voidaankin pitää samanarvoisina ja käyttää omiin tarkoituksiinsa. Sekä yksilölliselle autonomialle että yhteisöetiikalle on olemassa omat puolestapuhujansa ja ajattelijansa. Edelliselle esim. Kierkegaard ja Nietzsche, jälkimmäiselle Dewey ja Habermas.

Jos jaottelua ajatellaan kasvatustoiminnan kannalta on em. kahta projektia kuitenkin vaikea erottaa toisistaan. Toivon periaate luonnehtimassa kasvattajan työtä tarkoittaa nimenomaan yksilöllisten ja yhteisöllisten puolien samanaikaista huomioimista. Tämä tulee esille aivan tavanomaisessa luokkahuonetilanteessa. Yhteisöllisesti luokkahuone on yhteiskunta pienoiskoossa. Vaikka luokkahuoneessa luetaankin fyysisesti samaa tekstiä ei teksti kuitenkaan sosiaalisesti ole kaikille sama. Luku- ja oppikirjat eivät ole ideologisesti viattomia, sukupuoleettomia eivätkä poliittisesti tyhjiä. Yksilöllisesti luokkahuoneeseen taas mahtuu yhtä monta tarinaa kuin siellä on ihmissieluja, ja nämä opettajan tulisi pystyä ottamaan toiminnassaan huomioon sekä pedagogisesti että eettisesti.

Jälkimmäisessä mielessä opettajan on tärkeätä nähdä, että yhden ihmisen toiminnalla – sekä omallaan että oppilaansa – voi olla kauaskantoisia seurauksia. Henkilökohtainen on aina poliittista. Gionon luoma henkilö osoittaa, että kasvatuksen ja

toivon mahdollisuus perustuu aina yhden erityisen ihmisen toimintaan ja ajatteluun. Samaan tapaan yhteisten asioiden muuttamisessa keskeistä on ensin muuttaa ihmiset, jotka sitten voivat omalla toiminnallaan muuttaa olosuhteita. Gionon kertomus vastaa siis yksilön ja yhteisön suhteen ongelmaan asettamalla yksilön ensimmäiselle sijalle ennen yhteisöllisyyttä.

Lisäksi kertomuksessa on pedagogisesti tärkeätä arvo, joka siinä annetaan kuuntelemiselle. On hämmästyttävää huomata, kuinka keskeisesti koulukasvatus perustuu puheeseen. Empiiriset tutkimukset osoittavat opettajan käyttävän ääntään valtaosan – kolme neljännestä – oppitunnista. Dialoginen kohtaaminen kahden ihmisen välillä edellyttää kuitenkin myös monitahtoista kuuntelemisen taitoa (ks. hooks 1994, 150). Gionon kertomus osoittaa kauniisti maailman dialogisen kohtaamisen rakkaudessa: se on vastavuoroinen, uutta luova ja tasapainoinen hiljaisuudessa.

Rakkauden laadut

Rakkaus on länsimaisessa kuluttamisen kulttuurissa monilla merkityksillä lastattu käsite. Yleensä rakkaudella viitataan romanttiseen rakkauteen, sellaiseen käsitykseen rakkaudesta, jota ennen kaikkea massaviihde erimuodoissaan viljelee. Tämä käsitys on ilmentymä 1800-luvulta peräisin olevasta ja yhä elinvoimaisesta lisääntymismoraalista (Varto 1997), jossa elämän muut sisällöt alistetaan iättömyyden tavoittelulle lastentekona ja pitkän iän haaveena.

Tässä kohtaa onkin vielä syytä hetkeksi pysähtyä ja tarkentaa, millaisesta rakkauskäsityksestä oikeastaan puhutaan, kun rakkaus asetetaan kasvatuksen olennaiseksi sisällöksi.

Rakkauden käsitteelle on aikojen saatossa annettu lukemattomia merkityksiä. Kaikki kulttuurit ja kielet eivät tässä mie-

lessä ole yhtä puisevia kuin Suomi ja suomenkieli. Antiikissa erotettiin toistakymmentä rakkauden laatua. Esimerkiksi puhuttiin eroottisesta rakkaudesta puhuttiin *eroksena* kun taas rakastavaa ystävyyttä merkitsi *philia*. Rakkauden laatuna oli myös olemassa *agape*, joka viittasi pyyteettömään, altruistiseen rakkauteen¹². Juuri *agape* tulee kaikkein lähemmäksi sitä rakkausikäsitystä, josta kasvatuksen kohdalla puhutaan.

Pyyteettömästä rakkaudesta on puhuttu antiikin jälkeenkään. Se tulee esille sekä kristillisissä, humanistisissa että joissakin kriittisen ajattelun perinteissä, esim. Erich Frommilla, ja näiden yhdistelmissä, esim. Freiren kristillis-humanistisessa marxilaisuudessa.

Freiren (1993, 69–72) sorrettujen pedagogiikassa rakkaudella on keskeinen merkitys. Dialogisessa kasvatussuhteessa on aina mukana rakkaus, usko ihmisiin ja kriittinen ajattelu. Nämä elementit mahdollistavat kasvatustilanteen, jossa jokaisen ääni otetaan vakavasti ja todesti, ja jossa kasvatuksen tervo voi elää. Freirellä rakkaus viittaa erityisesti toiseuksien (maailman, elämän ja ihmisten moninaisuuden) kunnioittamiseen, huomioimiseen ja niihin sitoutumiseen. Rakkaus ymmärretään kuuluvan ihmisen aitoon olemassaoloon, joka perustuu dialogiseen suhteeseen toiseuksien kanssa. Dialogisuus viittaa vastavuoroiseen, *kuuntelemaan* ja rakkaudessa uutta luovaan maailmasuhteeseen.

Eräs käsillä olevan rakkauskäsityksen kannalta tärkeä luonnehdinta sisältyy Martin Buberin (1993) ajatteluun ihmisen olemassaolon (eksistenssin) rakenteesta. Buber tiivistää ihmisen olemassaolon, hänen maailmasuhteensa, kahdelle ulottuvuudelle: Minä-Sinä ja Minä-Se-suhteiksi. Jälkimmäinen viittaa välineistyneeseen ja vieraantuneeseen vuorovaikutukseen, jossa toista

¹² Rakkauskäsityksiä erittelee historiallisesti De Rougemont (1983). Myös Kierkegaardin teokset, esim. *Rakkauden teot*, ovat oivallisia esityksiä rakkauden voimasta.

ihmistä ei kohdata varsinaisena, täysivaltaisena eikä kokonaisuena.

Edellinen, Minä-Sinä-suhde, viittaa ihmisen molemminpuoliseen ja vastavuoroiseen suhteeseen toisen ihmisen, eläimen tai luonnon kanssa. Näissä toiseuksien kohtaamisissa molemminpuolisuus, dialogisuus toteutuu tietenkin eri tavoin. Luontosuhteen kohdalla, jossa inhimillinen vuorovaikutus ei toimi, luonto ei kykene vastaamaan, dialogisuus on erilaatuista kuin kohdatessa toinen ihminen.

Buberin mukaan Minä-Sinä-suhde on ihmiselle tavoittelemisen arvoinen elämisen ja olemisen tapa, mutta ei useinkaan toteutuva mahdollisuus. Päivittäistä kanssakäymistä hallitsee Minä-Se-suhteen kylmyys, jossa toinen ihminen näyttäytyy esiin kaltaisena, merkityksettömänä ja persoonattomana olentona. Buberin mukaan vastavuoroisuus ja molemminpuolisuus ”on armoa, jota varten täytyy aina olla valmis, ja jota ei koskaan voi saada varmana” (emt., 163).

Erotuksena romanttisesta, seksuaalisesta tai sentimentaalisesta rakkaudesta, dialoginen rakkaus – avoin ja pyytetön suhde toiseuksiin, toisen puoleen kääntyminen – on kasvatuksellisten suhteiden keskeinen osa. Buberin mukaan aito kasvatustilanne on nimenomaan Minä-Sinä-suhteen kaltainen. Kasvattajan on huomioitava sekä oppilaansa tämän hetkinen olemassaolo että hänen olemuksensa mahdollisuudet. Kasvattajan on oivallettava oppilaansa kokonaisuena ihmisenä, ei ainoastaan ”ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summana.” Tämä kohtaaminen edellyttää toisen puoleen kääntymistä ja vastavuoroisuutta.

Kasvattajan on lisäksi nähtävä kasvatustilanteet oppilaan näkökulmasta, jotta hänelle olisi mahdollisuus herättää myös kasvavassa vastaankaltainen Minä-Sinä-suhde. Paradoksaalisesti kasvatussuhteesta syntyvä *täyden* molemminpuoleisuuden herääminen pakottaa kasvatussuhteen kuitenkin loppumaan tai

muuttumaan joksikin muuksi, esim. ystävyysuhteeksi. (emt., 163.)

Kasvattaja kasvattaa siis aina pois itsestään, pois kasvatus-suhteesta, kohti täyden Minä-Sinä-suhteen mahdollisuutta kasvatettavassaan. Buberin mukaan luottavainen sydän ja innostuneisuus ovat hyveitä tässä tehtävässä. Kasvatuksen maailmassa niillä on kaiken kaikkiaan ensiarvoinen merkitys. Minä-Sinä-suhteen täyttymisestä johtuvassa välttämättömässä erossa piilee myös kasvatuksen maailman ankaruus ja luopumisen tuska, jota joidenkin on liian raskasta sietää. He valitsevat asetelmakseen ikuisen alamaisuuden kasvattajaan, olisi tämä sitten äiti, isä, isäjumala tai muu ideologia: kuluttaminen tai niukkuus.

Tärkeätä on myös huomata, ettei Buberin ajattelun ole tarkoitus olla mystiikkaa joka häivyttää rajat, jotka vedetään rationaalisella tiedolla. Tämän hän sanoo useassa yhteydessä hyvin selvästi. Kysymys on ihmisenä olemisen kokemuksellisesta puolesta. Sinä-Minä-suhteessa ei tässä mielessä ole mitään ihmeellistä: sen mahdollisuus on aina läsnä kaikessa elämässämme ja kaikissa tilanteissa.

Buberin mukaan ottamalla tietoisien kannan hyvän ja pahan kysymyksiin ja pitäytymällä siinä voimiensa mukaan, voi tavoitella varsinaista olemustaan, Sinä-Minä-suhdetta ja kaikkina aikoina kaikissa eettisissä ohjelmissa kaikunutta ohjetta: tule siksi mikä olet!¹³

Meidän on vain antauduttava pois ajattelutottumuksistamme, kuunneltava toista ja aukaistava silmämme nähdäksemme Minä-Sinä-suhteen mahdollisuuteen, joka ei koskaan ollutkaan muualla kuin edessämme.

¹³ Ihmisen autonomiaa ja kasvua korostava kehoitus on aikojen saatossa saanut monia muotoiluja. Ajatus on esillä useiden kansanjohtajien opetuksissa, esim. Martin Luther Kingillä: *Raise above your circumstances*, nouse olosuhteidesi yläpuolelle.

Asia ei ehkä kuitenkaan ole yhtä helposti tehty kuin sanottu. Länsimaisessa kulttuurissa kokemuksellinen maailmasuhde hukkuu helposti erilaisiin teknisiin välineisiin, jotka luovat haluamiaan kuvia maailmasta ja välineelliseen ajatteluun, jossa rakkauden laadutkin typistetään yleiseksi sentimentaaliseksi akvaariorakkaudeksi. Kun erottelukykyä ei enää ole, on vaikea tunnistaa rakkauden erilaisia laatuja, vaikka yleinen ymmärrys tätä vaatisikin.

Esimerkkinä erottelukyvyn häviämisestä käyvät tilanteet, joita kutsutaan seksuaaliseksi ahdisteluksi. Jos suoraa mielivaltaa ja alistamista ei oteta lukuun, voi olla, että vuorovaikutus on ajautunut tilanteeseen, jossa kumpikaan osapuoli ei ole osannut tulkita toisen eikä varsinkaan omia viestejään eikä sitä tapaa, jolla rakkaus manifestoituu kohtauksessa. Rakkaus toimii ihmisissä myös ja ennen kaikkea tiedottomasti.

Kun eräässä amerikkalaisessa yliopistossa laadittiin seurustelu- ja lähentelyohjeet opiskelijoille, opettajille ja muulle henkilökunnalle, kysymys oli juuri siitä avuttomuudesta, jonka ihmiset nykyään kohtaavat rakkauden laatuojen edessä. Kun turvaa haetaan ulkokohtaisista säännöistä, alkaa elämä vaikuttaa lähes absurdilta¹⁴.

Kokemuksellisen ”selityksen” sijaan Amitai Etzioni lähestyy asiaa sosiologisemmin. Hänen mukaansa – hän erittelee nimenomaan tätä tapausta – kysymys on yleisestä muutoksesta moraalisisa koodissa:

¹⁴ Antioch Collegen säännöt sanovat mm.: ”Jokaisessa vaiheessa tulee pyytää lupa ... Jos haluat riisua hänen puseronsa, sinun pitää pyytää lupa. Jos haluat koskettaa hänen rintojaan, sinun pitää pyytää lupa. Jos haluat viedä kätesi hänen sukupuolielimilleen, sinun pitää pyytää lupa. ... Jos haluat työntää sormesi ...” Kannattaa huomata kumman sukupuolen suunnasta ohjeet on kirjoitettu. Pyynnön kohteeseen viitataan persoonapronominilla *her*. Ilman tätä nimenomaista kielellistä erottelua ohjeet voisivat olla sukupuolineutraalit viittaahan sana *blouse* sekä puseroon että asetakkiin (tämä on kuitenkin harvinaista). Kummankin sukupuolen rintoja taas voi kosketella siinä missä työntää sormensakin mihin tahansa.

”Siitä mikä alunperin käsitettiin seksuaaliseksi vapauttamiseksi, saavutetuksi vapaudeksi ja lisääntyväksi seksuaaliseksi tasa-arvoksi tulikin lopulta häiritsevää epävarmuutta ja hämminkiä” (Etzioni 1996, xiv).

Keitä nyt olemme hävittämässä?

Kasvatusjärjestelmän opetussuunnitelmissa toteutuva kieli on erottunut siitä todellisuudesta, jossa kasvatus tapahtuu. Asiaa ei kuitenkaan nähdä näin.

Koulutushallinto ja hallinnollisen katsomustavan omaksumineet tutkijat perustelevat utopiapuhetta humanistisella retoriikalla, vaikka aatteen sisältö on huuhtoutunut aikaa sitten yleistä yhteiskuntapolitiikkaa heijastelemaan koulutuspoliittiseen markkinaretoriikkaan ja maailman yleisiin kauheuksiin. Silti tästä ei tietenkään pidä päätellä, että humanismin aate kuolisi ymmärtämättömän väärinkäytön tai todellisuuden tuottamien havaintojemme mukana, jotka osoittavat todeksi arkipäivän raadollisuuden.

Kasvatuksen kohdalla humanismin retoriikkaa ylläpitää ennen kaikkea julkisuushakuinen koulutushallinto, joka pelaa median antamin säännöin ja vaatii tavantakaa kouluilta tulosvastuuta, laatua, erikoistumista jne. Tällöin jää näkemättä se yksinkertainen perusasia, että koulu kuuluu sivistyneen yhteiskunnan peruspalveluihin, sairaanhoidon ja sosiaaliturvan ohella, ja siksi siltä on turha vaatia sen omat tehtävät ylittäviä käytäntöjä.

Yhteiskunnassamme on kuitenkin vallalla arvioinnin diktatuuri, jossa ei enää välitetä koulujen tai muiden sosiaalisten palvelujen perustoimintojen sujuvuudesta, vaan vaaditaan yhä vain lisää tuloskuntoa. Tulostavoite ja tehokkuusluvut eivät

kuitenkaan kerro vielä mitään toiminnan sisällöstä. Ne palvelevat vain kasvatuksen ulkoisia päämääriä. Kasvatustoiminnan tulos, tapahtui kasvatusta sitten missä tahansa, näkyy pitkällä, vuosikymmenten viiveellä, eikä sen mittaaminen onnistu käden käänteessä.

Kasvatus voi perustua omaneduntavoittelun ohjaamaan yksilöllisyyteen yhtä vähän kuin asioiden historiattomaan toistamiseen. Kumpikin johtaa fasistiseen yhteiskuntaan, jossa tietoisuus heikkomuudesta ja putoamisen alituisesta mahdollisuudesta panevat taistelemaan paikasta armoitettujen luokassa entistä kovemmin keinoin. Tässä kujanjuoksussa myös lasten kasvatus ja koulutus hyväksytään alisteisiksi markkinamekanismin toiminnalle. Siis keitä nyt olemme hävittämässä?

Kasvatuksen perusta lepää toisaalta historiallisten tosiasioiden tiedostamisessa. ”Ettei Auswitch enää toistu” ei voi olla kuollut huuto kasvatuksen ohjeena. Toisaalta kasvatus toteutuu aina tässä ajassa, nykyisyydessä, jossa opettajan ja kulttuurityöntekijän on uskallettava nähdä sekä työnsä yhteiskunnalliset ja globaalit yhteydet että toivo työnsä viimekätisenä ponttime-
na.

Kasvatus ei voi perustua sosiobiologiselle fatalismille, mutta ei myöskään katteettomalle optimismille paremmista ajoista. Se, ettei sivistys näytä vielääkään ajaneen barbarian ohi eikä sivilisaatio ole luonut kulttuuri-ihmistä, ei vähennä sellaisen kasvatustoiminnan arvoa, joka nojaa toivon periaatteeseen ja toisiin tekoihin toimintana, sanoina ja ajatuksina.

7. Konkreettisen ajattelun ajankohtaisuus

”Voi olla, että kysymys *Mitä filosofia on?* on esitettävä vasta jälkikäteen: vanhuudessa, kun on koittanut aika puhua konkreettisesti.” (Deleuze & Guattari 1993, 13)

Ajattelun historia esittää kaksi tapaa tehdä filosofiaa, kaksi kritiikin perinnettä, kaksi erilaista kysymysten esittämisen ja vastausten etsimisen mahdollisuutta. Ensinnäkin filosofia näyttää totuuden analytiikkana, josta keriytyy auki koko tuntemamme epistemologisen tutkimuksen perinne. Toden tiedon mahdollisuuksia ja ehtoja kysyvän filosofian lisäksi on olemassa myös toisentyyppinen kysymisen tapa, joka kohdistuu siihen hetkeen, jossa kysymys esitetään. Tämä filosofian tapa kysyy oman aikamme merkitystä, nykyisyyden tutkimusta nykyisyytenä ja filosofisena tapahtumana.

Pohtiessaan Immanuel Kantin tunnettua tekstiä valistuksesta täysi-ikäisyytenä Michel Foucault (1995, 260) väittää, että olemme valinnan edessä: on valittava kahden kriittisen filosofian välillä: joko totuuden ehtoja koskevan analytiikan tai nykyisyyden olemista koskevan ontologian välillä.

Valistunut mutta valistumaton

Immanuel Kant kysyi tunnettuja kysymyksiään yli 200 vuotta sitten kirjoituksessaan ”Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?”, mutta samoihin kysymyksiin jokainen meistä, jokapäivä, tänäänkin, joutuu antamaan oman vastauksensa. Vastauksemme on joko äänekäs tai äänetön, ajateltu tai ajattelematon, mutta vastaus joka tapauksessa annetaan.

Olemmeko vapautuneet itseaiheutetusta alaikäisyyden tilasta? Osaammeko käyttää *rohkeasti* omaa järkeämme ilman toisten johdatusta? Näitä kysymyksiä Kant kysyy, ja meidän olisi kohtuuden nimissä osattava vastata. Olemmehan luoneet ympärillemme taikamaailman; olemmehan ottaneet järjen käteemme; näemmehän valistuksen kasvot ja edistyksen jalot seuraukset edessämme. Meiltä voidaan vaatia myös vastauksia.

Ja vastauksia on. On niitäkin, jotka ottavat oikeudekseen väittää, unohtaen ns. arvovapaan tieteen, että *vaikka valistus on eletty, emme koskaan ole eläneet valistunutta aikaa*.

Tätä julkeaa kritiikkiä on toistettu koko loppumaisillaan oleva vuosisata. Kritiikissä toistetaan, että Kantin korostama järki on kääntynyt itseään vastaan. Vapauduttuaan Kaikkivaltiaan ja luonnon pelosta, järjen voittokulku on kadottanut alkuperänsä, sen periaatteellisen itsemääräämisoikeuden ihanteen, jonka Kant alkuperäisesti esittää – ja autonomian projekti on kadonnut kokonaan välineellisyyteen.

Välineellinen järki erottaa väkivalloin tiedon etsinnän ja normien arvottamisen kysymättä onko tämä lainkaan mahdollista. Se puhdistaa meistä kaiken muun kuin manipulatioon soveltuvan esineisyyden. Esineinä voimme puhdistaa välittömästä ja kaukaisemmastakin ympäristöstämme kaikenlaiset epämiellyttävyydet yhtä tehokkaasti kuin ammoniakki räjäyttää lian pois, yhtä hyvin heikompiosaiset kuin muukalaiset.

Esineinä ihmiset eivät merkitse meille mitään, sillä luonne-tyyppimme on kyllästetty teknologisella periaatteella. Olemme taipuvaisia pitämään teknologiaa itse asiana ja unohtamaan sen olevan vain yksi tapa sovittautua maailmaan, yksi tapa tehdä maailmasta selkoa ja merkityksellistää sitä. Tähän maailmaan suuntautumisen tapaan sisältyy kuitenkin jotain langettavaa, koska se näennäisen helposti peittää alleen hauraammat maailmas- sa olemisen muodot.

Välineelliseen järkeen perustuva edistys ohittaa kuin huomaamatta periaatepohdinnat tästä hetkestä, se unohtaa Kantin korostaman periaatteen olla menemättä päätä pahkaa mihin tahansa, sanalla sanoen aikalaiskritiikin mahdollisuuden, kysymyksen omasta ajankohdastamme.

Valistus on tehnyt tehtävänsä yhteisöllisyyden alueella; se on kaventanut yhteisön koostumaan utilitaristisista atomeista; se on mahdollistanut radikaalin individualismin, Hobbesin ajatuksen kaikkien sodasta kaikkia vastaan jättäen sivuun perustavan kysymyksen muista yhteisöllisyyden mahdollisuuksista. Liberalistisen yhteiskuntaopin omaksuma laskelmoiva rationaalisuus on sopinut modernin ideaan: tänään laskemme ihmisen hintaa yhtä hyvin potilas- kuin koulutuspaikkoina. Vähemmällä enemmän kuuluu meidänkin opetussuunnitelmamme.

Veri vuotaa virtanaan!

Tätä maailmamme on, jos uskaltaudumme katsoa itse *itse asi- oita*: Kevät sulattaa lumet ruumiiden päältä keskellä Euroop- paa, mätäneviä lasten ruumiita lojuu pitkin Groznyin katuja. Maa- ilmamme on rikoksia ihmisyyttä ja humanismia kohtaan, ja kui- tenkin: liian inhimillistä, aivan liian inhimillistä.

Voimme aina heittäytyä lohduttavan tunteen varaan, että vain muualla voi tapahtua kauheuksia. Lohdutus tosin on harhaa, jos

muistamme omaa lähimenneisyyttämme. Vaikka media antaa mahdollisuuden *katharsikseen*, ei kauhujen välittyneisyys tee niistä vähäpätöisiä tai kaukaisia. Sillä maailma on yhtä lähellä kuin kaukosäädin ja todellisuus yhtä pieni kuin mattokutomon lapsityöläinen Nepalissa.

Epäinhimillisyydellä ei vain ole takanaan suuri menneisyys, vaan tulee se juhlimaan myös suurella tulevaisuudella, kun kaikki käy kaikesta eikä mikään merkitse mitään. ”Katsokaa ympärillenne,” pyytää Dostojevski: ”veri vuotaa virtanaan, vieläpä iloisesti kuin samppanja.”

Valistuksen kriitikot ja sen ideaan pettyneet Theodor Adorno ja Max Horkheimer (1991, 84) kirjoittavat:

”Laskettavuuden ja hyödyllisyyden mittapuihin soveltumaton on valistukselle epäilyttävää. Kun tämä pääsee kehittymään kaikesta ulkopuolisesta alistamisesta vapaana, mikään ei enää pidättele sitä. Sen omille ideoille ihmisoikeuksista käy tässä yhteydessä samoin kuin vanhemmille universalioille. Kaikki sen kohtaama henkinen vastarinta vain lisää sen voimaa ... Valistus on totalitaarista.”

Nämä kriittisen koulukunnan edustajat näkivät kuin enteenä miten moderni aikakausi runteli valistuksen sivistys- ja muut ideaalit. He näkivät muiden mukana jäljet, jotka johtivat harraseen edistysuskoon ja järkioptimismiin. Enää tieto ei ollut valtaa, vaan vallan synonyymiksi tuli luulo ja tämän luulon kaanoksi luku. Siksi sanomme: Groznyi ja tarkoitamme 3600 tapettua lasta. Luku tarjoaa meille paljon kauhisteltavaa ja ahdistusta, mutta ei mahdollisuutta kysyä luvun mieltä ja merkitystä.

Mieli on tyhjentynyt valistuksen synnyttämistä ihmistieteistä, jotka tekevät meistä subjekteja. Ne joko alistavat normaaliuden vallan alle lukuisat elämän alueet ja kaventavat sekä ajattelu- että sosiaalista liikkumatilaamme. Ihmistä kulttuuriolentona

tutkivat tieteet ovat aina valinnan edessä. Niiden harjoittamisessa on valittava joko tavoite ihmisten hallintaan tai valtauttamiseen (*empowerment*).

Valistuksen ideaali on *yhtenäinen* järjestelmä, ”josta seuraa kaikki ja jokainen” (emt., 84). Järjestelmä tarkoittaa tässä yleisesti ideaalia *yhtenäisyydestä* ajattelussa ja toiminnassa. Tällöin ei ole mahdollista tai ainakaan suotavaa ajatella tai toimia toisin. Erityisesti järjestelmä tarkoittaa moderneja hallinnollisia, poliittisia ja taloudellisia laitoksia: koulua, sairaalaa, vankilaa, pankkia ja ylipäätään kaikkia niitä yliyksilöllisiä sosiaalisia laitoksia, joilla on pakottavaa voimaa ja jotka vaikuttavat elämäämme.

Voi olla, että järjestelmä yleisessä ja erityisessä merkityksessä on ihmisen lajityypillinen tapa olla yhdessä. Tämä seikka ei kuitenkaan millään ajateltavissa olevalla välttämättömyydellä määrää sitä, kuinka järjestelmä toimii. Jostain syystä järjestelmä kuitenkin nielaisee heikon ihmisen, ottaa hänet omakseen siten, että ei ole harvinaista kuulla: ”tässä laitoksessa on ollut tapana...”, ”tämä on paikka, jossa noudatetaan...”, ”meidän koulussamme on aina tehty...”. Järjestelmää ei kuitenkaan ole rakennettu pahalle tahdolle, vaan ihmisten itsetietoisuuden ja sosiaalisen omantunnon havaitsemattomalle tyhjenemiselle.

Nietzschen mukaan hallitsijoiden ja valtaapitävien näkökulmasta. Hänen mukaansa hallituksilla on kaksi välinettä ihmisten pitämiseksi riippuvaisina ja pelokkaina alamaisina. Tylympi on armeija, hienostuneempi on koulu. Koulun avulla ostetaan

”lahjakkaat ’köyhät’, erityisesti keskiluokkien intellektuaalisesti teennäiset ’köyhät’. Ennen kaikkea hallitsijat tekevät opettajista (alasta riippumatta) intellektuaalisen hovin, joka tiedostamattaan tähyää huipulle.” (Bauman 1996, 304–305.)

Tässä tiedostamattomassa hapuilussa kohti korkeampia yhteiskunnallisia asemia ei parane vilkuilla sivuilleen eikä kysellä tyhmiä, muuten voi menettää senkin minkä on jo saavuttanut. On tehtävä niin kuin virka ja velvollisuus sanoo riippumatta siitä ovatko tekojen perusteet oikeita, hyviä tai kauniita. Tämän todellisuuden kohtaamme päivittäin, koska olemme itse sen osallisia. Näin me teemme kysymättä, pysähtymättä.

Näin teemme kysymättä

Tämä on järjestelmän tapa todellistua ja toimia: ilman kysymystä omasta perustastaan, ilman olemisen perustelua. Ilman elämämaailman perustaa ja perustelua järjestelmä rakentuu itseviittaukselliseksi, omalakiseksi, tosiasiaksi ja esineeksi, joka järjestää näytöksiä (tekstejä, byrokratioita, temppeleitä, jopa symposiumeja ja ylitsevuotavan juhlallisia seminaareja) itsensä oikeuttamiseksi. Tähän näyttämöön on ilmeisen helppo hukuttautua, astua pois omasta elämämaailmasta johonkin itseä suurempaan.

Ajatelkaamme esimerkkinä *koulutusjärjestelmää*. Susanna Helle ja Virpi Suutari antavat elokuvassaan *Synti – dokumentti jokapäiväisistä rikoksista* (1995) sivistyksen ammatilaisen kertoa esineellistyneestä arjestaan:

”Laadin työkseni sivistyksen tulevaisuuskuvia. Aiemmin laadittiin visioita, strategioita, nyt teemme skenaarioita. Raportteihin kirjoitamme sellaisia käsitteitä kuin kestävä kehitys, hallinnon hajauttaminen, EU-integraatio. Osaan laatia raportin globaalista temasta koska tahansa. Osaan myös laatia sellaisia esityksiä, joista tiedän, että ne eivät mene läpi.”

Järjestelmän pyrkimys on jatkuvaan nimeämiseen, tunnistamiseen ja määrittelyyn aina kondomin kokoa myöten, kuten EU:ssa: se tekee aluksi ei-käsitteellisistä sosiaalisen elämän monimerkityksisyyksistä yhteisen elämäntapamme reunoja: näihin määritelmiin sopimaton käyttäytyminen voidaan tarpeen tullen tunkea. Näin syntyy asioiden uudenlainen järjestys: normaalin keskustaa kiertävät kehiltään eripituiset marginaalit muodostaen erottautumisten ja erottumien maalitaulun.

Esimerkiksi: virallisen koulujärjestelmän keskustaa kiertävät erilaiset vaihtoehtopedagogiikat, koululäketieteen reunamalla harjoitetaan ihmisten vaihtoehtoista parantamista. Kummassakin on kysymys sellaisten keinojen ja tekniikoiden käyttämisestä ja soveltamisesta, jotka eivät sovi kulloinkin kyseessä olevan tiedonalan kaanoniin.

Marginaaleja tarvitaan ennen kaikkea siksi, että jokapäiväinen *kenen tahansa* elämä saisi kevytmielisen oikeutuksensa ja säilyttäisi kuultavan kuorensa. Marginaaleja tarvitaan, että jokapäiväisellä elämällä riittäisi ihmettelemistä, että sen luomat totuudet saisivat täyttymyksensä tunnustuksissa. Modernin ja valistuksen historia on olennaisesti normalisoivien totuuden diskurssien – koskivatpa ne mitä tahansa sosiaalisen tai psyykkisen aluetta – laajentumisen ja tunnustuksen, *konfession*, historiaa (Foucault 1990). Ne ihmistieteiden oikeuttamat käytännöt, joissa kohdataan edellä erityisessä mielessä määritelty järjestelmä, perustuvat olennaisesti tunnustuksellisten tietojen luovuttamiseen.

Marginaalit ovat vaarallisia, mutta myös hilpeän harmittomia, sillä niissä elää libertiinejä, vapaasieluja, jotka ovat periaatteellisesti vapaita ajattelemaan ja kirjoittamaan ilman genrejä, paradigmoja tai ohjenuoria. Eikö tieteilijä voi — tai pikemminkin: eikö hänen pitäisi — yrittää ajatella ja kirjoittaa omalla realistisella kielellään myös vapaasti ilman tieteenalojensa matriiseja? Eikö tyhjenevä moderni vaatisi täyttyäkseen vanhat ra-

jat ja dualismit ylittäviä sanastoja ja tapoja kirjoittaa, tapoja, jotka mahdollistaisivat tarttua maailman kompleksisiin suhteisiin ilman välitöntä kaipuuta näennäisiin ja ennalta rajattuihin ymmärrysyhteyksiin.

Yhdessä, mutta yksin

Vastaus Foucault'n kysymykseen kahden filosofian välillä voisi löytyä universaalin intellektuellin ajatuksesta, jossa rikotaan keinotekoisia asioiden järjestysten raja-aitoja. Vastaus saattaisi olla ihmisissä, jotka uskaltavat sotkeutua heille kuulumattomiin asioihin, kommentoida asioita, joiden asiantuntijoita he eivät ole ja ajatella ajatuksia, joita kukaan ei heiltä vaadi. Ratkaisu voisi olla tällaisten ihmisten yhteenliittymissä, Bourdieun (Sabour 1996) kollektiivisen intellektuellin ideassa, jossa toisaalta pystyttäisiin välttämään universaaliälykön heroismi, toisaalta mediaintellektualismin karikat kokoamalla yhteen jokaisen erityisvahvuudet ja tuottamaan näin älymystön moniarvoinen yhteisö.

Ongelma on siinä, että intellektuellitkin ovat myyneet itsensä järjestelmän palvelukseen. Tiedotusvälineet ovat tehneet kvasiälyköistä viestejään, jotka ostetaan kaupalliseksi tilkkeeksi myymään mainosaikaa mainosten väliin sijoitettuihin ohjelmiin. Järjestelmästä on tullut kaikkivaltias uskottu, joka säätää laeilla kaiken pahan pois. Kun systeemi on saatu muodollisesti toimimaan moitteettomasti, mitään sisällöllistä keskustelua ei enää tarvita, kunhan puhutaan lämpimiksi moottoripyöräjengeistä, skinheadeista tai tuodaan homoseksuaali mediaan kuin luonnonoikku sirkukseen.

Tässä tilanteessa filosofi Cioranin (1990, 77) sanat tulevat ymmärretyiksi vain kielikuvana tai karkeana provokaationa:

”Kaiken minkä tiedän, opin huorien koulussa!’ pitäisi kuulua sellaisen ajattelijan huuto, joka hyväksyy kaiken ja kieltää kaiken, silloin, seuraten heidän esimerkkiään, hän on oppinut uupuneen hymyn, silloin ihmiset ovat hänelle pelkkiä asiakkaita, ja maailman kadut toreja, joilla hän myy katkeruuttaan kuten kumppanit lihaansa.”

Cioranin sanat on kuitenkin tarkoitettu muuksi kuin löpötelyksi; ne viittaavat siihen *ylimäärään*, joka meistä jää jäljelle myyteistä vapaan moderniuden jälkeenkin. Ne osoittavat sie luun, joka ei kokonaan infektoidu välineellistyneen valistuksen kaavaan. Cioranin huora symboloi ihmisten menetettyä vapautta, tietämättä ”hoville” myytyä lahjakkuutta. Huora edustaa marginaalia, jossa vapaus vielä voi toteutua, vaikka toteumisen tapa onkin meille vieras. Me pidämme huoraa kahlehdittuna, olosuhteidensa uhrina, viimeisenä viimeisistä, raukkana, yhteiskunnan ulkopuolena. Emme huomaa tekevämme inventaariota omasta elämäntavastamme. Cioran osoittaa normaaliuden olevan kaikkea sitä mitä huoran elämä ei ole: elämää muiden ehdoilla, elämää kaikille eikä kenellekään.

Cioranin sanat pyytävät meitä vastaamaan yksilön ja yhteisön suhdetta koskeviin kysymyksiin: Kuinka sovittaa vahva runoilija, Zarathustran raskaat pisarat, ”yksitellen putoavia synkäästä pilvestä, joka riippuu ihmisten yllä” (Nietzsche 1995, 16), liberalismiin aatetta huokuvaan kommunikaatioyhteisöön? Kuinka kuohia salaman julistajasta sosiaalisesti vastuuntuntoinen persoona? Millaisin sitein sitoa yhteen lauman ääni, joka kaikesta sinussa kuin aikojen takaa ja samassa viskata pois muut käskynalaisuudet kuin omasi?

Yhteiskuntajärjestelmien loppumisen aika on ehjä lähempänä kuin osataan ajatella. Ensin pyyhkiytyvät pois järjestelmän ja yksilön välistä kuilua silloittaneet suuret aatteet. Seuraavana murenevät itse järjestelmät, koska niiden merkitys on ka-

donnut. Sekä talous että kulttuurihegemonia liukenevat kansallisvaltion talutusnuorasta. Ihmisten elämismaailma ei sen sijaan katoa, vaikka sitä kolonisoitaisiin yhden ainoan vaihtoehdon politiikalla kuinka paljon tahansa, sillä se muodostaa perustan kaikelle muulle.

Tämä pakottaa luopumaan totuuden analytiikasta ainoana filosofian tapana astumalla keskelle sosiaalista, keskelle aikaansa. Tämä aikalaisuus antaa vastaukselle kysymykseen valistuksesta kaiun, joka kiertää sielumme seinämissä yli 200 vuoden takaa kuin haamu. Tähän aikalaisuuden ylimäärään, joka ohittaa yhtenäisajattelun sen kaikissa olomuodoissa, sisältyy inhimillinen perustoivo, *toivon periaate*. Mutta kirjoittaa on kai toinen asia kuin toimia: onko kiellettyä kirjoittaa kauhujen aikaan, kysyy Brecht?

Tarvitaan konkreettinen arvo

Kirjailija György Konrád (1996) puolestaan pohtii, itse ajasamme seisoen – toteuttaen filosofiaa nykyisyyden ontologiana – mihin ihmisten rinnakkaiselo toistensa kanssa voi perustua? Tarvitaan jotakin hyvin konkreettista ja myönteistä, jotakin käsinkosketeltavaa johon voi tarttua, jonka voi haistaa, kuulla, jota voi syöttää, kylvettää ja silittää. Tarvitaan jotakin konkreettista johon verrattuna taloudellinen tai sotilaallinen voitto, karriääri, valta tai kunnia ovat vähäpätöisiä arvoja.

Tämä konkreettinen arvo on lapsi.

Konrád sanoo tämän ilman vähintäkään naiviutta: ”On hyvä tuntea, että on olemassa yhteisiä asioita, jopa yleiskluseita.” On hyvä tietää, että ”joukossamme on pieniä lunastajia, meidän pitää vain huomata heidät.”

Konrádin ajatus lapsesta on sekä kirjaimellinen että kuva-innollinen. Kuvana se viittaa yleispätevään arvoon tunnistaa välineistä vapaa ihmisyyden. Lapsen itseisarvoisuus viittaa lisäksi ihmisen maailmassa olemiseen, joka lähtökohdissaan ei eroa muusta eläinkunnasta: ”Eläimet, kuten lapset, näkevät useinkin teeskennellyn hellyyden lävitse” (Buber 1993, 157). Tässä samuudessa muun luonnon kanssa on lapsen kirjaimellinen muistutus elinehtojaan pohtivalle ihmiselle.

Ihmisyden alkusyy on toiseuden tajuamisessa. Herääminen toiseuden ymmärtämiseen tapahtuu, kun lapsi on ravittu, mutta ei kylläinen; ihmisyyden toteutuu vasta molemminpuolisessa katseessa, joka vakuuttaa omasta ja toisen olemassaolosta. Nykyinen sentimentaalinen lapsikeskeisyys ei pelkästään kadota lasta, vaan tekee äideistä ja isistä myyhtejä, joissa jää kokonaan tunnistumatta todellisuuden monimuotoisuus, elämäntapojen ja aisteiden aito rikkaus.

Feuerbachin sanoin, emme ”aisti korvillamme vain veden kohinaa ja lehvien huminaa vaan myös rakkauden ja viisauden sielukseen äänen; emme näe ainoastaan peilipintoja ja värihaamuja, vaan näemme myös ihmisen katseen” (Aspelin 1995, 494). Tässä kasvokkaisuudessa¹ on sosiaalisen toivon maailmallinen perusta, joka ylittää valistuksen hyötytaivoitteisen yhteisöllisyyden. Siinä on myös vastauksen ydin Foucault’n vaatimaan valintaan kahden filosofian välillä.

Jos katselee ympärilleen ja pitää korvansa auki, ei voi olla vakuuttumatta siitä, millaisesta kriittisestä filosofiasta tänään on pulaa. Emme niinkään kaipaa kritiikkiä, ”joka esittäytyy totuutta yleensä koskevina filosofisena analytiikkana” (Foucault 1995, 260). Sen sijaan kaipaamme kritiikkiä, joka asettaa omaa ajankohtaamme ja sen mahdollistamien kokemusten aluetta koske-

¹ Mm. Patricia Werhane (1996) yrittää ratkaista Emmanuel Levinasin kasvojen käsitteen avulla sosiaalisen ja individuaalisen ongelmaa.

via kysymyksiä². Ajankohtaisuus ei kuitenkaan voi alkaa Deleuzen ja Guattarin ehdottamasta vanhuudesta.

Juuri *nyt* on aika puhua konkreettisesti myös kasvatuksesta.

² Mitkä ovat mahdollisia kokemuksia, mitkä ovat mahdollisia kysymyksiä ajassamme? Jukka Saarinen (HS 29. 4. 1996, C7) näkee suomalaisen sivistyneistön ajautumisessa umpikujaan kaksi syytä: historiattomuuden ja tyhjät käsitteet. Kimmo Sarje (HS 22. 5. 1996, C 11) esittää historiallisin esimerkein, ettei suomalaiseen kulttuuriin ole yleensä kuulunut keskustelevaa filosofista asennetta.

8. Kasvatuksellisesti näkeväksi tässä ajassa

”Kasvatuksen käytäntö on joka kohdassa erikoisluontoinen. Sama todellinen kasvatustilanne ei milloinkaan toistu. Siksi kasvattajat, mikäli he tehtävänsä oikein oivaltavat, sitenkin hyvin ymmärtävät, ettei heille tuo suurinta hyötyä se, joka tyytyy vain selostamaan lukemattomia eri tapauksia, vaan se, joka tekee heidät kasvatuksellisesti näkeviksi, osoittaa heille mahdollisuuksia sen taidon saavuttamiseen, jonka avulla jokainen erikoistapaus on kasvatuksellisesti vallittavissa.” – Juho Hollo (1927)

Hollon huomautus luonnehtii monella tavalla kasvattajan tehtävää tässä ajassa, vaikka se onkin kirjoitettu seitsemän vuosikymmentä sitten. Siinä tuodaan esiin kasvattajan tehtävä kasvuun, kasvatuksellisen näkemisen taitoon, saattajana, mutta jätetään samalla avoimeksi kysymys ”kasvatuksellisesta vallitsemisesta.” Jokaisen kasvattajan on kohdallaan pohdittava kasvatuksellisten tekojensa laatua ja merkitystä. Jokaisen on kyseistä kasvatusmenetelmiensä kohdallisuutta.

Sokrateen mukaan pakolliset ruumiinponnistukset eivät vahingoita ruumista, kun taas mikään kasvavalle väkisin tyrkytet-

ty ei kiinnity pysyvästi sieluun. Tämä koskee erityisesti kasvatuksellisen näkemisen taitoa. Esitän lopuksi seitsemän edellytystä, jotka voivat auttaa kasvatuksellisen näkemisen taidon kehittämisessä.

Kasvamisen erityisyys

Kasvatuksen maailma on *yltäkylläinen*, se ei tyhjene yrityksiimme saada sitä tahtomme mukaiseksi. Siksi kasvatuksessa on vaikea olla asiantuntija. Kasvatuksellisen näkemisen taito kasvaa kasvatuksen kohteena ja kasvattajana olemisen kokemuksista.

Yhteiskuntaruumiin harjoittama kasvatustahtaa lasten sosiaalistamiseen yhteiskuntaruumiin osaksi. Lastentarhat, koulut, aikuiskoulutuslaitokset, virallinen kasvatusta, rakentuu virallisille puheille lapsen ja ihmisen parhaasta. Meillä on paljon tutkimusta ja yhtä paljon lakeja ja virallista kirjanpitoa kasvatuksesta. Näiden ensisijaisena tarkoituksena on synnyttää *puhetta* kasvatuksesta ja koulutuksesta, niillä ei ole tarkoitusta itsensä ulkopuolella eikä välttämätöntä kosketusta käytännön kasvatukseen. *Onneksi!*

Jokainen lapsi on omansa, omaperäinen, ei noudata kuin omia, omalle olemassaololleen kuuluvia, usein meille kummallisia ja luoksepääsemättömiä lakeja. *Jokainen kasvatustilanne on siksi erityinen*. Me olemme unohtaneet saamamme virallisen kasvatuksemme myötä elämän ja kasvatuksen erityisyydet. Ne ovat selkeimmin esillä vastasyntyneessä, jossa meille oudot olemassaolon ilmentymät ajavat ohi kaiken muun. Ne ovat ehdottomia tarpeita, jotka tulee täyttää elämän jatkumiseksi. Vastasyntynyt tekee kaiken oikein: vasta kasvatuksessa me opimme tekemään väärin.

Vastasyntyneessä puhtaimmillaan näkyvän *kasvamisen erityisyyden oppiminen, tunteminen ja tunnustaminen on kasvatuksen ensimmäinen edellytys.*

Peruskysymyksistä vaietaan virallisesti

Kasvun erityisyydestä ja ehdottomuudesta ei kuitenkaan yleensä puhuta, sillä se ei sovi millekään kohtaa kasvatusajatteluumme, vähiten koulun, mutta ei myöskään kodin kasvatukseen. Luonnollisen kasvun ihmeestä vaietaan virallisesti. Virallisen kasvatuksen puitteissa ei koskaan kysytä niitä peruskysymyksiä, joista jokainen vanhempi on aidosti huolissaan: Miten lasta pitäisi kasvattaa? Millaiseen maailmaan hänet haluan kasvavan? Miten synnytän hänessä vastuullisuuden? Kuinka hänestä tulee hyvä ihminen? Nämä kysymykset kuitenkin välitetään sukupolvelta sukupolvelle kuin rangaistuksena: *jos me emme ole keksineet vastauksia, ette tekään siihen pysty! Olkaa siis hiljaa, älkääkää kyselkö tyhmiä!*

Kasvatuksen maailma on omalakisensa, ja lakeja on yksi: *ihminen kasvaa milloin mistäkin syystä.* Ihmistä kasvattavat vaikutukset ovat lukuisia ja niiden saamat merkitykset luoksepääsemättömiä, siksi kasvatustapahtumaa ei voi saada toimimaan tahtomme mukaan kuin pakottamalla. Pakottamalla tahtoomme me kuitenkin joudumme käyttämään kasvatuksessa enemmän tai vähemmän kovia otteita: fyysistä tai henkistä väkivaltaa. Usein me näemme tämän tavan ainoaksi vaihtoehdoksi, sillä *kaikki kasvatustoiminnalle annetut syyt – miksi näin pitää tehdä – ovat tekosyitä.*

Kasvatuksen peruskysymykset ovat liian vaikeita kysymyksiä virallisille kasvattajille ja asiantuntijoille, jotka puhuvat milloin mistäkin lapsen parhaasta. Ne ovat myös liian vaikeita kysymyksiä vanhemmille, joiden on kuitenkin tiedettävä mikä on

lapsen parhaaksi. Yleensä tämä paras on vastoin kasvavan käsitystä. Usein löytyy vielä joku kolmas hyvätahtoinen osapuoli – neuvola, psykologi tai isovanhemmat – sanomaan kuinka on hyvä.

Peruskysymykset ovat kuitenkin niitä, joita jokainen kasvattaja joutuu joka päivä ratkaisemaan. Siksi on kumma, ettei läksyä koskaan opita. Perinne ei auta, eivät myöskään hyvää tarkoittavat oppaat, jotka syyllistävät vanhempia tekemättömistä töistä ja kasvavan lahjakkuuden turmelemisesta. *Kasvun ihmisen peruskysymyksiin ei ole ajatonta ja aina pätevää ratkaisua, vaan on olemassa monia lapsen parhaita.* Peruskysymysten ratkaisu – miten pitää kasvattaa – tapahtuu hetki hetkeltä ja kohta kohdalta, vain siinä hetkessä, jossa kasvatuskysymykset esiintyvät.

Siksi peruskysymysten pitävien ratkaisujen mahdottomuuden ja kasvatuskäytäntöjen keinotekoisuuden tunteminen ja tunnustaminen on toinen kasvatuksen edellytys.

Valinnan vapaudet

Ympäröivä yhteiskunta kasvattaa meitä uuteen ajattelutapaan. Uuden yhteiskuntaideologian mukaan ihmisten on otettava vastuuta elämistään ja ryhdyttävä yksilöinä pitämään huolta kyvykkyydestään osaamis- ja koulutusmarkkinoilla. Tällä tavoin sanotaan otettavan askelia todelliseen valinnanvapauksien valtakuntaan. Sanomatta jätetään, että yksilöllisyys ja valinnanvapauksien korostaminen kuuluvat yhteiskuntaideologiaan, jossa ihmiset jakautuvat häviäjiin ja voittajiin koulutuksenkin alueella.

Meille kerrotaan, ettemme ole oppineet ymmärtämään uuden maailman menoa. Meiltä puuttuu oman elämämme hallinta ja siksi me tarvitsemme uutta kasvatusta aikuisinakin. Me emme

ole oppineet itseohjautumaan riittävästi emmekä arvostamaan joustavapalkkaisia työpaikkoja siivousfirmoissa.

Virallisessa kasvatuksessa ei kysytä kysymystä kasvatuksen päämäärästä – mihin kasvatus tähtää – ilman, että siihen aina sekoittuu jotakin asiaan kuulumatonta: ihmisestä tehdään luku, kasvavasta puhutaan oppilaana, opiskelijoista tehdään tuotteita. Yleensä kasvatuksen päämäärää koskevaa kysymystä ei edes esitetä. Se ei kuulu kasvatuksen välineistävään kielioppiin. Tässä kasvatuksen uudessa sanastossa ihminen on kuin mikä tahansa muu kulutustavara.

Siksi sen tunteminen ja tunnustaminen, että yleiset yhteiskunnalliset kysymykset ovat kasvatuksellisia kysymyksiä on kolmas kasvatuksen edellytys.

Kuka muu meitä kasvattaa?

Sähköisten viestinten massiivinen vyöry on nykypäivän armoston kasvatusautomaatti. Suomi panostaa koulujen ja koululaisien ”saattamiseksi tietoyhteiskuntaan” kuten virallinen liturgia kuuluu.

Tosiasiasa, ja tätä ei koskaan sanota ääneen, rahat menevät suoraan ylikansallisille tietokoneyrityksille. Internetiä ja mediakulttuuria markkinoidaan tänään tasa-arvoisena, sukupuollettomana, hajuttomana ja mauttomana todellisuutena. Kukaan ei halua sanoa ääneen, että tietoverkkojen kaupallisesta hallinnasta käydään parhaillaan ankaraa taistelua. Kaikki hallinnan muodot ovat jo tietoverkoissa. Ne eivät ole vain läpikaupallistuneet, niihin ei vain panosteta kasvavassa määrin mainosrahaa, vaan itse käyttäjäkunta joutuu ottamaan annettuna sukupuolittuneen tietoteollisuuden tarjoukset. Ns. tietoyhteiskunta, virallisen kasvatusjärjestelmän suosikki, on Paavo Haavikon (HS

4.5.1996) sanoin ”sellainen tuhatkunta, että se tietää kaiken eikä ymmärrä mitään.”

Mediakulttuurin sähköiset viestintäkanavat antavat mahdollisuuden niiden hallittuun ja kriittiseen käyttöön. Ongelma on vain siinä, että ilman vastalauseita uskomme koneiden ja tekniikan ihmeisiin. Koneet vapauttavat ajattelemasta. Median kasvattava voima perustuu juuri tähän ajatukseen: *koneet vapauttavat ajattelemasta*. Me tunnistamme itsemme muutenkin tavaroista: astianpesukoneista, kesämökeistä, lomatkoista - köyhän lottovoittajaperheen toivelista.

Kasvatus muuttuu myös tavaraksi, jota voidaan ostaa ja myydä kuin mitä tahansa muuta tavaraa. Kasvatuksen muuttuessa tavaraksi ei keskustelu kasvatuksesta missään kohtaa eroa keskustelusta, jota käydään NATO-jäsenyydestä tai työelämän joustoista. Sanat ovat samoja vaikka kohde vaihtuu: voin, selluloosan tai lastentarhojen ylituotanto-ongelmat, saman esinekielen muunnelmia kaikki.

Että meidän ei tarvitse ajatella, sen tunteminen ja tunnustaminen on kasvatuksen neljäs edellytys.

Sosiobiologinen realismi ei riitä

Elämän ja kasvatuksen esineistyminen ja tavaraluonne on saanut sosiobiologeiksi kutsutut tiedemiehet nousemaan haudoistaan. He tarjoavat tieteellisiä malleja siitä, mitä maailmassamme tapahtuu todella. Että me olemme raakoja ja brutaaleja. Esi-merkkejä tietysti riittää.

Heidän päättelyketjunsä on seuraava. Lähtökohtana ovat aina simpanssit tai muut apinat. Paljastuu, että karvaiset serkkumme eivät luonnollisissa oloissaan rakastakaan rauhaa, vaan tappavat taistelussa lauman johtajuudesta. Taistelu vallasta tarkoittaa kilvoittelevan uroksen ja tämän siittämien pentujen tap-

pamista. Naaraat jätetään eloon. Tällä toiminnalla on biologinen ellei peräti geneettinen perustansa. Urokset on raivattava tieltä, ettei väärä veri pääse sikiämään. Muut kuin omat pennut on tapettava ensinnäkin siksi, etteivät ne levittäisi vierasta perimää ja toiseksi siksi, että lauman emot lopettaisivat imettämisen ja ne muuttuisivat nopeammin takaisin kiimaisiksi naaraiksi. (Sarsila 1996.)

Kun toisaalta tiedetään, että samat eläimet pystyvät osoittamaan hellyyden tunteita ja pitämään omista jälkeläisistään hyvää huolta, herää kysymyksiä myös ihmisen toiminnasta: Mihin perustuu ihmisen viha? Miksi Bosniassa ja Groznyissa tapetaan joukoittain miehiä ja lapsia, ja raiskataan joukkomittaisissa naisissa? Tosiasioiden edessä sosiobiologeille tuntuu olevan vaikea panna vastaan.

Siksi sen tosiasian tunteminen ja tunnustaminen, että jokainen ihminen rodusta, kansallisuudesta, uskonnosta tai ideologiasta riippumatta pystyy mihin vain, raiskaamaan, tappamaan, kiduttamaan, syömään elävältä, on kasvatuksen viides edellytys.

Ihmeitä tihkuu läpi!

Sosiobiologian realismi ja maailman tosiasiat eivät riitä kasvatuksessa, sillä ihmeitä tihkuu kauheuksien läpi. Vaikka kasvatustajärjestelmät on tarkoitettu lasten koulintaan ja sosiaalisen järjestyksen tuottamiseen, ne onnistuvat tehtävässään aina vain osittain. Vaikka maailman kauheus tulee päivittäin olohuoneisiimme, näemme kotimme sohvalta myös hyviä tekoja.

Nämä kohtaukset todistavat, ettei ihmisen osa ole määrätty eikä kasvatusta toteuta ennaltasovittua ohjelmaa. Ne ovat hetkiä, joissa kasvatuksen mahdollisuus kaikessa pyyteettömyydessään näkyy järjestelmän ja geenien itsekkyiden läpi. Ihmi-

sen toteutumisen paradoksi on siinä, että sosiaalinen systeemi tai geenit eivät määrää toimintaamme vaikka ne niin tekevätkin. Ilman inhimillisen toiminnan vapauden periaatteellista mahdollisuutta – ihmettä, jossa kaksi ihmistä ovat toisilleen ihmisiä, ei kasvatusta ole mahdollinen. Ilman tämän ihmeen toistumista elämän jatkuminen on mahdotonta.

Sosiobiologisten tosiasioiden tunnustaminen tai kasvatuksen yhteiskunnallisten ehtojen pakko eivät auta kasvatuksessa kuin alkuun. Baumanin edellä (luvussa 4.) esittämistä postmodernin etiikan vaihtoehtoista, välinpitämättömyydestä tai solidaarisuudesta, kasvatukselle ei ole hyötyä kuin jälkimmäisestä. Lisäksi *kasvatuksessa tarvitaan hurjistunutta optimismia* ja kritiikkiin perustuvaa toivoa joka syöksyy silmille aina silloin kun maailma tuntuu muuten murtuvan.

Kaikissa oloissa tarvitaan kasvattajia, joista Albert Camus antaa esimerkin omaelämäkerrallisessa romaanissaan *Ensimäinen ihminen* (1996). Camus'n opettajan tunnit olivat aina kiinnostavia ”siitä yksinkertaisesta syystä, että hän rakasti työtään intohimoisesti.” Opettajassa rakkaus kasvattamiseen ei toteutunut vanhalla suomalaisella viisaudella vitsasta, sen sääntämisen ja vihan kummallisesta suhteesta. Toisissa luokissa Camus'lle opetettiin paljon asioita, ”mutta vähän samaan tapaan kuin syötetään hanhia.” Opettajansa luokassa Camus ja muut oppilaat sen sijaan

”tulivat tietoisiksi siitä, että he todella olivat olemassa ja heitä pidettiin mitä suurimmassa arvossa: heitä pidettiin kyllin arvokkaina ottamaan selvää maailmasta. Ja heidän opettajansa ei opettanut heille ainoastaan sitä mistä hänelle maksettiin, vaan otti heidät yksinkertaisesti mukaan henkilökohtaiseen elämäänsä, hän eli sitä heidän kanssaan, hän kertoi heille lapsuudestaan ja lapsista jotka oli tuntenut, hän välitti heille oman näkökulmansa, ei näkemystään...”

Camus'n opettajan kasvattava rakkaus on rohkeutta antaa kasvatuksessa tilaa lapsen luonnolliselle kasvuvoimalle ja poistaa tältä luonnolliselta kasvamiselta esteitä. Ts. opettajan periaatteena oli kasvamaan saattaminen, ei valmiin maailman asettaminen lasten eteen: että tämä on maailma, tyytykää siihen, älkääkään kuvitelkokaan muuta.

Kasvamaan saattaminen vaati kasvattajalta oman toimintansa, oman elämänsä asettamista aina uudelleen kyseenalaiseksi, kasvattaminen edellyttää itseltä aina uudelleen suuntautumista, elämän peruseriaatteiden kysymistä. Ensisijaista kasvattajalle on ymmärtää tehtäväkseen oman muutoksensa ja kasvamisensa, sillä tällöin on mahdollista nähdä maailma kasvavien kannalta aina uutena ja merkityksellisenä. Yhtä vähän kuin rakkauteen, on reseptiä myöskään kasvatukseen.

Siksi oman epävalmiutensa tunteminen ja tunnustaminen on kasvatuksen kuudes edellytys.

Valittuna olemisen kokemus

Historiallinen tilanne antoi Camus'n ja opettajan suhteelle muutenkin erityisen luonteen. Camus oli menettänyt isänsä ensimmäisessä maailmansodassa ja opettaja oli tuntenut isän hyvin. On ymmärrettävää, että opettaja kohteli Camus'ta kuin omaa lastaan. Kun Camus oli osoittanut kykynsä päästä jatkamaan opintojaan lyseoon, oli opettajan houkuteltava Camus'n holhoojat koulutusvalinnan puolelle. Toisessa vaakakupissa painoi köyhän perheen pojan menetetty työpanos.

Opettajan rakkauteen kuului myös ymmärrys oman tehtävänsä mitasta. Kun lyseoon pääsy oli varmistunut ja asia oli holhoojienkin puolesta selvä, opettaja sanoi kylkeään vasten nojaavalle pojalle, sivellen tämän hiuksia: ”Sinä et enää tarvitse minua, sinä saat viisaampia opettajia. Mutta sinähän tiedät mis-

sä asun, tule katsomaan minua jos tarvitset apua.” Camus jäi yksin ja ”menestyksensä iloitsemisen sijasta valtava tuska puristi hänen sydäntään;” hänet

”potkaistiin tuntemattomaan maailmaan joka ei enää ollut hänen maailmansa, jossa hän ei voinut uskoa että opettajat olisivat viisaampia kuin hänen opettajansa joka tiesi kaiken, ja hänen täytyisi vastedes oppia, ymmärtää ilman apua, kasvaa mieheksi ilman sitä ainoaa miestä jolta hän oli saanut tukea, kasvaa ja kasvattaa itsensä yksin, kalleimmalla hinnalla.”

Tässä on kasvatukselle periaate, josta käy ilmi kasvatuksen ja yleensä ihmisenä olemisen lainalaisuus: *valittuna olemisen kokemus ilman ehtoja*. Lainauksessa näkyy myös se kasvatuksellisen Minä-Sinä-suhteen muuttuminen, josta luvussa 6 puhuttiin. Opettaja tietää, että hänen täytyy päästää irti oppilaastaan, jotta tämä kasvaisi täyteen molemminpuolisuuteen ja oivaltaisi sen mahdollisuuden. Silloin on myös entisen kasvatussuhteen muututtava joksikin muuksi, esim. ystävyudeksi, johon Camus viittaa. György Konrád (1996) kirjoittaa:

”Instituutioiden moraalinen velvollisuus on huolehtia siitä, että niiden toiminnan tuloksena lapset voivat kasvaa terveinä ja menestyä mahdollisuuksien mukaan. Maan sivistystaso ilmenee tavasta miten se huolehtii lapsista. ... jokainen lapsi maailmassa on oikeutettu apuun. Mihin tahansa kansakuntaan, rotuun, luokkaan tai kansaan kuuluvilta aikuisilta.”

Periaatteen mukaan jokaisen ihmisen oikeus kasvatuksen alueella on olla huomioitu, tulla kuulluksi ja kunnioitetuksi, silitetyksi, rakastetuksi, olla jonkun valittu ja tuntea tulevansa huo-

lehdituksi, olla ajatuksissaan ja sanoissaan vapaa. Valittuna olemisen kokemuksen puute ja periaatteen radikaali raiskaaminen kauhistuttaa meitä kuullessamme lapsiuhreista, heitteillejätöistä ja kohtelemisesta kaltoin: etteivät nuo lapset, nuoret, aikuiset koskaan tule valituiksi, etteivät he milloinkaan saa osakseen valituksi tulemisen kokemusta ja valittuna olemisen oikeutta.

Tämä kasvatuksen periaate on hyvin selkeä ja yksinkertainen, ehkä juuri siksi todellisuus todistaa päivittäin sitä vastaan. Kasvatus on kuitenkin mahdollinen vain, jos se toteuttaa valituksi tulemisen hellyyttä ilman ehtoja, sillä *tulla ehdoitta valituksi ja olla ehdoitta valittu, on kasvatuksen viimeinen edellytys.*

Tuukka Tomperi

Jälkisanat: Sivistyksen toivo postmodernissa ajassa

Juha Suorannan esseiden kokoelma herättää ensinnäkin seuraavan huomion: on harvinaista, että joku rohkenee nostaa esiin kysymyksen postmodernismista nimenomaan kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Ainakin Suomessa alan tutkijat, toimijat ja ideoijat ovat olleet muihin akateemisen maailman ammattilaisiin verrattuna hyvin hitaita ja haluttomia kommentoimaan jälkimodernia teoriaa, kritiikkiä ja aikalaisanalyysia.

Kasvatuksen alueella postmoderni on maistunut karvaalta (tai sitä ei ole haluttu maistella lainkaan), ymmärrettävistä syistä. Tuskin on toista alaa, joka niin monien kytkösten kautta tulisi vedetyksi moderni/ postmoderni -keskustelun verkkoon, tai jolle tämä keskustelu muodostaisi yhtä suuren haasteen: kasvatusta, valistusta, moderniteettiä ja rationaalisuutta muodostavat käsiteryypään, jonka koheesiota ei ole vaikea huomata. Kun tähän yhdistää sen, ettei kasvatuksen tieteissä, taiteissa ja teoriassa riitä pelkkä teoria-navigaatio tai semiosiksen myllyn raukea pyöräyttely, vaan kaikesta pitäisi voida johtaa, päätellä ja soveltaa jotain suhteessa käytäntöihin, ei ole ihme, että mikä tahansa yhteiskunnallinen muutos ja sen lähestyminen analyysien

tai programmien kautta on aina kasvatusdiskursseissa riskialtista. Tämä sopinee toiseen potenssiin tähän tilanteeseen, jossa yhteiskunnallisen muutoksen väitetään olevan sitä laatua, että kaikkien modernien eurooppalaisten arvojemme on alistuttava uudelleen arvioitaviksi. Suorannan halua moukaroida tendensiaalisen kasvatuskeskustelun itsestäänselvyyksiä voi pitää merkkinä sellaisesta nietzscheläisestä eetoksesta, joka lienee postmodernin teorian ainoa yhdistävä tunnus.

Suorannan asema on kiintoisa siksi, että hänen käymänsä keskustelu löytää tänään parhaan vastineensa USA:sta, vaikka sen juuret ovat Euroopassa. Amerikkalaiset koulutussosiologit ja 'curriculum' -teoreetikot – kuten Apple, Pinar, McLaren, Giroux, Aronowitz, Lather, Wexler, Doll, Slattery, Kincheloe, Steinberg ja monet, monet muut – ovat nostaneet esiin sen moderniteettikeskustelun kasvatuksessa ja koulutuksessa, johon Suorantakin teoksellaan osallistuu. Tämä jälki-, post- tai myöhäismoderni teoria ja kritiikki on pöl(l)yttänyt perimodernia kasvatuskenttää välinein, joita on haettu mm. eurooppalaisesta nykyfilosofiasta: ranskalaisesta poststrukturalismista, semiotiikasta, dekonstruktioista, diskurssiteoriasta ja valtageneologiasta; saksalaisesta fenomenologiasta, hermeneutiikasta ja kriittisestä teoriasta; brittiläisestä kulttuurintutkimuksesta ja merkitysteoriasta. Samalla eurooppalaisen tarkastelijan on ollut mahdollista huomata tässä kaikessa uudelleenjäsentämisessä ('reconceptualization'), kritiikissä ja kuohunnassa sivistysteoreettista paluuta peruskysymyksiin: keitä kasvatetaan ja koulutetaan, kuka näin tekee, missä, mihin, miten, miksi ja millä oikeudella?¹ Ke-

¹ Hyvänä esimerkkinä tästä peruskysymyksiin palaamisesta voi mainita Kincheloen ja Steinbergin toimittaman *Thirteen Questions: Reframing Education's Conversation* (1992), jossa 29 eturivin amerikkalaista kasvatus- ja koulutustoisinajattelijaa vastaa 'peruskysymyksiin', lähtien siitä 'mitkä ovat perusasioita ja opettaanko niitä?', päätyen siihen 'mitä varten on kouluja ja mitä meidän pitäisi kasvatuksen nimissä tehdä?' Paras johdanto koko tähän keskustelun kenttään on Pinarin, Reynoldsin, Slatteryn ja Taubmanin *Understanding Curriculum* (1995), kriittisen ja uudelleenarvioivan 'curriculum' -tutkimuksen ja -teorian massiivinen yhteenveto.

nen pitäisi saada antaa oppi opettajilla ja millainen oppi? Ja kuten Suoranta tavallaan yhä uudestaan esseissään kysyy: miten voimme valtauttaa ihmisiä vastaamaan itse näihin kysymyksiin?

Suomalaisella tarkastelijalla on erinomainen paikka tämän muotoutuvan maailmankulttuurimme kasvatuksen analysoijana, paitsi maantieteellisen ja kulttuurisen marginaalisuuden vuoksi, myös siksi, että täällä olemme niin Euroopan kuin Amerikankin ulkopuolella – tai jos kauniisti halutaan: kahden maailman rajalla. Meillä on sivistysteorian ja modernin eurooppalaisen filosofian juuria (vaikka hautautuneinakin); samalla latvamme kurkottaa aina pidemmälle uuden mantereen suuntaan. Monet laajat ideologiset linjat saapuvat tänne (anglo-) amerikkalaisesta kulttuurista, myös koulutuksessa ja kasvatuksessa sekä niiden teorioissa ja tutkimuksessa, mutta erikoisella tavalla oman syrjäisyytemme, sosialidemokraattisuutemme ja jo itsessään meille suodattuneen eurooppalaisen kulttuurin suodattamina. Täältä on hyvä tarkkailla myöhäismodernia maailmaa, sen suuntia ja suuntauksia. Täältä käsin on hyvä miettiä, voivatko kasvatusta ja koulutusta vielä jäsentyä sivistykseksi tässä maailmanjärjestyksessä, ja millaista oppimisen uutta järjestystä tämä edellyttäisi.

Valistuksen pelastus ja vaara

Elämme riskien aikaa, elämme mahdin aikaa, elämme laajimman koskaan saavutetun hyvinvoinnin ja suurimpien koskaan tuotettujen tuhojen ja kärsimysten aikaa. Myöhäismoderni tilanne konkretisoi Heideggerin sanonnan: missä on vaara, siellä asustaa myös pelastus. Suorannan tapaan valistuksen perinnön kanssa dialogia käyden olisi tosin osuvampaa todeta pikemminkin käänteisesti: missä pelastusta tarjotaan, siellä vaarakin

on käsillä. Tämä haastaa meidät paitsi tarkkailemaan, toimimaan.

Kirjallisuudentutkijat tai semiootikot voivat varmasti tutkia koodien leikkiä merkitysvaruuksissa ja ketjuttaa merkitsijöitä loputtomiin, eivät kielijärjestelmästä foneemit ja grafeemit tai niiden ennennäkemättömät yhdistelmät kovin äkkiä lopu. Sen sijaan kasvatuksessa, kuten vaikkapa hiilenlouhinnassa ja öljynpumppaamisessa olemme tekemisissä jonkin sellaisen kanssa, jota ei ole eikä tule olemaan määrättömästi, ja joka ei taastu suostu järjestyseen rajattomasti uusiksi koodeiksi. Eivät ennakoehdot, rakenteet ja olosuhteet kasvatuksen käytännössä silti ikuisiakaan ole.

Myöhäismodernista maailmasta eivät sosio-kulttuuriset rakenteet ole kadonneet mihinkään, mutta niitä ei enää voi kuvitella ikuisiksi, ei myöskään niiden rakentumistapoja. Tämä pätee myös kasvatuksen käytäntöihin. Voidaankin kysyä, mitä tämä aika on tuonut tai jatkossa tuo tullessaan, ja mitä kasvatustieteilijöillä ja koulutusteoreetikoilla on postmodernista ja -mista sanottavanaan. Vaikka tämä pahamaineinen iso P voi terminä olla jo *passé*, eivät yhteiskunnalliset muutosilmiöt katoa sen myötä, eivät ainakaan pelkkää paheksuntaamme peljästyen. ”Tässä ja nyt elettyvä aikakausi” on myös Suorannan antama ensimmäinen määre ”jälkimodernille” ja siitä hän haluaa otteen, uhmaten Habermasin tapaan väitteitä aikamme yleiskatsauksettomuudesta – ja sen toivottomuudesta ja utopiattomuudesta.

Toinen teoksen teemoista on tietysti kasvatusta, ja molempiin kohteisiin Suoranta suhtautuu oikeutetulla intohimolla. Oppi-isäkseen omaksumansa Juho Hollon jalanjäljissä hän on antanut teokselleen nimen *Kasvatuksellisesti näkeväksi* ja siitä kauttaaltaan kyse onkin, paitsi kasvatuksellisesta näkemyksellisyydestä, myös kasvatuksen näkemisestä ja näkeväksi kasvamisesta. Toisinaan näyttää siltä, että kirjoittaja tulkitsee kaiken kasvatukseksi ja kaikki kohtaukset elämässä kasvatusti-

lanteiksi (hieman kuten joskus kaikki on ollut olevinaan ’oppimista’, ’kommunikaatiota’ tai ’informaatiota’). Toisaalta tällaiseen on syynsä. Lukijan halutaan havaitsevan nimenomaan kasvatuksellisen näkemisen tavan. Voidaan ajatella, että kasvatus on ilmiö, joka läpäisee koko inhimillisen elämämme ja kulttuurimme, ja eri tasoilta voidaan löytää kasvatuksellisia Aspekteja, kunhan valitaan oikea perspektiivi tai zoomi (objektiiv!). Tämän vuoksi tekstit tuntuvat suuntautuvan kaikille kulttuurista kiinnostuneille, ei vain niille, jotka työskentelevät sfäärimetaforan osoittamassa sivistyksen topoksessa eli kouluissa ja vastaavissa instituutioissa. Suomessa ei juuri ole kirjoitettu kasvatuksesta kulttuurintutkimuksellisesti, mutta tässä voisi ajatella kohtaavansa sellaisen teoksen.

Kuten tästäkin kirjasta voi huomata, postmodernia kulttuurianalyysia leimaa erityisesti neljän ilmiön määrittämä problematiikka: (1) kasvava epäluottamus metakertomuksia kohtaan, (2) terävämpi tietoisuus rationaalisen-funktionaalisen yhteiskuntasuunnittelun kääntöpuolista, (3) uudet informaatioteknologiat, (4) uusien ei-parlamentaaristen yhteiskunnallisten liikkeiden esiinnousu.² Näihin on kyettävä kasvatusteoreetikkojenkin ottamaan kantaa ja varteenotettavaksi lähestymistavaksi tarjoutuu kulttuurintutkimuksellinen ote, jossa samanaikaisesti sekä etäänntyneen teoreettisesti ’luetaan’ disiplinaarajoista piittaamatta monenlaisia teoreettisia ja ajankohtaisia julkisia aineistoja että reflektoidaan omaa yksityistä elämis- ja kokemusmaailmaa.

² Vaikka aiheet ovat tuttuja jo mm. Lyotardin ja Habermasin aikalaiskritiisistä teksteistä, on tarkkaan ottaen kyseessä Stephen Whiten luonnehdinta, jota referoivat M. Peters, J. Marshall & P. Fitzsimmons, ”Poststructuralism and Curriculum Theory”, *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 15, 2/99.

Post- ja esimodernia humanismia

Postmodernin on annettu edellä edustaa paitsi tiettyä aikakautta ja kulttuurista tilannetta, Suorannan sanoin myös sellaista teoriaa,

”joka tähtää ihmisten valtauttamiseen, heidän toimintakykynsä ja toimijuutensa vahvistamiseen, ja sosiaalisen maailman pitämiseen elämisen arvoisena.”

Tässä on haastetta kerrakseen, koska ensin tulisi todistaa, että on syytä toivoa postmodernista teoriasta tällaiseen olevan. Eikö Suorantakin kirjoita monesti aivan perinteiseen humanistiseen kasvatushanteeseen luottaen? Ehkäpä, mutta postmodernisti sopinee tulkita tämä *strategiaksi* pikemmin kuin käsitykseksi, uskomukseksi tai luottamukseksi. Yhteinen kritiikin kohde tuo antihumanistiset postmodernistit tähän samaan rintamaan, sillä vaikka valistuksen järjen ja oppijärjestyksen perään ei kokonaisuudessaan haikailtaisikaan, ei kukaan tätäkään halunnut:

”[Valistuksen ajatus] on joutunut pois käytöstä. Vakuuttukseen tästä tarvitsee vain silmätä koulun nykyistä tilaa. Ainakin edistyneimmissä yhteiskunnissa koulu oli valistuksen tärkein kiinnekohta. ’Intellektuellit’, jotka 1800-luvulla saivat valistuksen perinnökseen, uskoivat yleistä koulutustasoa nostamalla voitavan vahvistaa kansalaisoikeuksia, heikentää ryhmäitsekkäitä pyrkimyksiä ja ehkäistä sotia. Tänään ei kukaan odota yleisesti epäsuosioon joutuneelta koululta, että se kasvattaisi valistuneita kansalaisia, vaan pikemminkin, että se valmentaisi oppilaita menestyksellä ammattiuralle. [...] Tietämättömyys ei ole epäoikeudenmukaisuutta ja tiedonhankinta on ammatillista kvalifikaatiota, joka turvaa korkeammat tulot.” (Lyotard, ”Intel-

lektuellin hautakivi”, teoksessa *Yliopiston ajatusta etsimässä*, s. 207.)

Voidaan ajatella, ettei humanistista kasvatus- ja ihmiskäsitystä käytetä ihanteena sinänsä, jonakin siis, joka olisi nykytilanteessa sellaisenaan otettavissa kasvatuksen muodoksi ja päämääräksi, vaan strategiana, jonka avulla voidaan vastustaa mm. teknis-taloudellista, välineellistä kasvatusideologiaa. Tätä kautta peliä voidaan yrittää avata ehkä aivan uusillekin kasvatustavoille ja -tavoitteilla. Täten Suoranta kirjoittaa Barthesin propagoimaa ’tekijän kuolemaa’ kasvatukseen soveltaen:

”Subjekti lukijana ei enää ole yhtenäinen minuuksena tai valmiina tunnistettava, vaan olemukseltaan pikemminkin jatkuvassa muutoksen tilassa. Kasvatuksen kannalta tällainen epävalmius ja olemattomuus on tietenkin tulkittava enemmän mahdollisuudeksi kuin uhkaksi.”

Puhe olemuksista, olemuksellisuudesta, ihmisyydestä ja aivan tietynlaisesta suhteesta ihmiseksi ja maailmaksi nimettyjen entiteettien välillä törmää Suorannan teoksessa aina toisinaan postmodernimpiin kehittäelyihin. Toisinaan kirjoittaja näyttää tietävän mitä on ihmisyyden ja ihmisen olemus sittenkin ennen näitä avoimia kehitysprosessesja. Välillä liikutaan lähellä humanistista psykologiaa ja ihmistutkimusta, joskus jopa antropo-Sofiaa:

”Maailma avautuu [lapselle] sekä tajunnallisesti havaittuna ja käsitettynä että kehollisesti koettuna ja kosketettuna. Näiden lisäksi Anna Sofian, kuten kaikkien ihmisten, maailmasuhteeseen kuuluu tietymättömän, merkitysten ulkopuolelle jäävän alue, joka varsinaisesti tekee meistä ihmisiä.”

Toisaalta, mitä vikaa humanismissa olisi? Miksi postmoderni teoreetikko sitä kritikoii? Toisinaan ehkä humanismiakin suuremmasta kunnioituksesta ihmistä kohtaan, toisinaan taas halusta etsiä käsitteilleen ja merkityksilleen tilaa ihmisyyden tuolta puolen. Jo kriittinen teoria korosti sitä, miten ihmisyydestä tulee pelkkä tyhjä fraasi ja kaikesta muusta maailmassa väkivaltaisen hallinnan totaliteettia, jolleivät ihmiset yhdessä ymmärrä tarvetta omistautua jollekin muulle kuin 'ihmiselle': olemiselle, maailmalle, yhteiskunnalle, yhteisölle. Ja mitä jos tämä 'ihminen' onkin ansa, kuten runoilija sanoo, tai 'ihmisyyden' ydin yhtä kuin pimeyden sydän? Jospa maailma ei kestä enää vähäkään lisää ihmisyyden painolastia? Tai entäpä jos ihmiseksi kutsuttu on itsekin ”merkitysten ulkopuolelle jäävän alueella”? Miten kunnioittaa tietymätöntä, tuntematonta, toista – voimme *alles seinlassen*? Ainakin on kai purettava paljon siitä hirtittävistä eurooppalaisesta utopiasta, että me tiedämme, että meidän pitää vain tietää, ja että vain tieto on arvokasta elämälle. Vielä emme ole purkaneet juuri mitään. Siksi relativismin varoitusten maalaaminen postmodernin kritiikin kylkiin on pelkkää hysteriaa, kuin kieltö kävellä vastasuuntaan TGV -junassa.

Humanistisen ihmis- ja kasvatuskäsityksen mukana salamatkustajana kulkeutuu toisinaan kaikenlaista tarkoittamatonta: valmiiksi rakennettu, fiktiivinen ja totalisoiva ihmiskäsitys, antroposentrinen ja individualistinen korostus, piilonormatiivisuus. Mukaan hiipii myös kaikenlaista paatoksellista paheksuntaa tarkemmin määrittelemättömiä 'rakenteita' kohtaan, koska ne nähdään näissä yhteyksissä pahuuden materialisoitumana, kasvatuksen vääristäjinä ja aidon kohtaamisen torpedoijina. Nämä pahamaineiset rakenteet tuskin kuitenkaan ovat muuta kuin monenkeskisiä ja monimutkaisia suhteita, tapoja, traditioita, instituutioita, joissa suurin vaara on se, että ne katoaisivat näköpiiristämme. Ylipäätään: jo kaksi ihmistä nenäkkäin ovat suhteissa keskenään. Ja vielä paremmin: ilman rakenteita – tai

foucault'laisittain: ilman valtasuhteita – ei olisi 'ihmisyyttä', ei 'kohtaamisia', ei 'kasvatusta'. Vaikka katukivet ovat kovia kuutioita ja rantahiekka niiden alla juoksee pehmeästi läpi sormien, molemmat kannattelevat yllään kävelevää ihmistä.

Koulututkimuksessa rakenteiden huomaamattomuuden ongelma ja siitä kumpuavat attribuoinnin ansat kulkevat usein piilo-opetussuunnitelman nimellä. Tutkimuksen klassikon Broadyn sanoin:

”Opettajien ammattitauti on taipumus yksilöllistää ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia” (Broady, *Piilo-opetussuunnitelma*, s. 9)

Kuten anekdootin mukaan nuori Foucault sai kuulla opettajaltaan Luis Althusserilta: mikä tuntuu sisäiseltä, voikin olla ulkoista. Jälkimmäinen suositteli Foucault'n mielenterveydellisten huolten hoitamiseksi liittymistä kommunistiseen puolueeseen psykiatrille marssimisen sijasta.

Suoranta ei kuitenkaan sorru kritiikittömään, köykäiseen liberaaliin humanismiin. Enemmänkin hänen voi nähdä liittyvän siihen (niin reaalikasvatuksessa kuin filosofian kaanonissakin lähinnä maanalaiseksi virtaukseksi jääneeseen) humanistiseen perinteeseen, jonka jälkiä voi tavoittaa Kreikan sofisteissa, Rooman reettoreissa, renessanssin humanisteissa tai vaikkapa 1700-luvun saksalaisessa sivistysajattelussa, uushumanismissa. Esimerkiksi renessanssin humanistit voivat vieläkin opettaa meille paljon siitä, miten ensiarvoisen tärkeää on pyrkiä ymmärtämään tietämisen ja toiminnan konteksteja ja efektejä, kyetä sijoittamaan ajattelu johonkin aikaan ja paikkaan abstraktin skolastisen epistemologisoinnin ja metodologisoinnin sijaan.

Teoreetikko, ajattelija ja opettaja oli renessanssihumanistien näkemyksissä ensisijaisesti vastuullinen sosiaalinen toimija, yhteiskunnallinen olento, ja kiitoksena tästä eettisyyden ensisijaistamisesta ja teorian käytännöllistämisestä jälkimaailma on lähinnä kiistänyt heidän oman arvonsa teoreetikkoina, ajattelijoina tai opettajina. Humanistisessa oppineisuudessa voi nyt nähdä sitä pyrkimystä työstää filosofiaa ja kriittistä tarkastelua aktuaalisuuden ontologiana, jota tässäkin kirjassa Foucault'hon viitaten perätään.

Nykyhumanistisen ihmis- ja kasvatuskäsityksen keskeisenä ongelma-kohtana nousee kautta linjan esiin juuri kontekstuaalisuuden ja mihinkään suhteuttamaton, idealisoitu yksilönvapaus. Jos kasvat- ja koulukäytäntöjen ja opetussuunnitelmiensa sekä lähtöoletuksena että päämääränä on korostetusti vapaa ja yksilöllinen subjekti, voivat sosiaalistumiseen ja subjektivituumisen ehtoihin vaikuttavat voimat kadota näköpiiristä. Tällöin valta annetaan suosiolla, mutta tiedostamattomasti, sille uusliberalistiselle ideologialle, joka osaa naamioida itsensä vastuullisuuden, omatoimisuuden ja persoonan kunnioittamisen kauniisiin kaappuihin.

Suoranta omistaakin suuren osan kirjastaan juuri nykyisten yhteiskunnallisten tilanteiden ja suhteiden sekä kasvatuksellisten käytäntöjen paljastavalle ja kriittiselle tarkastelulle. Kasvatus, yksilö ja yhteiskunta eivät tule irrotetuiksi toisistaan, vaan syntyy vahva konseptio siitä, miten niiden suhteet muodostavat risteäviä ja toisensa lävistäviä verkostoja. Suoranta itse omaa vahvasti sen eetoksen, jota hän tarjoaa kaikille kasvattajille: pyrkimys nähdä yhteiskunnallisia epäkohtia ja halu vaikuttaa käytäntöihin konkreettisesti näitä epäkohtia korjaten. Ahkerana skribenttinä hän on myös osallistunut yhteiskunnallisiin kiistoihin tarmolla, jota toivoisi muiltakin kasvatus- ja koulutusalan teoreetikoilta ja tutkijoilta.

Yhteiskunnallinen opettaja

Opettajista kirjoittaja huomioi sen, minkä monet opettajat itsestään tiedostavat, mutta eivät tiedä miten operationaalistaa: opettajan työssä pääsee seuraamaan läheltä kokonaisten ikäluokkien kasvua ja näiden elämismaailman muuttumista. Tässä suhteessa opettaja on asiantuntijana ainutlaatuinen, sillä vanhempien tuntemus rajoittuu omiin lapsiin ja sosiaalialan ihmiset kohtaavat yksittäisiä tapauksia. Eikö tämä aseta opettajille myös ainutlaatuisen velvollisuuden, ei vain suhteessa opetettaviinsa, vaan suhteessa siihen yhteiskunnalliseen keskusteluun, jota asiasta käydään?

Jos Suorantaa tulkitsee hieman pidemmälle, voi ajatella hänen haluavan kääntää perinteisen mallin nurinpäin: kun perinteisesti opettajalla on ollut absoluuttinen auktoriteetti luokan sisällä, ja vain vähän halua työnsä antaman tieto/vallan yhteiskunnalliseen käyttöön, tulisi heidän nyt pikemmin jättää oppilaat silleen, mutta osallistua sen sijaan aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun. Suorannan kulttuurintutkimuksellinen kasvatuskatse näyttää paljastavan seuraavanlaisen nykytilanteen: kasvatuksen onnistuminen ratkaistaan kasvatuksen ulkopuolella; merkityksellisin oppiminen tapahtuu ja kouluopetuksen arvo punnittuu luokkahuoneiden tuolla puolen. Karkeasti: millainen kulttuuri, sellainen motivaatio.

Opettajien halu yhteiskunnalliseen keskusteluun on tosin syttynyt lähinnä vain silloin, kun lisämotivaationa (tai ensisijaisena) on ollut omien asemien puolustaminen, kuten lomautuskiistoissa. Ongelma voikin piillä siinä, että opettajat eivät huomaa mitä heidän asemassaan voisi huomata, eivät ylipäättään huomaa tarvetta tarkkailla ja toimia (rangaistuksia sen sijaan vaadittaneen jatkossa yhä enemmän). Ehkä syynä on oman motivaation puute. Nyky-yhteiskunnassa opettajat (ainakin vi-rassa olevat sellaiset) voidaan jo kauttaaltaan laskea hyväosais-

ten joukkoon, niihin, joilla on tulevaisuudessa varaa ja sosiaalisen pääoman tuottamaa taitoa laittaa lapsensa tasokkaampiin kouluihin, niihin, joita huolestuttaa palkkakehitys, eikä se, ettei palkkaa lainkaan tule. Paljaimmillaan tämä näkyy sosiaaliseen sulkeumaan pyrkivässä professiohuumassa: joukon vahvimpien sanelemassa ammattijärjestön edunvalvonnassa, tarkoissa muodollisissa pätevyysvaatimuksissa, opettajankoulutuksen pinnallisessa ylevöittämisessä ja itseisarvoistamisessa. Tällaisesta näkökulmasta ensisijaisena ongelmana voi näyttäytyä häiriökäyttäytyminen luokkahuoneessa, ei luokkahuone itse eivätkä ne yhteiskunnalliset kehityskulut, joiden oireena häiriökäyttäytymisen (tai luokkahuoneiden!) lisääntyminen voi olla. Tällöin opettajien halu lisätä ja käyttää valtaansa kasvaa luokan sisällä ja vähenee sen ulkopuolella. Opettajankoulutuksessa voidaan jälleen lisätä psykologian opetusta ja vähentää sosiologian opetusta.

Peruskysymyksiä etsivä opettaja käy vasten tätä painetta. Tässä kohtaa 'hyvä' opettaja tai kasvattaja ei saa määreensä ekstensiksi teknisen tai välineellisen 'hyvän' alaa vaan muita hyvyyden variantteja. Samalla politiikka virtaa moraaliin, joka muuttuu näin todelliseksi, materialisoituu. Kaikesta uudesta oppimistutkimuksesta, kognitiivisen kartoituksen edistysaskeleista, konstruktivistisista tietokäsityksistä ja opetuksen monimuotoistumisesta huolimatta se, mitä moraalisesti jää jäljelle, on opettajalle ja kasvattajalle asettuva vaatimus kyetä sijoittamaan *itsensä* ja ottamaan vastuuta niin kasvatukseen kuin -suuntienkin valinnoistaan oman sijaintinsa puitteissa. Kun kognitiivisen psykologian puoltajat tarjoavat behaviorististen mallien sijalle omiaan, käy vetoisuus usein kohti tehokkaampaa oppimista. Miksi tulisi oppia ja opettaa 'tehokkaammin'? Ei ainaakaan toivottavasti siksi, että tämä olisi 'parempaa' oppimista ja opettamista. Post-moderni opettaja ei ole rationaalinen tekniikko, joka tekee valintansa 'tehokkuuden' kriteerein ja jää ope-

tussuunnitelman toimeenpanijan rooliin. Mutta kuinka syvälle sitten voi käydä ammattikasvattajan tai opettajan itsenäinen harkinta? Kuinka täysi-ikäiseksi voi opettaja ja kasvattaja itse sivistyä?

Otetaan esimerkki: kuvittelette itsenne tilanteeseen, jossa olette opettajana parhailaan keskellä filosofian johdantokurs-sia – tai biologian, tai englannin, tai matematiikan, tai minkä tahansa. Aamuisin menette töihin ja etenette opetuksessa kuten suunniteltu on, ja kuten monissa paikoin yleisesti sitova opetus-suunnitelma tai sellaisen puite velvoittaa. Ja syttyy kolmas maailmansota. Ei niin väliksi missä ja keiden välille, mutta kuvitel-kaa tämän kautta kuitenkin tilanne, jossa kaikki tuttu vaarantuu ja rutiinit muuttuvat irvokkaiksi. Jatkuuko teidän opetuksenne? Palaatteko seuraavana aamuna opetussuunnitelmaan ja annatte maailman olla, vai käykö niin, että se mikä teitä oppilaidenne kanssa nyt yhdistää, lataa vihdoinkin yhdessäolonne sellaisella merkityksellisyydellä, josta opettajat tänään vain haaveilevat? Ja te alatte vihdoinkin tehdä ja ajatella yhdessä jotain, minkä osapuolet kollektiivisesti kokevat merkitykselliseksi.

Miten tämä liittyy meihin ja tähän hetkeen? Siten, että eikö jo nyt tunnu, että kolmas maailmansota on käynnissä? Katso-taan tarkemmin: luonnon saastuminen, tuhoutuminen ja luonnon-varojen riisto; kaiken planeettamme elämän laajamittaisempi hyväksikäyttö, alistaminen ja tuhoaminen; elämlajien, -muo-tojen, -tapojen ja -arvojen vaivihkainen katoaminen, kaventu-minen ja yhdenmukaistuminen; liikeyritysten, tehtaiden ja tuo-tantolaitosten näkyvä ja objektiivinen väkivalta luontoa, eläi-miä, ihmisiä ja kansoja kohtaan; sosiaalisen ja globaalin eriar-voisuuden kasvu; byrokraattisten, taloudellisten ja tieteellisten järjestelmien elämismaailmaamme tuhoava kolonisaatio; välin-pitämättömyyden, itsekkyyden ja vahvemman oikeuksia oikeut-tavan eloonjäämiskamppailun ja kilpailun ideologian leviäminen autonomisen/vapaan valinnan mytologiaan piilotettuna. Mitkä

kysymykset ovat siis todella, oikeasti tärkeitä kun kasvatuksen ja opetuksen instituutiot ja tilanteet asetetaan siihen kehykseen, jossa me todellisesti käymme yhdessä tänään, alun vuotta 2000?

Kasvatuksessa on aina myös muistettava miettiä tietoa koskevan määrittelyvallan rakentumista. Miten jokin määräytyy tiedoksi, ymmärrykseksi, arvoiksi ja taidoiksi? Miten nämä jakaantuvat enemmän ja vähemmän tärkeinä pidettyihin? Kenellä on milloinkin oikeus jakaa ja kenellä saada mitään tietoa/taitoa? Miten identifioidaan ryhmiä, joiden määritelmillä on valtaa näissä kysymyksissä, ja miten näiden ryhmien asema ja toiminta legitimoidaan? Nykyään tätä tieto/vallan ensisijaista tematiikkaa usein peittää (sinänsä hyväntahtoinen ja varmasti tarpeellinenkin) puhe 'oppimaan oppimisen' tärkeydestä, oppimisvalmiuksien ja -prosessien rakentamisesta ja elinikäisestä oppimisesta – jostakin, mikä on kaikille tarjolla demokraattisesti, jota riittää jaettavaksi rajattomasti, ja joka ei edellytä minkäänlaisia ulossulkemisia. Sellaista oppia on olemassa vain tietesifiktioissa tai hattaraisimmissa utopistisocialidemokraattisissa unissa.

Mitä pitäisi tehdä, teoreetikot ja toimijat? Mihin pitäisi kasvattaa? Kenen opetus suunnitelmaa opettaa? Juuri siksi, että elämme aikaa, jonka vaarojen rinnalla voi vielä nähdä pelastuksen mahdollisuuksia, on tartuttava toimeen. Äärimmäisten riskien ja äärimmäisten mahdollisuuksien aikana tulee opettamisesta ja kasvatuksesta kirkkaan näkyvästi paitsi poliittinen kysymys myös poliittinen velvollisuus.

Sosiologista viisautta

Aivan uusia nämä ajatukset eivät ole. Joillekin niistä tulee mieleen 'osallistuvan opettajan' tai peräti 'taistelevan opettajan' sloganeita vuosien takaa. Voidaanpa palata vielä kauemmaksi-

kin ja aikaan, jolloin nykymuotoinen julkinen ja yleinen koulu-
tus vielä odotti lopullista tulemistaan, vaikkapa W. Ruinin teok-
seen *Onnellisuus ja kasvatus* vuodelta 1905.

Tutkielmansa loppukappaleessa Ruin viivaa esiin oman kä-
sityksensä siitä, millainen programmi tarvittaisiin, jotta tulevasta
vuosisadasta kehittyisi ”onnellisuuden ja lasten vuosisata”, ku-
ten tunnettuna iskulauseena oli. Ruin toteaa, että kaikesta kas-
vatusopillisten kirjoitusten ja hienojen ideoiden määrästä huoli-
matta ihmiskunnan onnellisuus ei ole mihinkään lisääntynyt vu-
osisatojen kuluessa, ja näkee ongelmaksi sen, että suurissa kas-
vattajissamme, pedagogeissamme ja filosofeissamme on ollut
liiaksi ”hillitsemätöntä optimismia, ihanteiden läheisiä kangas-
tuksia, jotka tuottavat heidän sydämelleen täyttä kunniaa, mut-
ta lakkaamatta väistyvät todellisuuden aallonousua ja tuimiam
tuulia”. Mistä tämä sitten on johtunut?

”Suurten kasvattajain maailmanparannushommia ja toivei-
ta haittaa tavallisesti liiallinen individualinen rajoitus. Tällä
sanalla tarkoitan, että he jokseenkin yksipuolisesti pitävät
yksilöä silmällä, kyllin huomioon ottamatta maailman tai
yhteiskunnan kokonaisuutta, jonka ilmaus kuitenkin yksit-
täinen lapsikin on ja joka sanomattoman monella tavalla
pääsee lapseen vaikuttamaan, usein tehden kasvattajain
vaivat miltei mitättömiksi. He puolestaan antavat maailman
muuten kulkea kulkuaan, mutta suuntaavat ponnistuksensa
yksityiseen kasvattiin, ehkäpä vain kouluun; valmistamalla
yhteiskunnalle pelkkiä valistuneita, hyvin kasvatettuja kan-
salaisia toivovat he askel askelelta ja aivan perustuksia
myöten voivansa luoda uuden yhteiskunnan.” (Ruin, s. 55)

Ruinin mielestä juuri tällainen virhekuvitelma on epäonnis-
tuneiden, todellisuuteen törmätessään irvikuvikseen muuttuneiden

den kasvatusutopioiden ja -visioiden taustalla. Ruin sen sijaan perää ”sosiologista viisautta” kasvatustyöhön:

”[Kasvatuksen kaikkivaltaa epäilevä] uusi viisautemme ei ole kasvattajan itseluottamukselle laisinkaan niin edullinen, se huomaa vaikeuksia verrattomasti enemmän tarkastellakseen yksityisenkin kohtaloa aina vain vallitsevien yhteiskuntaolojen lavealla perustalla.” [...]

”Se opettaa meitä kääntämään katseemme sisälle päin, omaan itseemme, ja ulospäin julkisen elämän oloihin, ja niin alalla kuin toisellakin kasvavan polven eduksi saamaan parannuksia aikaan.” (Ruin, ss. 56–58)

Tämä on yhä Suorannankin keskeisin huomio: tärkeintä on edelleen kyky luoda vuoronperään katse sisään ja katse ulos, ei ole muuta keinoa lisätä yksilöiden yhteiskunnallista harkintaja toimintakykyä, jota voi tässä kutsua vaikkapa sivistykseksi. Itsereflektio ja yhteiskunnallinen reflektio, jotka edellyttävät toisiaan ja ovat mahdollisia vain toistensa kautta – mitä muuta voisikaan kasvattajien ja opettajien toiminnan suuntimiksi piirtää, nyt tai koskaan.

”Ihminen ei sivisty siinä, mitä hän ’itsestään tekee’ vaan ainoastaan kääntymisessä asioiden puoleen, intellektuaalisessa työssä samoin kuin itsestään tietoisena pysyvässä käytännössä. [...]

Se, joka ei osaa lähteä ulos itsestään, uppoutua läpikotaisin johonkin toiseen, objektiiviseen ja pysyä silti siinä työskennellessään omana itsenään, ei ole sivistynyt. [...]

Tuo toinen, objektiivinen, ei ole tänään pelkkää erityisyyttä, jonka kohtaatte ammatissanne yhteiskunnallisen elämän jonakin sektorina, erityisenä työskarkananne tai kaikkena

sinä mikä liittyy henkilökohtaiseen menestymiseen, vaan yhtä lailla ja ensi sijassa jotakin sellaista, jota ilman yksilön kehittyminen ei ole lainkaan mahdollista. Tarkoitin asioiden järkevää ja inhimillistä järjestämistä, yhteiskunnallisen kokonaisuuden kehittämistä ja sivistämistä.” (Horkheimer, ”Sivistyksen käsite”, teoksessa *Yliopiston ajatusta etsimässä*, s. 139)

Suuntautuminen yhteiskunnallisten toimien puoleen ei ole vain yhteinen velvollisuutemme toisia kohtaan, se on sivistyksellinen velvollisuus, *jonka olemme itsellemme velkaa.*

Utopiaa ei voi tietää, utopiaa ei enää pitäisi yrittää rakentaa, mutta ehkä se on vielä osattava tunnistaa. Nyt tiedämme, mitä tästä Ruinin ”onnen ja lapsuuden” vuosisadasta tuli – enteellisen nimen mukaisesti: kasautuvia raunioita Benjaminin historian enkelin jalkojen juureen. Tuuli on tarttunut meidänkin siipimme, kadotettuun paratiisiin ei ole paluuta, mutta vieläkin hurja ja irrationaalinen toivon prinsiippi perustaa kaiken elämän ja kasvatuksen, kuten Suorantakin kirjoittaa: on toivoa, että sivistymme, opimme näkemään, on toivoa, että tunnistamme pelastuksen vaaroissa, jotta kasvatuksen uusi vuosisata olisi parempi kuin mennyt, jo siksikin, ettei maailma toista samanlaista enää kestä.

Lähteet

Adorno, Theodor W. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Suom. Raija Sironen, Esa Sironen ja Timo Uusitupa. Teoksessa Koivisto, Juha, Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 227–247.

Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo 1991. Koulun haihtunut lumous. *Nuorisotutkimus* 3, 9–17.

Aittola, Tapio & Sironen, Esa 1992. “Kriittinen teoria ja pedagogiikka”. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) *Miksi piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 115–137..

Aittola, Tapio, Kimmo Jokinen, Kaarlo Laine 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.

Allardt, Erik 1966. *Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine*. Porvoo: WSOY.

Allardt, Erik 1995. *Suunnistuksia ja kulttuurisokkeja*. Suom. Jaana Koistinen. Keuruu: Otava.

Allardt, Erik 1996. Yhteiskunnan ja kulttuurintutkimuksen arvioinnista. *Tieteessä tapahtuu* 3, 10–15.

Anderson, Gary 1994. The cultural politics of qualitative research in education: confirming and contesting the canon. *Educational Theory* 44 (2), 225–237.

Anderson, Jan, Antti Hautamäki, Riitta Jallinoja, Ilkka Niiniluoto & Hannu Uusitalo 1993. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat*. Helsinki: WSOY.

Antikainen, Ari 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtauttaminen. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.): *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251–296.

Anttonen, Anneli, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.) 1994. *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino.

Anttonen, Saira 1995. Critical Theory, Modernization and the Processes of Social Learning. Teoksessa Aittola, T., Koikkalainen, R., & Sironen, E. (toim.) *Confronting strangeness. Towards a reflexive modernization of the school*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 79–97.

Apple, Michael 1996. *Cultural politics & education*. New York & London: Teachers College Press.

Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Ascher, Carol, Fruchter, Norm & Berne, Robert 1996. *Hard lessons: Public schools and privatization*. New York: The Twentieth Century Fund Press.

Aspelin, Gunnar 1995. *Ajatuksen tiet*. Suom. J. A. Hollo. Juva: WSOY.

Barthes, Roland 1993. *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Vastapaino: Tampere.

Bauman, Zygmunt 1995a. Communitarism, freedom, and nation-state. *Critical review* 9 (4), 539–553.

Bauman, Zygmunt 1995b. *Life in fragments*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

Bauman, Zygmunt 1996. *Postmodernin lumo*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott 1995. *Nykyajan jäljillä*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Bloch, Ernst 1986. *The principle of hope*. Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, Pierre 1999. *Televisiosta*. Suom. Tiina Arppe. Keuruu: Otava
- Buber, Martin 1993. *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Burr, Vivian 1995. *An introduction to social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Cioran, E. M. 1990. *A short history of decay*. tr. R. Howard. London & New York: Quartet Encounters.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix 1993. *Mitä filosofia on?* Suom. Leevi Lehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Denzin, Norman 1995. *Cinematic society*. London: Sage.
- De Rougemont, Denis 1983. *Love in the western world*. Princeton: Princeton University Press.
- Eco, Umberto 1995. Ur-Fascism. *The New York Review of Books*, 11, 12–15.
- Edwards, Richard 1994. 'Are you experienced?': postmodernity and experiential learning. *International Journal of Lifelong Education* 13 (6), 423–439.
- Eskola, Antti 1968. *Suomi sulo Pohjola*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fay, Brian 1987. *Critical social sciences: the limits of liberation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Etzioni, Amitai 1996. *The new golden rule. Community and morality in a democratic society*. New York: Basic Books.
- von Fiendant, K. 1971. Positivismin vastainen suuntaus ”eurooppalaisen hengen” ilmauksena. *Psykologia* 7 (2), 11–14.
- Fish, Stanley 1980. *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Forsberg, Hannele, Arja Jokinen, Kirsi Juhila, Helmi Järviluoma, Marjo Kuronen, Tarja Pösö, Aino Ritala-Koskinen, Irene Roivainen, Ilmari Rostila, David Silverman & Eero Suoninen 1991. *Sosiaalisiä käytäntöjä*

tutkimassa. Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia A 1.

Foucault, Michel 1972. *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel 1980. *Power/knowledge: selected interviews and writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel 1988. *Politics, philosophy, culture. Interviews and other writings 1977–1984*. New York & London: Routledge.

Foucault, Michel 1991. *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin Books.

Foucault, Michel 1992. *The History of sexuality. Vol 1*. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel 1994. The ethic of care for the self as a practice of freedom. Tr. J. D. Gauthier. Teoksessa Bernauer, James & Rasmussen, David (toim.) *The final Foucault*. Cambridge & London: The MIT Press.

Foucault, Michel 1995. Kant ja moderni filosofia nykyisyyden ontologiana. Teoksessa Koivisto, J., M. Mäki & T. Uusitupa (toim.). *Mitä on valistus?* Jyväskylä: Vastapaino.

Freire, Paulo 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freud, Sigmund 1982. *Ahdistava kulttuurimme*. Jyväskylä: Gummerus.

Fromm, Erich 1970. *The revolution of hope*. New York, Evanston & London: Harper.

Galtung, Johan 1990. Cultural violence. *Journal of Peace Research* 3, 291–305.

Giddens, Anthony 1990. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giono, Jean 1995. *Mies joka istutti puita*. Suom. Tuukka Kangasluoma. Helsinki: Basam Books.

Giroux, Henry 1991. Modernism, postmodernism, and feminism: rethinking the boundaries of educational discourse. Teoksessa Giroux, H. (toim.) *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. Albany: SUNY Press, s. 1–60.

- Giroux, Henry 1992. *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York & London: Routledge.
- Giroux, Henry 1995. Pulp Fiction and the cultural studies. *Harvard Educational Review* 2, 299-314.
- Griffin, J. 1986. *Well-being*. Oxford: Claredon Press.
- Haapala, Pertti (toim.) 1993. *Hyvinvointivaltio ja historian oikut*. Tampere: Työväenhistorian ja perinteen tutkimuksen seuran julkaisuja 6.
- Habermas, Jürgen 1989. *The theory of communicative action*. Vol. 2. Boston: Beacon Press.
- Harva, Urpo 1948. *Kansansivistäjä*. Helsinki: Otava.
- Harva, Urpo 1958. *Aikuiskasvatus*. Helsinki: Otava.
- Harva, Urpo 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa *Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön 24. vuosikirja*. Juva: Kansanvalistusseura.
- Hautamäki, Antti, Lagerspetz, Eerik, Sihvola, Juha, Siltala, Juha & Tarkki, Jarmo 1996. *Yksilö modernin murroksessa*. Tammer-Paino: Gaudeamus.
- Heikkilä, Matti & Vähätalo, Kari (toim.) 1994. *Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, Risto 1994. Sosiologia modernin yhteiskunnan itsetietoisuutena ja kansallisina traditioina. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 9–37.
- Heiskala, Risto 1995. Todellisuuden merkityksellinen rakentuminen ja keinotekoiset yhteiskunnat. Teoksessa Jari Eskola, Jukka Mäkelä & Juha Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 273–286.
- Heiskala, Risto 1996. *Kohti keinotekoista yhteiskuntaa*. Tampere: Gaudeamus.
- Hellsten, Sirkku 1995. Poliittinen liberalismi ja hyvinvointivaltion legitimitteetti. *Ajatus* 51, 55–88.
- Hoikkala, Tommi 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Gaudeamus. Helsinki.
- Hollo, Juho 1927. *Kasvatuksen teoria*. WSOY: Porvoo.

- Hollo, Juho 1952. *Kasvatuksen maailma*. WSOY: Porvoo.
- hooks, bell 1994. *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. 1991. Valistuksen käsite. Teoksessa Adorno, T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. *Järjen kritiikki*. Suom. & toim. Jussi Kotkavirta. Jyväskylä: Vastapaino.
- Huotari, Vesa 1996. Kasvatustiede soveltavana sosiaalitieteenä ja kasvatustieteellinen asiantuntijuus. Teoksessa Huotari, Vesa & Anttonen, Saira (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B 14, 85–114.
- Huotelin, Hannu 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjasto-palvelu Oy, 13–42.
- Ilmonen, Kaj 1996. Murentuuko Suomi? *Tiedepolitiikka* 21 (1), 21–28.
- Inkinen, Sam 1999. *Teknokokemus ja Zeitgeist. Digitaalisen media-kulttuurin yhteisöjä, utopioita ja avantgarde-virtauksia*. Acta Universitatis Lapponiensis 28. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Issakainen, Tytti (toim.) 1996. *Tämä elämä on minun*. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys.
- Jackson, Bruce 1987. *Fieldwork*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Jarvis, Peter 1987. The development of adult education knowledge. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) *Twentieth century thinkers in adult education*. London & New York: Routledge, 3–13.
- Jarvis, Peter 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa. *Aikuiskasvatus* 13 (3), 181–187.
- Kant, Immanuel 1966. *Education*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kantola, Anu, Auvinen, Juha, Härkönen, Riikka, Lahti, Vesa-Matti, Pohjolainen, Anna Elina, Sipola, Simo 1999. *Maailman tila ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppi, Raili 1990. Kokemus ja todellisuus. Teoksessa Varto, J. (toim.) *Pohdin 3*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 9, 18–32.

- Kauppila, Juha 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 45–108.
- Kauppila, Juha & Tuomainen, Anne 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 159–196.
- Kivistö, Torsti 1996. Uudistuva ihminen. *Parnasso* 46 (2), 25–28.
- Knuuttila, Simo 1995. Tieteen prostituutiosta. Teoksessa Wiberg, M. (toim.) *Yliopisto uusiksi!* Helsinki: Gaudeamus, 172–178.
- Konrád, György 1996. Kauhistuttavaa vai opimmeko me pääskysiltä? *Parnasso* 46 (1), 22–24.
- Kopperi, Marjaana 1996. Tuhoaako hyvinvointivaltio yksilön moraalin? *Tiedepolitiikka* 21 (1), 13–19.
- Kortteinen, Matti 1994. Kun pohja pettää. Teoksessa Roos, J. P. & Peltonen, E. (toim.) *Miehen elämää*. Rauma: SKS, 153–173.
- Koski, Leena & Nummenmaa, Anna Raija 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26 (4), 340–349.
- Kozol, Jonathan 1992. *Savage inequalities*. New York: Harper Perennial.
- Kozol, Jonathan 1996. *Amazing grace*. New York: Harper Perennial.
- Kvale, Steinar 1996. *InterViews*. Thousand Oaks: Sage.
- Lagerspetz, Eerik 1996. Vapaus, yksilöllisyys ja yhteiskunta. Teoksessa Hautamäki, Antti, Lagerspetz, Eerik, Sihvola, Juha, Siltala, Juha & Tarkki, Jarmo. *Yksilö modernin murroksessa*. Tammer-Paino: Gaudeamus, 45–62.
- Laine, Kaarlo 2000. *Koulukuvia*. Jyväskylä: SoPhi
- Lather, Patti 1986. Research as praxis. *Harvard Educational Review* 56 (3), 257–277.
- Latour, Bruno 1994. *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Linna, Väinö 1981. Säilyykö historiallinen romaani. Teoksessa *Mitä, Missä, Milloin Kansalaisen vuosikirja* 31 vsk., 330–332.
- Lytard, Jean-Francois 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Suom. Leevi Lehto. Vastapaino: Tampere.
- Maffesoli, Michel 1995. *Maailman mieli*. Suom. Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Mannheim, Karl 1936. *Ideology and utopia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich 1998. *Kommunistinen manifesti*. Suom. J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Matthies, Jürgen 1992. Kasvatus, opetus ja oppiminen Erich Frommillä. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) *Miksi piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 139–151.
- McLaren, Peter 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Miettinen, Reijo 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus: Helsinki.
- Mills, C. Wright 1990. *Sosiologinen mielikuvitus*. Suom. Antti Karisto, Esa Konttinen, Pentti Takala ja Hannu Uusitalo. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mäki-Kulmala, Heikki 1995. *Urpo Harva ja filosofian kutsumus*. Tampereen yliopiston Acta Popularia-sarja.
- Nietzsche, Friedrich 1995a. *Epäjumalien hämärä*. Suom. Markku Saari-
nen. Hämeenlinna: Unio Mystica.
- Nietzsche, Friedrich 1995b. *Näin puhui Zarathustra*. Suom. J. A. Hollo. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto & Löppönen (toim.) 1994 *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus*. WSOY.
- Niiniluoto, I. 1983. Kasvatustieteestä ja se edistymisestä: tieteenfilosofisia hajahuomioita. Teoksessa Luukkonen, J. & Viitala, T. (toim.) *Onko kasvatustiede edistynyt? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita* 9, 53–66.

- Niiniluoto, I. 1986. Soveltavat tieteet tieteenfilosofian näkökulmasta. *Academia scientiarum fennica, Vuosikirja 1986–1987*, 137–142.
- Niiniluoto, Ilkka 1994. Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Löppönen, Paavo (toim.) *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus*. Juva: WSOY, 13–46.
- Nurmi, Kari E. 1981. Tieteen edistymisen ehdoista kasvatustieteessä. *Kasvatus* 12 (2), 76–85.
- Paasilinna, Erno 1996. *Tähänastisen elämäni kirjaimet*. Keuruu: Ota-va.
- Pietilä, Kauko 1994. Ajopuunkaltainen viestintätutkimus. *Tiedotus-tutkimus* 17 (2), 56–68.
- Pikkarainen, Esa 1996. Kasvatustiede kasvatuksen tutkimuksena: au-tonomisen kasvatustieteen ehtoja. Teoksessa Huotari, Vesa & Anttonen, Saira (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B 14, 67–84.
- Reiners, Ilona 1995. Shoah - hävinneiden historia. *Tiede & edistys* 3, 232–246.
- Rinne, Risto, Osmo Kivinen, Sakari Ahola 1992. *Aikuisten kouluttautuminen Suomessa*. Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.
- Roos, J. P. 1996. Yhteisöllisyys ja kommunitarismi. *Tiede & edistys* 21 (1), 45–49.
- Rorty, Richard 1989. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard 1991. *Consequences of pragmatism*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rorty, Richard 1991. *Essays on Heidegger and others. Philosophical papers volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüsen, Jörn 1992. Historiatiede modernin ja postmodernin välissä. *Tie-de & Edistys* 17 (4), 270–282.
- Räty, Hannu, Snellman, Leila, Mäntysaari-Hetekorpi, Hannele & Vornanen, Arja 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260.

- Saarikoski, Pentti 1990. *Euroopan reuna*. Otava: Helsinki.
- Sabour, M'hammed 1996. Älymystön vastuu. *Tiedepolitiikka* 21 (1), 7–8.
- Sarsila, Juhani 1996. Limasienistä lapsenmurhiin. *niin & näin* 3 (1), 32–34.
- Siisiäinen, Martti 1993. Vanhojen sosiaalisten kittien rapautuminen. Teoksessa Ilmonen, Kaj (toim.) *Kestävyyskoe*. Tampere: Vastapaino, 261–280.
- Siltala, Juha 1994. *Miehen kunnia*. Helsinki: Otava.
- Siltala, Juha 1995. Virtuaalinen kaikkivalta. *Image* No. 6, pp. 74–82.
- Siltala, Juha 1996a. Paljastava psykologia selittämistä kaihtavan sosiologian valossa. *Alkoholipolitiikka* 61 (3), 236–242.
- Siltala, Juha 1996b. Palvelukseen halutaan sopiva vihollinen. *Helsingin Sanomien maaliskuun kuukausiliite*, 89–93.
- Siltala, Juha 1996c. Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot. Teoksessa Hautamäki, Antti, Eerik Lagerspetz, Juha Sihvola, Juha Siltala, Jarmo Tarkki. *Yksilö modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 117–204.
- Silverman, David 1993. *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Sironen, Esa 1985. Kappale saksalaista ajatteluproosaa. *Parnasso* 7, 416–420.
- Sironen, Esa 1987. Urheilun hyvät silmänräpäykset. Teoksessa Lauri Mehtonen & Esa Sironen. *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri*. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 34.
- Steele, Tom 1994. Representing the people: university adult education and the origins of 'cultural studies'. *Studies in Adult Education* 26 (2), 180–200.
- Stone, Oliver 1996. A filmmaker's credo. Some thoughts on politics, history, and the movies. *The Humanist* 5, 1996, s. 3–6.
- Sulkunen, Pekka 1993. Suomalainen yhteiskunta ja suurten projektien loppu. Teoksessa Ilmonen, Kaj (toim.) *Kestävyyskoe. Kirjoituksia 90-luvun Suomesta*. Tampere: Vastapaino, 207–234.

- Sulkunen, Pekka 1994. C. Wright Mills — radikaali amerikkalainen. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 121–145.
- Suoranta, Juha 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Suoranta, Juha 1999a. Kohti neuvottelukeskeistä käytäntösuhdetta. Teoksessa Eskola, J. (toim.) *Kymmenen tarinaa ja kymmenen vuotta sosiaalipsykologiaa*. Kuopion yliopiston selvityksiä. Yhteiskuntatieteet 12, 89–109.
- Suoranta, Juha 1999b. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa Suoranta, J. (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: Taju, 130–170.
- Sölle, Dorothee 1996. *Vastatuuleen*. Suom. Taisto Nieminen. Keuruu: Otava.
- Tagore, Rabindranath 1967. *Sadhana. Elämän oleellistaminen*. Suom. J. A. Hollo. Helsinki: Otava.
- Taylor, Charles 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuusvuori, Jarkko S. 1995. Ei muuta runoutta kuin todet teot. Teoksessa Suoranta, J. (toim.) *Kuluttaminen ja yksilön kulttuurin kuolema*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 11, s. 13–30.
- Uusikylä, Kari 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY: Porvoo.
- Varto, Juha 1992. *Kannettava filosofinen sanakirja*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 27.
- Varto, Juha 1993. *Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofiasta*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 30.
- Varto, Juha 1995. Keskustelu ihmistieteiden metodologiasta 1900-luvulla. Teoksessa Jari Eskola, Jukka Mäkelä & Juha Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 13–25.
- Varto, Juha 1997. Vastuu aidsin aikakaudella. *niin & näin* 4 (1), 54–57.
- Varto, Juha & Suoranta, Juha 1995. Pasolinin jäljet. Teoksessa Suoranta, Juha (toim.) *Kuluttaminen ja yksilön kulttuurin kuolema*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 11, 4–11.

- Vattimo, Gianni 1989. *Läpinäkyvä yhteiskunta*. Suom. Jussi Vähämäki. Gaudeamus: Helsinki.
- Viita, Lauri 1990. *Moreeni*. Helsinki: WSOY.
- Vikström, John 1996. Hyvinvointivaltion purkamiseen liittyvä sosiaali-eettisiä näkökohtia. *Kanava* 24 (4), 208–213.
- von Wright, G. H. 1971. Niin kutsutusta käytännöllisestä päätelmästä. *Sosiologia* 8 (3), 99–111.
- von Wright, G. H. 1992. *Minervan pöllö*. Keuruu: Otava.
- von Wright, G. H. 1996. *Ihminen kulttuurin murroksessa*. Keuruu: Otava.
- Watterson, Bill 1996. *Lassi ja Leevi: viimeinen valssi*. Tampere: Semic.
- Weckroth, Klaus 1988. *Toiminnan psykologia*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Weisner, Thomas 1996. Why ethnography should be the most important method in the study of human development. Teoksessa Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. (toim.) *Ethnography and human development*, The University of Chicago Press, Chicago and London, s. 305–324.
- Welton, Michael 1993. Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly* 43 (3), 152–164.
- Werhane, Patricia 1996. Community and individuality. *New Literary History* 27 (1).
- Westwood, Sally 1992. Constructing the future: a postmodern agenda for adult education. Teoksessa Westwood, Sally & Thomas, J. E. (toim.) *Radical agendas? the politics of adult education*. Leicester: NIACE, 44–56.
- Wilenius, Reijo 1990. Ihminen ja työ yhteiskunnallisessa muutoksessa. Teoksessa *Työn ilon, tekemisen vapaus*. Jyväskylä: Vakuutusyhtiö Ilmarinen, 76–83.
- Ylikoski, Petri 1996. Tieteenfilosofian naturalistinen käänne. *niin & näin* 3 (3), 20–26.
- Ylimaula, Anna-Maija 1996. Pyyteettömiä kysymyksiä kiihtymyksen vallassa. *Kanava* 24 (4), 199–203.
- Ziehe, Thomas 1991. *Uusi nuoriso*. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Vastapaino: Tampere.