

**RAKKAUS JA OLEMISEN TAITO**  
**– Erich Frommin näkemys kasvatuksesta**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Aikuiskasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2009  
Tuula Salminen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

SALMINEN, TUULA: Rakkaus ja olemisen taito – Erich Frommin näkemys kasvatustieteen vastuusta

Pro gradu -tutkielma, 103 s., 4 liitesivua

Aikuiskasvatus

Huhtikuu 2009

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen vastuuta Erich Frommin (1900–1980) kirjoituksista koostuvan tutkimusaineiston valossa. Tutkimuksessa kootaan määrittelyä kasvatustieteen vastuusta ja luodaan sen pohjalta kuvaa opettajien ja ammattikseen kasvattajina toimivien kasvatustieteen vastuusta sekä sen edellytyksistä ja mahdollisuuksista nyky-yhteiskunnassa. Samalla tarkastellaan sitä, miten kasvatustieteen vastuu näyttäytyy oman aikamme yhteiskunnallisessa keskustelussa ja millaisena nähdään sen asema kasvatustieteen instituutioiden tehtäväkentässä.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, teoreettis-käsitteellinen tutkimus, jossa tutkimusmetodina on sovellettu systemaattista analyysia ja aikalaisdiagnoosia. Tutkimusaineiston muodostavat Erich Frommin teokset *Rakkaus ja henkinen kypsyys* (1963), *Toivon vallankumous* (1969), *Terve yhteiskunta* (1971) sekä *Frommin esipuhe* A. S. Neillin (1968) kirjassa *Summerhill*. Näiden ohella on valikoitu osin käytetty hänen kirjojaan *Ihmisen osa* (1965), *Hyvän ja pahan välillä* (1967), *Olla vai omistaa* (1977), *Omistamisesta olemiseen* (1993) sekä *Kasvatus-lehdessä* (2006) artikkelina ilmestynyttä tekstiä *Vallankumouksellinen luonne*.

Tutkimusaineiston pohjalta kasvatus ja vastuu määrittyvät rakastamisen taitoon liittyviksi ja vapautteen ja vapaaehtoisuuteen pohjaaviksi. Aineiston perusteella kasvatustieteen vastuullinen toiminta on yksilön potentiaalinsa saavuttamiseen ja inhimillisten tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävää rakkaudellista kohtaamista. Se on aktiivista vastaamista yksilön ilmaistuihin ja ilmaisemattomiin tarpeisiin ja samalla pakottomuuteen perustuvaa kunnioittavaa huolenpitoa. Kasvatustieteen vastuullisen kasvattajan piirteinä tutkimuksen perusteella ovat inhimillisiä tarpeita kunnioittava sekä erotuksetta kaikkiin samalla tavoin kohdistuva produktiivinen rakastava perusasenoituminen ja oleva elämäntapa. Kasvatustieteen vastuu määrittyy tutkimusaineiston kautta kypsän ihmisyyden ja sellaisen kehittymistä edistävän terveen yhteiskunnan ilmentymäksi.

Nyky-yhteiskunnalle tyypillinen kuluttamiseen ja omistamiseen tähtäävä, vieraantunut elämäntapa on ristiriidassa kasvatustieteen vastuullisen toiminnan kanssa. Vallitsevan yhteiskunnan kulttuuriset piirteet, kuten individualismi ja kilpailuhenkisyys, sekä kasvatustieteen vastuulle asetetut moninaiset tavoitteet ja tehokkuusvaatimukset kaventavat kasvatustieteen vastuullisen toiminnan mahdollisuuksia ja ovat esteenä kasvatustieteen vastuullisen kasvattajan piirteiden kehittymiselle ja ilmenemiselle. Sen sijaan kypsän ihmisyyden ja terveen yhteiskunnan kehittymisen tukeminen edistäisi kasvatustieteen vastuun toteutumista.

Asiasanat: Fromm, kasvatus, vastuu, opettaja, kasvattaja, yhteiskunta, kasvatustieteen vastuusta, systemaattinen analyysi, aikalaisdiagnoosi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	ERICH FROMMIN ELÄMÄSTÄ .....	6
1.2	SILMÄYS FROMMIN TUOTANTOON .....	9
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>11</b>
2.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	12
2.2	TUTKIMUSKOHTTEEN VALINTA .....	15
2.3	TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA .....	15
2.4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	16
2.5	TUTKIMUSAINEISTON RAJAAMINEN .....	17
2.6	TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA KÄYTETTÄVÄ AINEISTO .....	19
2.7	SYSTEMAATTINEN ANALYYSI TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.....	20
2.8	AIKALAISDIAGNOOSI TÄMÄN TUTKIMUKSEN OSANA.....	24
2.9	”MYKKÄ AINEISTO” JA MERKITYSTEN SÄVYTTÄMÄT TOTUUSTULKINNAT.....	25
<b>3</b>	<b>FROMMIN NÄKEMYS KASVATUKSESTA JA VASTUUSTA</b> .....	<b>28</b>
3.1	KASVATUS .....	28
3.1.1	<i>Piilevän potentiaalilin esiin saattamista</i> .....	28
3.1.2	<i>Pakottomuutta ilman peitetyn auktoriteetin käyttöä</i> .....	29
3.1.3	<i>Aktiivista kaikkiin kohdistuvaa rakastamisen taitoa ja asennetta</i> .....	31
3.1.4	<i>Inhimillisten asenteiden välittämistä</i> .....	32
3.1.5	<i>Ajattelun ja emotionaalisuuden yhdistämistä</i> .....	33
3.1.6	<i>Yhteenvedo</i> .....	35
3.2	VASTUU .....	35
3.2.1	<i>Vapaaehtoista ihmisen tarpeisiin vastaamista</i> .....	35
3.2.2	<i>Vallanhalusta vapaata ja rohkeaa yksilön kohtaamista</i> .....	37
3.2.3	<i>Rakkauksellista perusasennoitumista</i> .....	38
3.2.4	<i>Kypsan ihmisen luovaa toimintaa</i> .....	39
3.2.5	<i>Yhteenvedo</i> .....	41
3.3	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ KASVATUKSEN JA VASTUUN YMPÄRILLÄ .....	42
3.3.1	<i>Ihmisenä olemisen perusehdot</i> .....	43
3.3.2	<i>Sosiaaliluonne</i> .....	45
3.3.3	<i>Vieraantuneisuus</i> .....	47
3.4	KASVATUSVASTUUN HAAMOTTELUA .....	49
3.4.1	<i>Frommilaisen kasvatustavatuun toteutumisen edellytyksiä</i> .....	49
3.4.2	<i>Kasvatustavatuun yksilön ja yhteiskunnan tehtävänä</i> .....	53
<b>4</b>	<b>FROMMIN NÄKEMYS VUOROPUHELUSSA NYKYKESKUSTELUN KANSSA</b> .....	<b>57</b>
4.1	SILMÄYS JOKELAN TAPAHTUMIEN JÄLKEISEEN LEHTIKESKUSTELUUN .....	58
4.1.1	<i>Opettajien ja koulun kasvatustavatuun</i> .....	58
4.1.2	<i>Kasvatustavatuun yhteiskunnassa</i> .....	61
4.2	ASiantuntijoiden näkemyksiä kasvatustavatuusta ”Frommilla ryyditettynä” .....	63
4.2.1	<i>Kasvatustavatuun</i> .....	63
4.2.2	<i>Kasvatustavatuulliset kasvattajat</i> .....	66
4.2.3	<i>Kasvatustavatuuyhteisöt yksilöllisen ja yhteiskunnallisen rajatiloina</i> .....	72
4.2.4	<i>Kasvatustavatuullinen yhteiskunta</i> .....	76
<b>5</b>	<b>KASVATUSVASTUULLINEN AMMATTIKASVATTAJA KASVATUSYHTEISKUNNASSA</b> .....	<b>84</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA</b> .....	<b>89</b>
6.1	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI .....	89
6.2	TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS .....	91
6.3	JATKOTUTKIMUSIDEOITA .....	92
	<b>LOPUKSI</b> .....	<b>93</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>95</b>

<b>LIITTEET</b> .....	<b><u>104</u></b>
LIITE 1: FROMM-TUTKIMUKSIA SUOMESSA.....	<u>104</u>
LIITE 2: UUSI IHMINEN.....	<u>106</u>

# 1 JOHDANTO

Nykyajan ihminen osoittaa ällistyttävää todellisuudentajun puutetta kaikissa todella tärkeissä asioissa; elämän ja kuoleman merkityksessä, onnellisuuden ja kärsimyksen kysymyksissä, tunteiden ja vakavan ajattelun ongelmissa. Hän on peittänyt silmänsä ihmisenä olemisen koko todellisuudelta ja korvannut sen keinotekoisella, sievistelyllä näennäistodellisuudella, eikä hän siinä eroa paljonkaan villi-ihmisistä, jotka menettivät maansa ja vapautensa välkkyvien lasihelmien takia. (Fromm 1971, 179.)

Kiinnostukseni kohteena tässä tutkielmassa on kasvatustuon käsite ja nimenomaan kasvatustuon ammattikseen kasvattajana toimivan kohdalla. Teoreettisen tarkastelun lähtökohdaksi olen valinnut saksalaisen filosofi-psykoanalyttikko Erich Frommin (1900–1980) tekstit. Niiden pohjalta rakennan hahmoa ”frommilaisesta” kasvatustuusta ja peilaan syntyneitä näkemystä aiheen ympärillä käytävään nykykeskusteluun pyrkien luomaan kuvaa kasvatustuullisesta kasvattajasta tässä ajassa. Tarkoitukseni ei ole vanhempien kasvatustuon ja kodin ulkopuolisten kasvattajien vastuun välinen puntarointi. Sen sijaan tarkastelen ammattikasvattajan työtä ja kasvatustuuta osana inhimillistä kasvutapahtumaa ja osana sitä ympäröivää yhteiskuntaa. Näin nähtynä opettajuuden ja kasvattajuuden ydin on sama. Tästä syystä en ole myöskään halunnut erityisesti rajautua mihinkään tiettyyn opettajuuden tai kasvattajuuden näkökulmaan, vaan käsitellyt aihetta niille kaikille yhteisten kysymysten kautta.

Arkikielessä vapaus, valta ja vastuu ovat usein sen enempää ajattelematta niputettu sanarykelmä; on pohdittu voiko olla vapautta ilman vastuuta tai vastuuta ilman valtaa. Tämän tutkielman avainhenkilö Erich Fromm (1963, 47) vakuuttaa, että vastuuntunto on vapaaehtoista asennoitumista, joka kumpuaa rakastamisen taidosta. Rakastaminen on kunnioitukseen, huolenpitoon, tietoon ja vastuuntuntoon pohjaavaa sisäistä halua edistää toisen kasvua ja elämää. Myös kasvatustuon perustuu Frommin mukaan vapautteen, mikä tässä yhteydessä tarkoittaa muun muassa mahdollisuutta kasvaa kohti omaa potentiaalia ja täyttää ihmisyyttä. (Fromm 1963, 45–46, 167; 1977, 100; 1993, 19.)

Tutkielmani on pyrkimys tietoisuuden lisäämiseen ja kasvatustuuseen liittyvien merkityssisältöjen kirkastamiseen. Samalla se on ollut itselleni jatkuvan reflektiivisen pohdinnan lähde ja kohde. Lähde siinä mielessä, että aiheeseen paneutuminen on lisännyt väistämättä omaa tietoisuuttani, kohde muun muassa siinä merkityksessä, miten Varto ilmaisee asiaa kirjassaan *Filosofian taito*: ”Yksittäisen ihmisen vastuu on välitöntä. Jokaisesta sanasta ja teosta seuraa jotain ja niistä vastaa,

tavalla tai toisella. Vastuu juuri synnyttää tarpeen pohtia omia tekojaan ja sanojaan eli ratkaisujaan, niitä, joita itse joutuu tekemään.” (Varto 1995, 19.)

Vastuu tutkielmaprosessin eri vaiheissa tehdyistä ratkaisuksista, kirjoitetusta tai kirjoittamatta jättämisestä on ollut eittämättä itselläni, mikä on toden totta nostanut pintaan tarpeen pohtia omia ratkaisujani. Toisaalta juuri Frommin tekstien sytyttämänä tämä on tuntunut paitsi luonteelta, myös jossain määrin välttämättömältä oman aktiivisuuden osoitukselta. Samalla olen löytänyt itsessäni halun ilmentää edes hivenen ”vallankumouksellisen luonteen” ominaispiirteitä pyrkimällä rohkeasti edistämään sitä, minkä näen oikeana ja välttämättömänä. On ollut helppo mukautua Frommin ajatuksiin, koska ne tuntuivat Jokelan ja ennen tämän tutkielman valmistumista koetun Kauhajoen vastaanvastaavanlaisen tapahtuman jälkeen entistäkin ajankohtaisemmilta ja kutsuvammilta. Sitä vastoin on ollut vaikeampaa suhtautua Frommin pohdintoihin kriittisesti, vaikka kriittisyys on juuri yksi niistä piirteistä, joita hän itsekin piti tärkeänä.

Schultzin (1985, 8) mukaan Frommin tunnuslause oli, että ”hevosta on aina katsottava hampaisiin eikä puhuttava kenenkään mieliksi”. Tätä Fromm toteutti analysoimalla nyky-yhteiskunnan tilaa ja siihen johtaneita tekijöitä tuoden samalla rohkeasti esiin oman ratkaisunsa ja suunnitelmansa yhteiskunnan inhimillistämiseksi ja ihmiskunnan säilymiseksi (ks. Matthies 1992, 140; Pekkola 2007, 239–240). Näkemykseni mukaan Fromm omien tekstiensä kautta ja niiden mukaisesti osoittikin henkilökohtaista luovaa aktiivisuutta tarttumalla aiheisiin, jotka käsittelivät ihmisiä niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla, samalla kehottaen lukijoita radikaaleihin, elämää rakastaviin tekoihin niin yksittäisenä ihmisenä kuin koko ihmiskuntana. Fromm halusi ravistella hereille osoittamalla kaunistelemattomasti yhteiskunnan tilan ja auttaa näkemään itsestäänselvyyksinä pidetyt seikat uudella tavalla.

## 1.1 Erich Frommin elämästä <sup>1</sup>

---

Vuoden 1900 Frankfurtista alkoi Erich Frommin elämä ortodoksisjuutalaisen perheen ainoana lapsena. Hän perehtyi intensiivisesti Vanhaan Testamenttiin ja suoritti nuoruusvuosina myös Talmudopintoja rabbien johdolla. Niiden sekä oman suvun ja kulttuurin korostamat henkiset arvot ja ihmiskunnan täydellistymisajatukset ovat antaneet vaikutteita, jotka näkyvät Frommin kirjoituksissa ja

---

<sup>1</sup> Frommin elämää koskevaa tarkempaa perehtymistä varten on saatavilla runsaasti kirjallisuutta, josta saa viitteitä esimerkiksi Pekkolan (2007, 240) artikkelista tai Internationale Erich Fromm Gesellschaft e. V:n www-sivuilta. Suomessa tehdyt Frommiin ja / tai hänen ajatteluunsa liittyvät tutkimukset on koottu liitteeseen 1.

tavassa ilmaista asioita. (Funk 1982, 1–2; Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 240–242.) Samoin ”[e]läminen juutalaisena saksalaisessa valtakulttuurissa avasi Frommille samanaikaisesti sekä osallistumiseen että muukalaisuuteen kietoutuneen perspektiivin, jonka ymmärtäminen on välttämätöntä Frommin myöhemmän kulttuurikritiikin ymmärtämisen kannalta”, kuten Pekkola (2007, 242) kirjoituksessaan toteaa.

Frommilla itsellään oli halu lähteä opiskelemaan rabbiksi, mutta suunnitelmat eivät toteutuneet. Sen sijaan hän aloitti lakiopinnot 18-vuotiaana. Muutaman vuoden kuluttua lakiopinnot saivat kuitenkin jäädä ja hän ryhtyi lukemaan psykologiaa, sosiologiaa ja filosofiaa. 1920-luvun loppupuolella ortodoksijuutalaisuus ja ahkera Talmudin opiskelu vaihtuivat vähitellen uudenlaiseen, perinteestä poikkeavaan tulkintaan ja lopulta luopumiseen ortodoksijuutalaisuudesta joskaan ei kokonaan juutalaisperinteestä. Näihin aikoihin ajoittuu myös Frommin kasvava kiinnostus buddhalaisuuteen. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 241–244, 248.) Frommin kiinnostus sosiologiaan pohjautui vastauksen etsimiseen kysymykseen ”mitkä voimat saavat ihmiset ajattelemaan, tuntemaan ja käyttäytymään yhdenmukaisella tavalla” (Pekkola 2007, 244). Niinpä luontevana jatkumona tälle hän alkoi opiskella psykoanalyysia ja lisäksi hän alkoi perehtyä Marxin ajatteluun. Kaikki tämä, niin Frommin syvä perehtyneisyys juutalaisten pyhiin kirjoituksiin kuin monialaiset muut opinnot loivat taustan, jonka vaikutus näkyy Frommin ajattelussa ja teksteissä yllättävinäkin yhdistelminä. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 244, 258.)

Vuonna 1924 Fromm perusti parantolan Heidelbergiin yhdessä ystävänsä, sittemmin ensimmäisen vaimonsa Frieda Reichmannin kanssa, joskin avioliitto päättyi eroon varsin pian. Noihin aikoihin Fromm työskenteli myös Frankfurtin psykoanalyttisessä instituutissa, päätti omat psykoanalyysiopinnotsa Berliinissä ja avasi oman vastaanottonsa siellä vuonna 1930. Hieman tämän jälkeen hän sairastui tuberkuloosiin, mikä vaikutti hänen terveydentilaansa myöhemminkin. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 244.)

Jo hieman ennen sairastumistaan Fromm päätyi Frankfurtin sosiaalitutkimuksen instituutin (eli niin sanotun Frankfurtin koulun) jäseneksi ja vastasi siellä psykoanalyysin ja sosiaalipsykologian alueista. Natsien valtaannousu Saksassa vuonna 1934 pakotti Frommin muuttamaan Yhdysvaltoihin, missä hän oli käynyt luennoimassa jo aiemmin. Myös instituutti joutui siirtämään toimintansa valtameren taakse. Fromm perusti jälleen oman vastaanoton ja työskenteli sen ohella ensimmäiset viisi siirtolaisvuottaan instituutissa, josta irtaantui ristiriitojen vuoksi vuosikymmenen lopulla. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 245.)

Amerikan kansalaisuuden Fromm sai vuonna 1940. Neljä vuotta myöhemmin hän avioitui Henny Gurlandin kanssa, ja vuonna 1950 aviovaimon sairauden vuoksi he muuttivat Meksikoon. Siellä Fromm sai professuurin, mutta hän jatkoi opettamista eri yliopistoissa edelleen myös Yhdysvalloissa. Tämä toinen avioliitto jäi niin ikään lyhyeksi vaimon kuoltua vain kahdeksan vuotta avioliiton solmimisen jälkeen. Fromm avioitui vielä kolmannen kerran vuonna 1953, jolloin rouva Frommiksi lupautui Annis Freeman. (Funk 1982, 4–5; Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 245–246, 248.)

Jos juutalaisuus perinteineen oli Saksassa tuonut oman muukalaisuuden tunteensa, loi amerikkalainen markkinatalous ja populaarikulttuuri oman ulkopuolisuutensa uudella mantereella älylliseen ja pohtivaan elämäntapaan tottuneelle Frommille. Samoin asuminen Meksikossa lisäsi vierauden olotilaa. 40- ja 50-luvut olivat Frommille paitsi opettamisen vuosikymmeniä, myös kirjailijan uran alun vuosikymmeniä. Hän löysi oman, akateemista piiriä laajemman lukijakuntansa tarttumalla yksityiskohtaista argumentointia välttäen suurempiin kokonaisuuksiin, muun muassa vieraantumisen teemaan kulttuurikritiikin näkökulmasta ja ”lähesty[en] yhteiskuntakritiikkiä pohjimmiltaan *psykologisesta* näkökulmasta” kuten Pekkola (2007, 244) asian ilmaisee. Frommille ominainen diskursiivinen ja rohkea ilmaisutapa, eettinen päättäväisyys ja kriittinen, omaleimainen ajattelu herättivät kiinnostuksen myös muissa moderneissa länsimaissa. (Pekkola 2007, 244–247.)

Nuoruudesta asti kytenyt kiinnostus politiikkaan leimahti liekkiin 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin Fromm liittyi Amerikan sosialistiseen puolueeseen sekä aktivoitui muun muassa ydinasevarustelun ja Vietnamin sodan vastustamiseen. (Funk 1982, 5; Pekkola 2007, 247). Frommin huoli ihmiskunnan kohtalosta ydinvarustelun jaloissa on yksi niistä teemoista, joka toistuu hänen kirjoissaan.

Pekkolan (2007, 248) mukaan Frommin suosio oli huipussaan 1960-luvulla. Ensimmäinen sydänkohtaus 1967 johti luopumiseen tehtävistä Meksikossa, minkä jälkeen Fromm vietti pitkiä aikoja Euroopassa. Hän alkoi vetäytyä aktiivisesta roolistaan politiikan parissa ja vähitellen myös julkisuudesta, joskin hän jatkoi kirjoittamista lähes viimeisiin vuosiin asti. 70 ikävuoden lähetessä Fromm vuokrasi kesäkäyttöön asunnon Locarnosta Sveitsistä, jonne hän päätti muuttaa pysyvästi 1974 vaimonsa kanssa. Ympyrä ikään kuin sulkeutui Frommin palatessa Eurooppaan, mistä oli miehuusvuosinaan joutunut lähtemään ja siellä hän kuoli vain muutamaa päivää vaille 80-vuotiaana. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.; Pekkola 2007, 248.)



## 1.2 Silmäys Frommin tuotantoon

Erich Fromm oli varsin tuottelias tutkija ja kirjoittaja. Hänen kirjoitustensa pohjalta onkin julkaistu lähes viisikymmentä teosta, joiden sisältöä esittelen vain hyvin lyhyesti niiden teosten osalta, joihin tutustuin tutkielmaprosessini aikana. Hän kirjoitti sekä englanniksi että saksaksi ja hänen kirjoituksiaan on käännetty lukuisille kielille – suomennettuinaakin löytyvät monet keskeisimmät teokset<sup>2</sup>. Fromm testamenttasi kirjastonsa ja paperinsa professori Rainer Funkille. Tämä on mahdollistanut lukuisien kirjoitusten julkaisun myös hänen kuolemansa jälkeen sekä erityisen Fromm-arkiston perustamisen, jonka materiaalit ovat tutkijoiden käytettävissä. (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V.)

Vasta Frommin kuoleman jälkeen on julkaistu muun muassa teos *Über die Liebe zum Leben* (1983) eli suomennettuna *Rakkaus on elämä* (1985). Siihen on koottuna Frommin radioesitelmät, jotka SDR lähetti vuonna 1974 sekä Frommin keskustelu Schultzin kanssa. Tuossa keskustelussa Fromm nimeää lempikirjailijoikseen Marxin ja Eckhartin ja kertoo, että hänelle tärkeimpiä ja hänen ajattelunsa eniten vaikuttaneita henkilöitä ja tekstilähteitä ovat olleet profeetallinen juutalaisuus (profeettain kirjat ja psalmit), Marxin filosofia ja ajattelu, Bachofen ja hänen löytönsä matriarkalisesta yhteiskunnasta, buddhalaisuus sekä Freud ajatuksineen. (Fromm 1985, 142–151.) Esimerkkejä näistä kiinnostuksen kohteista on helppo löytää jo pelkkien Frommin kirjojen otsakkeiden perusteella; muun muassa *Psychoanalysis and Religion* vuodelta 1950, *Psychoanalysis and Zen Buddhism* vuodelta 1960, *The dogma of Christ and other essays of religion, psychology and culture* -artikkelikokoelma vuodelta 1963, *Sigmund Freud's mission - An analysis of his personality and influence* vuodelta 1959 tai vaikkapa *Marx's concept of man* vuodelta 1961. Läpi koko Frommin tuotannon on helppo nähdä useampien kirjoitusten taustalla paitsi Frommin psykoanalyttinen suuntautuminen myös hänen syvä uskonnollinen perehtyneisyytensä niin juutalaisuuden, kristinuskon kuin myöhemmin buddhalaisuudenkin oppeihin samoin kuin hänen kiinnostuksensa Marxin ja Freudin ajatteluun.

Frommin ensimmäinen Yhdysvalloissa julkaistu teos oli vuonna 1941 ilmestynyt *Escape from freedom*. Se julkaistiin suomennoksena 1962 ensin nimellä *Vaarallinen vapaus* ja toinen painos myöhemmin (1976) nimellä *Pako vapaudesta*. Tämän teoksen keskeisenä teemana on nimensä mukai-

---

<sup>2</sup> Frommin tuotannosta löytyy koottuja yksityiskohtaisia luetteloita muun muassa Internationale Erich Fromm Gesellschaft e. V:n www-sivuilta samoin kuin taulukko Erich Frommin teoksista olemassa olevine käännöskielineen. Sivuilta löytyvät myös tiedot kansainvälisistä Erich Frommia käsittelevistä artikkeleista ja teoksista niiltä osin kuin tieto on toimitettu yhteisölle. Painetussa muodossa bibliografia Frommin teksteistä löytyy esimerkiksi Funkin (1982, 374–383) kirjasta ja niin ikään Moision (1999, 143–163) pro gradu -tutkielman liitteessä on hyvin kattava luettelo Erich Frommin julkaistusta kirjoituksista.

sesti ihmisen pako itsestään ja vapaudestaan. Fromm luonnehtii siinä näkyviin yksilön ja kulttuurin välisiä sidoksia ja yksilöllisen minän toteuttamisen esteitä. (Fromm 1976, 8.)

Kuusi vuotta myöhemmin Fromm jatkoi esikoisteoksessaan aloittamansa teeman käsittelyä kirjassaan *Man for himself – An inquiry into the psychology of ethics* (1947), joka suomennettuna ilmestyi nimellä *Ihmisen osa* vuonna 1965. Siinä Fromm pohtii ”millainen etiikka, millaiset normit ja arvot saivat ihmisen toteuttamaan itseään ja mahdollisuuksiaan” (Fromm 1965, 7).

Vaikka teos *The forgotten language – An introduction of to the understanding of dreams, fairy tales and myths* sai päivänvalon jo 1951, on se ollut suomennoksena saatavissa vasta vuodesta 2007 nimellä *Unohdettu kieli*. Fromm itse kuvaa kirjaa johdatukseksi symbolisen kielen ymmärtämiseen. Unien ymmärtämisen – ei tulkitsemisen, kuten hän tähdensi – hän näki tärkeäksi kaikille, jotka haluavat olla yhteydessä itseensä; siksi sitä hänen mukaansa tulisi opettaa kouluissa muiden kielten tapaan. (Fromm 2007, 7–8.)

Yhtenä Frommin pääteoksena pidetty *The sane society* (1955) eli *Terve yhteiskunta* (1971) on *Ihmisen osa* kirjan tavoin ajatuksellisesti jatkoa ensimmäiselle teokselle *Vaarallinen vapaus. Terve yhteiskunta* kirjassaan Fromm analysoi elämää 1900-luvun demokraattisessa yhteiskunnassa ja kuvaa näkemäänsä vapauden pakenemista vieraantumisen käsitteellä. Hän esittelee myös konkreettisia ehdotuksia siitä, miten terve yhteiskunta voisi toimia. (Fromm 1971, 7–8.)

Seuraavana vuonna julkaistu ja Frommin teoksista eniten käännetty *The art of loving - An inquiry into the nature of love* kuuluu niiden kirjojen joukkoon, joista Fromm laajan lukijakunnan joukossa tunnetaan. Kirja ilmestyi suomeksi kolmen ensimmäisen painoksen osalta nimellä *Rakkaus ja henkinen kypsyys* (1956) ja neljäs painos sai uuden nimen *Rakkauden vaikea taito* (1969). Kirjan alkulauseissa Fromm kirjoittaa pyrkineensä osoittamaan, että rakkaus on taito, joka edellyttää kokonaispersoonallisuuden kehittämistä. Kuten mikä tahansa taito, myös taito rakastaa edellyttää paitsi teorian, myös käytännön hallintaa ja niiden ohella periksi antamatonta sitoutumista tuon taidon tavoitteluun. (Fromm 1963, 13, 20–21.)

Kun Fromm kirjassaan *The art of loving* tutkailee ihmisen kykyä rakastaa, niin *Hyvän ja pahan välillä* 1967 (alkuteos *The Heart of Man* 1964) teoksessaan hän puolestaan paneutuu ihmisen tuhoamiskykyyn ja rakkaudettomuuteen. Frommin näkemys on, että ihminen on ensimmäisten päätösten kohdalla vapaa valitsemaan pahan sijasta hyvän, mutta tämä edellyttää tietoisuuden heräämistä. (Fromm 1967, 7, 181.)

Ihmisten havahduttaminen toimintaan on Frommin tavoitteena *The Revolution of Hope* (1968) eli suomennoksena *Toivon vallankumous* -teoksessa (1969). Siinä hän, Frommin itsensä mukaan, pyrkii käsittelemään yhteen tuotuina ihmisen persoonallisuuden rakennetta, ominaisuuksia ja mahdollisuuksia sekä aikamme sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia ongelmia. Yksi keskiössä oleva teema on epäinhimillistymisen ongelma. (Fromm 1969, 7–8.)

Frommin teos *Olla vai omistaa* ilmestyi suomennoksena vuonna 1977, vain vuotta myöhemmin kuin *To have or to be?* -alkuteos. Sen keskeinen sanoma on, että ihminen suuntautuu elämässään joko omistamiseen tai olemiseen. Näiden kahden erilaisen olemassa olemisen tavan pohjalta määrytyy ihmisen suhtautuminen niin itseensä kuin maailmaan sekä hänen ajattelunsa, tunteensa ja tekonsa. Frommin mukaan kulutukseen tähtäävä nyky-yhteiskunta edustaa voittopuolisesti omistamiseen suuntaavaa elämäntapaa. (Fromm 1977.)

*Olla vai omistaa* sai sen sisältöä täydentävän jatko-osan saksankielisenä laitoksena *Vom Haben zum Sein* Frommin kuoleman jälkeen 1989. Rainer Funk (1993, 9) kokosi siihen sellaisia Frommin alkuperäisestä käsikirjoituksesta pois karsimia osia, jotka olivat osoittautuneet tarpeelliseksi *Olla vai omistaa* -teokseen liittyvien väärinkäsitysten korjaamiseksi. Suomennoksena tämä Funkin toimittama teos ilmestyi 1993 nimellä *Omistamisesta olemiseen*.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

”Tutkimustyön tehtävänä on järjestelmällisesti ja seikkaperäisesti saada vastaus johonkin toiminnallisista käytännöistä syntyneeseen kysymykseen tai ajattelussa syntyneeseen probleemaan”, toteaa Varto (2005, 8) laadullisen tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä tekstissään. Oman tutkimukseni eräänlaisena syntypisteenä voidaan pitää tapaamani luokanopettajan hieman tuskastuneesti sanomaa kommenttia vuosien takaa: ”Ei tässä enää ehdi opettaa, kun pitää aina vain kasvattaa!” Mietin silloin ja mietin yhä, mikä voisi tehdä opettamisesta kasvattamista arvokkaampaa. Entä miten ylipäätään on – tai onko sittenkään – mahdollista erotella näitä toisiinsa kietoutuneita käsitteitä opettajan työssä tällä tavoin?

Vuoden 2007 marraskuun surulliset tapahtumat suomalaisessa koulumaailmassa Jokelassa lisäsivät tutkielmaprosessini alkuvaiheessa tunnettani oman tutkimuskohteeni merkityksellisyydestä ja jäin kysymään kasvatusvastuun merkitystä ja paikkaa. Huomasin pohtivani myös sitä, mikä merkitys ja paikka nyky-yhteiskunnassa, sen kasvatus- ja koulutusyhteisöissä on inhimillisillä tekijöillä, yhteisöllisyydellä, toisista välittämällä, mikä ylipäätään on ihmisen vastuu toisesta ihmisestä ja etenkin mitä on niin sanotun ammattikasvattajan vastuu näiden asioiden suhteen. Vanhempien kasvatusvastuun toteutumisesta tunnutaan olevan nykyisin jo riittävästi huolissaan, mutta mikä on ammatikseen opettajana tai muulla tavoin kasvattajana toimivan vastuu; voidaanko sitä mitenkään perustellusti määrittää?

## 2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tavoitteena on jäsentää sitä taustaa, jota vasten ammattikasvattajan kasvatusvastuukysymystä nyky-yhteiskunnassa voisi tarkastella ja tältä pohjalta arvioida sen toteutumista. Tämä edellyttää näkökulmien etsimistä ammattikasvattajan kasvatusvastuun määrittämiselle. Lehtien palstoilla on käyty varsin runsasta keskustelua aiheen tiimoilta ja mielipiteet ovat vaihdelleet laidasta laitaan. Osa näkee koulun vastuun kasvatuksesta ja oppilaidensa hyvinvoinnista huolehtijana varsin merkittävänä, toiset taas väittävät, etteivät kyseiset asiat kuulu koulun tehtäväkenttään ja korostavat yksinomaan opettamistehtävää. Varhaiskasvatuksen tai aikuiskasvatuksen puolella kysymystä kasvatuksesta ei nähdä näin vieraana, onhan se jo sisällytettynä käsitteisiin *varhaiskasvattaja* ja *aikuiskasvattaja*. Yleisesti on ollut kuitenkin nähtävissä tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen kasvatuksen osalta ja on havaittavissa myös oireita, jotka osaltaan kertovat kasvatusvastuun hajanaisesta nykytilasta – vastuuta palloteltaessa se ei joissain kohdin tunnu olevan oikeastaan kenelläkään.

Siitä, mitä kasvatus ylipäätään on, on olemassa monia määritelmiä. Yleisimmillään se nähdään tahalliseksi ja tavoitteelliseksi pyrkimykseksi vaikuttaa yksilön kasvuun. Hollon yleisesti tunnettu määritelmä kuvaa kasvatusta kasvamaan saattamiseksi. Opetuksen ja kasvatuksen eroja hän on luonnehtinut määrittelemällä opetuksen johonkin yksittäiseen osaan kohdistuvaksi, kun kasvatus sen sijaan tähtää koko ihmisen kasvattamiseen (Hollo 1959, 99). Kasvatusta määritellään myös ympäröivien olosuhteiden kautta, jolloin korostetaan kasvamisen esteiden poistamista ja suotuisten olosuhteiden luomista kasvatustapahtumalle. Hirsjärvi (1999, 31–33) puolestaan on nostanut esiin kolme lähestymisnäkökulmaa. Niiden mukaan kasvatus on yhtäältä sosiaalistamista yhteisöön ja

erilaisiin ryhmiin, toisaalta ihmislajin kehittämistä ja kolmanneksi persoonallisuuden kehittämistä kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa.

Kasvatuksen määritelmien moninaisuudesta voidaan jo päätellä, että kasvatusvastuuta koskevat kysymykset ovat laajoja. Siten aiheeni suurine kysymyksineen on kuin hämärä metsä, johon voi eksyä törmäten aina vain uusiin puihin sen selkeämpää kuvaa siitä saamatta. Sen lisäksi, että aiheeni liikkuu kasvatuksen perustavaa laatua olevien filosofisten kysymysten äärellä (mitä kasvatus on?), sen voidaan nähdä liittyvän erottamattomasti myös yhteiskunnallisiin ja siten kasvatussociologiaan kysymyksiin. Kasvatusfilosofisten ja -sociologisten lähestymistapojen lisäksi voidaan varmasti asiaa tarkastella muullakin tavoin. Mutta mistä itse asiassa puhumme, kun puhumme kasvatusvastuusta? Millaisia merkityksiä sille voidaan antaa? Entä mikä on kasvatusvastuun ja yhteiskunnassa vaikuttavien voimien välinen suhde? Voidaanko kasvatusvastuun nähdä jollakin tapaa jakaantuvan yksilökasvattajan ja hänen edustamansa instituution välillä vai onko aina kyse puhtaasti yksittäisen kasvattajan tekemistä valinnoista? Ehkä tekstini alussa mainitun opettajan kommenttia tulisikin pitää oireena jostain, kenties yhteiskunnallisesti rakentuneesta ilmiöstä tai parhaillaan läpikäytävän työelämän murrosvaiheen kirvoittamana ilmauksena.

Värri (2006, 208–209) peräänkuuluttaa artikkelissaan yhteiskunnallisesti tiedostavaa opettajankoulutusta. Hän asettaisi sen lähtökohdiksi kasvatuksen merkityksen puolustamisen, instrumentalismin kritiikin ja kasvatusajattelun, joka kykenee ylittämään pirstoutuneen kasvatustieteen. Kaikki nämä edellyttävät tietoisuuden herättämistä – pitäisi havahtua huomaamaan kasvatuksen erityisyys. Värriin mukaan tulisi muistuttaa siitä, mikä on kasvatuksen merkitys ensinnäkin yksilön moraaliseen kehitykseen vaikuttajana sekä toisaalta mikä on kasvatuksen rooli demokraattista yhteiskuntaa ylläpitävänä ja uudistavana tekijänä. Tietoisuuden herääminen merkitsisi myös kasvatuksellisten arvojen puolustamista talousvallan tyrkyttämien ihanteiden ja tavoitteiden sokean omaksumisen sijaan. Kasvatuksen erityisyydestä tietoisena ja ideologiakriittisen kasvatusajattelun omaava opettaja kykenisi siten paremmin erottamaan olennaisen epäolennaisesta, tulkitsemaan vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita sekä tieteellistä tietoa ja ymmärtämään ihmisenä olemisen monitasoisuutta.

Kasvatuksesta puhuttaessa puhutaan väistämättä myös arvoista. Se, mitä pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana tai millainen ihmiskäsitys on omaksuttu, määrittää puolestaan kasvatuksen päämääriä. Kasvatustietoisuutta pidetään tärkeänä kasvattajan ominaisuutena. Kasvattaja on tällöin tietoinen oman toimintansa taustalla vaikuttavista arvoista ja päämääristä sekä omaan kasvattajuuteensa sisältyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Pohdinnat oikeuksista ja velvollisuuksista, oikeasta ja väärästä ovat etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Hirsjärvi (1985, 83–84) selventää etiikan ja moraalin

ydineroa siten, että etiikka on hyvän ja oikean pohdintaa yleisessä, teoreettisessa mielessä, kun moraalilla puolestaan on toimintaa käytännön tasolla. Hän toteaa lisäksi, että teon moraalinen arvo Aristoteleen mukaan määrittyy tekijän ja teon väliseen suhteeseen perustuen. Toisin sanoen vastuunalaisena voidaan pitää henkilöä, jonka teko perustuu vapaaehtoisuuteen, tietoisuuteen ja etukäteisharkintaan pohjaavaan tarkoituksellisuuteen. Tältä pohjalta Hirsjärvi tarkentaakin, että kasvatusvastuu edellyttää tahdonvapautta, jolloin mikään auktoriteetti ei ole tarkasti määrittämässä kasvattajan toiminnan rajoja. Toiseksi kasvatusvastuu edellyttää episteemisiä asenteita, tietoisuutta omasta toiminnasta ja olemassa olevista vaihtoehdoista.

Opetusalan vahva vaikuttaja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (1999) julkaisi vuosituhatosen taitteessa opettajan aineistoksi tarkoitetun vihkosien *Kasvatus on kaikkien tehtävä*. Vihkonen oli tarkoitettu puheenvuoroksi yhteiskunnalliseen keskusteluun lasten ja nuorten lisääntyneestä pahoinvoinnista, mutta myös tueksi opettajien kasvatustyöhön. Vihkosessa käsitellään useamman sivun laajuudella muun muassa nuorten päihteiden ja huumeiden käyttöä, terveydenhoitajan ja kouluterveydenhuollon tehtävää sekä korostetaan vanhempien merkitystä ensisijaisina kasvattajina. Oman pienen esittelynsä ovat saaneet myös erilaiset lasten ja nuorten sekä vanhempien auttavat puhelimit. Koulun roolia kuvataan muun muassa näin: ”Oppilaitoksen tai päiväkodin ei välttämättä tarvitse olla kasvatusyhteistyön käynnistäjä” (Opetusalan ammattijärjestö 1999, 6), ja varsinaisesta koulun vastuusta on hyvin lyhyt kappale. Siinä puhutaan yhteistyöstä vanhempien ja muiden tahojen kanssa sekä rehtorin ja opettajien juridiikkaan ja asiantuntijuuteen perustuvasta vastuusta koulun toiminnan, opetuksen ja käytännön toiminnan järjestämisen suhteen. Koulun merkityksen kuvaaminen oppilaiden elämänhallinnan edistäjänä jää lähinnä toteamukseen lähiopetuksen ja oppilaanohjauksen välttämättömyydestä ja mainintaan koulutus- ja kasvatustieteiden ohjelmien laadinnasta. Varsinaisesti opettajan kasvatustehtävään tai opettajan kasvatusvastuuseen viittaavaa tekstiä ei vihkosessa ole ennen kuin puhutaan tilanteesta, jossa opettajalla katsotaan olevan velvollisuus oireilevan oppilaan ja tämän ongelmien havaitsemiseen. Pääosin vihkonen näyttää tarjoavan yhteistyön rakentamisen mallia, jossa muiden tahojen osalta on selkeästi määritelty tehtäväalue ongelmien ehkäisyssä ja silloinkin taustalla päilyy tavoite opettajan työn helpottamisesta. ”Opettajan ei tarvitse kasvat-  
taa yksin” -otsakkeen väite on varmasti oikea, mutta sitä, millä tavoin kasvatus ennen ongelmia on opettajan tehtävä, ei vihkonen kykene lukijalle avaamaan. Opetusalan Ammattijärjestön (2006) verkkosivuilla opettajan ammattietiikasta puhuttaessa puolestaan todetaan, että ”opettajalla on aina merkittävä rooli myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä ja oppijan terveen itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä yksilön parhaaksi”.

Alustavan katsauksen perusteella vaikuttaa siltä, että kasvatustavojen ja niiden merkityksen tavoittaminen osana ammattikasvattajan työtä on vaikeaa, kuin kulkua hyllyvällä suolla. On siis tarpeen löytää rakennuspuuta, joista voidaan tehdä pitkospuut. Vasta tämän jälkeen on mahdollista arvioida sitä, voidaanko tästä kasvatustavojen maastosta saada selkeämpää kuvaa.

## **2.2 Tutkimuskohteen valinta**

Arkikielinen sanonta kuuluu, että pyörää ei kannata keksiä uudelleen. Voisiko siis olla mahdollista, että tässä ajassa ilmenevään kysymykseen voisi löytyä valaistusta aiempien kirjoitusten valossa? Jonkinlaisen otteen saamiseksi aiheesta päätin käyttää pohdintani pohjana filosofi-psykoanalyttikko Erich Frommin (1900–1980) kirjoituksia. Frommin valinnasta aiheeni suhteen vakuutuin Pekkolan (2007, 239) tästä filosofista kirjoittaman kuvauksen myötä; hän nimittäin kuvaa Frommia ajattelijana, ”jonka koko tuotanto on selitettävissä pitkälti vastauksena modernisaation ja modernin minuiden esille nostamiin ongelmiin”. Lisäksi hän jatkaa: ”Frommin teoksia leimaa kauttaaltaan vahva radikaalin transsendenssin ajatus, halu murtaa vallitsevien olosuhteiden kahleet ja pyrkiä kohti täysin uudenlaista olemista niin yhteisöllisellä kuin yksilölliselläkin tasolla”. Mikä voisikaan olla kutsuvampi viesti työelämän murrosvaiheessa elävän ja sen seurauksien kourissa kamppailevan yhteiskunnan kysymyksiin aikana, jolloin Jokelan kaltaiset tapahtumat voimistavat huutoa: ”Näin ei voi jatkaa!”.

Tutkimustyöni lähtökohtana on siis vastauksen etsintä kasvatustavojen kysymyksiin perehtymällä kyseisen ajattelijan tuotantoon. Mitä tämä sitten tarkoittaa tutkimusmetodin kannalta?

## **2.3 Tutkimusmenetelmän valinta**

Kasvatusta voidaan Puolimatkan (1996, 16–17) mukaan tutkia kahdella eri tavalla: empiirisesti tai teoreettis-käsitteellisesti. Näistä ensin mainitun tavan mukaan toimittaessa pyritään keräämään kokemukseräistä aineistoa kuvaamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja kasvatuksen kehittämisen perustaksi. Jälkimmäinen tapa puolestaan tähtää kasvatuksen peruskäsitteiden määrittämiseen ja erittelyyn sekä edelleen niiden välisten suhteiden täsmentämiseen ja merkitysyhteyksien jäsentämiseen ajattelun keinoin.

Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien joukossa systemaattinen analyysi edustaa filosofistyyppisiin tutkimusmenetelmiin kuuluvaa, teoreettisesti suuntautunutta tutkimustapaa, joka on luonteeltaan järjestelmällinen menetelmä (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 157, 171) tai joukko toisiinsa liittyviä tekstianalyttisiä menetelmiä (Jolkkonen 2007, 12). Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 42) toteaa, että systemaattinen analyysi soveltuu hyvin kasvatustieteiden tutkimiseen. Hannula (2007, 111) puolestaan suosittaa sitä kasvatustieteiden tutkimusmenetelmäksi erityisesti silloin, kun halutaan tutkia esimerkiksi jonkun ajattelijan tuotannon, oppikirjan, opetus suunnitelman tai virallisen asiakirjan sisältöä. Näiden näkökulmien valossa onkin mielestäni perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa sisällön analyysin sijasta systemaattisen analyysin metodia, jonka pyrkimyksenä on selvittää tekstin sisäistä maailmaa (Jolkkonen 2007, 5), ei niinkään pyrkiä luokittelemaan tekstin sisältöä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 40).

Aikalaisdiagnoosi, suomalaisittain ilmaistuna aikalaisanalyysi tai aikalaiskritiikki, on Noron mukaan sosiologisen teorian kolmas lajityyppi yleisen teorian ja tutkimusteorian rinnalla. Sen pyrkimyksenä on kuvata aikakauden luonnetta, sen sosiaalista todellisuutta. Aikalaisdiagnoosi voi perustua empiiriseen tutkimukseen tai hyödyntää tutkimusteorioita. (Noro 2007, 137, 143–144, 152.) Aikalaisdiagnoosia ei tule käyttää empiirisen aineiston tulkinnan pohjana; sen sijaan yleistä teoriaa ja tutkimusteoriaa hyödyntäen ja niiden kautta tarkasteltuna ”[u]udet näkemykselliset aikalaisdiagnoosit voivat toimia hyvänä heuristiikkana tutkimusteorioille virittäen uusia kysymyksenasetteluja tai ainakin pysäyttäen miettimään vanhojen rutiinivastausten arvoa”, kannustaa Noro (2007, 153). Koska tässä tutkielmassa on tarkoitus jäsentää kasvatusvastuun merkitysisältöä nyky-yhteiskunnassa, on myös aikalaisdiagnostisen lähestymistavan soveltaminen perusteltua.

## 2.4 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni pyrkii valottamaan kasvatusvastuun käsitettä ja siihen sisältyviä merkityksiä. Sen lähtökohtana on Erich Frommin tuotannon tarkastelu teemaan liittyvästä näkökulmasta. Pyrin kohdentamaan huomioni Frommin teksteistä nouseviin ajatuksiin, jotka liittyvät kasvattamiseen, vastuuseen ja muihin hänen niihin olennaisesti liittämiin teemoihin. Löytämiäni ajatuksia ja niihin liitettyjä merkityksiä pyrin soveltamaan niin sanotun ammattikasvattajan kasvatusvastuun sekä sen merkitysisällön määrittämiseksi. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata erityisesti, millaisena kasvatusvastuu voidaan nähdä ammattikasvattajan työn osana.



Frommin ajatusten ja niiden virittämien omien ajatusrakennelmieni kautta pyrin luomaan kuvaa siitä, miten kasvatusvastuun tulisi näkyä kasvatustoiminnassa. Toisaalta tavoitteeni on jäsentää ja ymmärtää niiden moninaisten tekijöiden kenttää, jotka vaikuttavat ammattikasvattajan kasvatusvastuun toteutumiseen käytännössä. Mitä voivat olla ne esteet ja rajoittavat tekijät, jotka toimivat ihanteena pidettäviä toimintatapoja vastaan nyky-yhteiskunnassa? Tässä mielessä tutkimustani voitaneen pitää jossain määrin myös kriittisenä puheenvuorona.

Törmä (1996, 19) on viitannut lähteen kontekstisidonnaisuuteen omassa kasvatustilafilosofisessa väitöskirjassaan seuraavaan tapaan:

Jos tutkimusprosessi ymmärretään tutkijan ja tekstien keskusteluna, tutkijan ei tarvitse eikä pidä sokeasti seurata tekstien aihepiirejä ja etenemisjärjestystä, vaan hän voi itse valita klassikon teksteistä kiinnostavia keskustelunaiheita. Tutkijan on kritiikissään kuitenkin otettava huomioon, että klassikko on sitoutunut oman aikansa keskusteluihin ja on siten kykenemätön esittämään vasta-argumentteja nykypäivän kontekstista nouseviin ajatuksiin.

Tässä mielessä minun tulee erotella toisistaan riittävän selkeästi ne seikat, jotka nousevat esiin suoraan Frommin teksteistä ja ne, jotka puolestaan ovat oman päättelyni tulosta kyseisten tekstien valossa.

Edellä esiin tuodun perusteella tutkimuskysymykset voidaan kiteyttää seuraavasti:

1. Miten Erich Frommin teksteissä näkyvät ajatukset kasvatuksesta ja vastuusta?
2. Miten niiden pohjalta voidaan määritellä kasvatusvastuun merkityssisältö?
3. Miten Frommin käsitykset voidaan suhteuttaa nykyajan yleiseen keskusteluun kasvatusvastuusta nimenomaan ammattikasvattajan rooliin liittyen?

## 2.5 Tutkimusaineiston rajaaminen

Systemaattisessa analyysissä tutkimuksen onnistumisen kannalta keskeinen haaste on aineiston rajaaminen. Tutkija on se, joka tekee aineiston rajaamiseen liittyvät päätökset. Rajausperuste on siten subjektiivinen, mutta sen tulee olla aina perusteltu. Kyetäkseen rajauksen tekemiseen on tutkijan tunnettava filosofin koko tuotanto tai kaikki asiaan liittyvät asiakirjat, vaikka hän keskittyisikin vain tiettyyn osaan tai teemaan. Rajauksen perusteluna tulee olla käsiteltäväksi jäävän aineiston merkittävyys tutkittavan asian kannalta (esimerkiksi kohteena olevan ja filosofin ajattelussa näkyvän asian painotus tiettyyn aikakauteen tai teokseen rajoittuva). Luonnollisesti huomioon on otettava myös tutkimuksen tekemiseen liittyvät rajoitteet, kuten käytettävissä oleva aika, mutta ne eivät kuitenkaan saa olla esteenä riittävän kattavalle rajaukselle tai selityksenä aineiston puutteille. (Hannula 2007, 113, 115; Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 183.)

Jussilan, Montosen ja Nurmen (1992, 201) samoin kuin Hannulan (2007, 114–115) mukaan tutkimuksen kohteena olevan tekstiaineiston tulisi olla alkukielellä oleva alkuperäisteksti tai ainakin mahdollisimman lähellä sitä. Hannula perustelee kantaansa paitsi käännöksissä olevien käännösvirheiden mahdollisuudella myös sillä, että käännöksiä käytettäessä on suuri vaara sanoman hämärtymiseen. Vaikkei varsinaista analyysia tulisi suorittaa käännösten pohjalta, on niiden apuna käyttäminen hänen mielestään yleensä hyödyllistä. Niin ikään Hannulan mukaan kielen kulttuurisista piirteistä juontuvat käsitteet ja termit voivat tutkijan mielessä linkittyä täysin eri yhteyteen kuin kirjoittaja on ne alun perin tarkoittanut.

Näitä näkemyksiä voi verrata Lehtosen (1996, 169–170) erilaiseen näkemykseen merkitysten muodostumisesta; hän kyseenalaistaa paitsi takeet tekstin lukemisesta niille ”tarkoitettussa” mielessä myös tekstin tarkastelun vähättelyn, jolloin painotetaan lukemiseen vaikuttavia tekstinulkoisia seikkoja. Näiden lähestymistapojen sijaan Lehtonen (1996, 114) korostaa merkityksen prosessuaalisuutta toteamalla, että ”merkitystä ei – – ole koskaan kirjoitettu ikään kuin valmiiksi tekstin sisään, vaan se muodostuu tekstin luennassa, johon tekstin lisäksi vaikuttaa lukijan sijoittuminen konteksteihin ja kulttuuriin käytänteisiin”.

Monipuolisuudestaan huolimatta Fromm oli omaan aikaansa ja kontekstiinsa sidottu kuten myös tutkija aina on. Lähtöoletukseni oli, että antautuminen vuorovaikutukseen hänen tekstiensä kanssa voisi avata uusia näkökulmia ja avartaa omaa ymmärrystäni; aivan kuten Lehtonen kirjoittaa: ”Parhaimmillaan tekstit vievät lukijan jonnekin, missä nämä eivät ole ennen käyneet tai mitä ei ole paikkana ollut aiemmin olemassakaan. Uuden löytämisenä lukeminen on samaan aikaan sekä lukijan kääntymistä itseensä että tämän laajenemista kauas omien rajojensa tuolle puolen.” (Lehtonen 1996, 222.) Tässä mielessä tekstin kielen alkuperäisyyttä ei voi mielestäni nähdä tämän tutkielman tulosten kannalta perustavaa laatua olevana kysymyksenä. Mitä tulee mahdollisiin käännösvirheisiin ja niiden vaikutuksiin, niin useita Frommin tekstejä leimaavaa kansantajuisuutta voitaneen pitää myös jonkinasteisena takeena siitä, että suuria käsitteellisiä virheitä ei käännösvaiheessa ole tapahtunut. Esittelemieni perustelujen nojalla olenkin tutkielman aineistona käyttänyt Frommin teosten suomennoksia.

## 2.6 Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto

Frommin teokset tuntuvat muodostavan ikään kuin yhden pitkän keskustelun, jota hän käy lukijansa kanssa. Tämän keskustelun edetessä hän palaa tai viittaa moneen otteeseen aiempiin kirjoituksiinsa ja niissä esittämiinsä ajatuksiin esimerkiksi toteamalla ”tästä olen jo kirjoittanut aiemmin teoksessa – –” tai ”tätä olen yksityiskohtaisemmin käsitellyt jo – –” tai vain mainiten asiaa käsitelleestä teoksestaan alaviitteessä. Näin hänen kirjoistaan muodostuu pala palalta täydentyvä ajatuskulku, jossa hän pysähtyy eri teemojen äärelle, syventää kulloinkin esillä olevan asian käsittelyä ja samalla liittää sen osaksi laajempaa kokonaisuutta. Tämä jatkumo ja tekstien nivoutuminen osaksi suurempaa ajatusrypästä teki vaikeaksi tutkielma-aineiston rajaamisen vain joihinkin teoksiin, mutta jo tuotannon laajuudesta johtuen tämä oli välttämätöntä.

Yhdellä tapaa Frommin teokset voitaisiin jakaa hänen itse mainitsemiensa taustavaikuttajien mukaan (ks. Fromm 1985, 142–151). Tässä tutkimuksessa olen keskittänyt huomion kasvatusvastuuta valottavien teemojen ympärille ja siten tarkasteltavat näkökulmat ovat paitsi kasvatustieteologiaa (miten Fromm määrittää kasvatusta ja vastuuta?), toisaalta myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin painottuvia, ei niinkään psykoterapeuttisiin tai uskonnollisiin kysymyksiin keskittyviä. Tosin jälleen kerran on todettava, että rajanveto oli vaikeata, koska Fromm itse tarkasteli asioita laaja-alaisesti psykoanalyttisellä otteella ja eri lähteitä, jopa vastakohtaisuuksia, ennakkoluulottomasti yhdistellen (ks. Pekkola 2007, 257–258).

Alustavan tutustumisen pohjalta syntyneen käsityksen ja tutkielman kasvatukseen ja vastuuseen keskittyvien sisällöllisten painotusten perusteella tutkimuskysymysten kannalta keskeisiksi kirjoituksiksi ja käyttämikseni lähteiksi nousivat *Rakkaus ja henkinen kypsyys* (1963), *Toivon vallankumous* (1969), *Terve yhteiskunta* (1971) sekä *Frommin esipuhe* A. S. Neillin (1968) kirjassa *Summerhill*. Näissä teoksissa Fromm on itse käyttänyt useammassa kohdassa kasvatukseen tai vastuuseen liittyviä käsitteitä tai käsitellyt niihin linkittyviä asioita yhteiskunnallisina ilmiöinä. Näiden ohella toissijaisina lähteinä käytin vain hyvin valikoiduin osin hänen kirjojaan *Ihmisen osa* (1965), *Hyvän ja pahan välillä* (1967), *Olla vai omistaa* (1977), *Omistamisesta olemiseen* (1993) sekä *Kasvatus-lehdessä* (2006) artikkelina ilmestynyttä tekstiä *Vallankumouksellinen luonne*, koska niistä löytyi materiaalia, joka selvensi kuvaa Frommin ajattelusta ja siten samalla täydensi hänen kasvatukseen ja vastuuseen liittämiensä käsitteiden ymmärrystä. Tutkielmaprosessin myöhemmässä vaiheessa hyödynsin lisäksi Brookfieldin (2002) kirjoittamaa tekstiä täydentävänä lähteistönä etenkin keskeisiksi nousseen vieraantumisen teeman osalta. Koska tutkielmani painopiste oli vastuu-

kysymyksessä ja vaikka ihmiskäsitys liittyy olennaisesti kasvatuksen käsitteistöön, en tässä yhteydessä katsonut relevantiksi Frommin ajattelun perinpohjaista avaamista tältä osin. Tätä kysymystä on Moision (1999) pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt varsin perusteellisesti, joten päädyn vain viittaamaan hänen esitykseensä sekä kokoamaansa hahmotelmaan Frommin ihmiskäsityksestä ja jättämään tämän teeman käsittelyn omassa esityksessäni marginaaliseen rooliin.

## 2.7 Systemaattinen analyysi tässä tutkimuksessa

Systemaattinen analyysi ei ole mihinkään yksittäiseen koulukuntaan tai suuntaukseen liitettävä metodi, vaan sitä on sovellettu hyvin erilaisissa tutkimuksissa ja kullekin tieteenfilosofiselle tutkimussuuntaukselle ominaisin sovellustavoin. Sitä ovat käyttäneet niin positivistisen, hermeneuttisen, fenomenologisen kuin marxilaisenkin tieteenfilosofian tutkimukset ja jokainen niistä on liittänyt mukaan omia erityispainotuksiaan. (Jussila ym. 1992, 157, 170.)

Systemaattinen analyysi on läheistä sukua historialliselle tutkimukselle, joka on kiinnostunut menneen ajan tapahtumista, aiemmin eläneistä ja vaikuttaneista henkilöistä ja heidän ajatuksistaan, toiminnastaan, instituutioista ja ylipäättään kaikesta historiallisesti inhimilliseen toimintaan liittyvistä näkökulmista (Jussila ym. 1992, 172). Koska tutkimukseni tarkoitus ei ole ensisijaisesti esitellä kyseistä henkilöä tai hänen ajatuksiaan kasvatushistoriallisesta näkökulmasta vaan käyttää niitä apuna ajankohtaisen kysymyksen pohtimisessa, ei historiallinen metodi sovellu tämän tutkimuksen menetelmäksi. Samasta syystä ei liioin henkilöhistoriallisten tai muiden taustojen avaaminen laajassa mielessä ole tarpeen.

Toisaalta systemaattinen analyysi on lähellä sisällönanalyysia, joka niin ikään käsittelee useimmiten kirjallista aineistoa, mutta myös esimerkiksi muuta viestintämateriaalia tai kuvallisia aineistoja. Erottavana piirteenä on kuitenkin se, että kun sisällönanalyysi kohdistaa kiinnostuksensa esimerkiksi kohteen ominaispiirteisiin, ilmaisiin, ympäristöön ja tilanteeseen viestijöiden sekä kielen käyttöön liittyvistä näkökulmista, niin systemaattinen analyysi pyrkii tavoittamaan kohteen sisällön merkityksen tulkinnallisena kokonaisuutena, tunkeutumaan ilmaisun takana olevaan ajatukselliseen ytimeen. Tähän se tähtää toisentyypisen, filosofiselle lähestymistavalle ominaisen tutkimusotteen avulla. (Jussila ym. 1992, 160, 170, 172–173.)

Systemaattista analyysia voidaan Hannulan (2000, 34) mukaan soveltaa erilaisilla tavoilla, eikä sen soveltamiseen näin ollen ole esitettävissä muuttumattomia metodisia ohjeita. Jussila, Montonen ja

Nurmi (1992, 177) jaottelevat systemaattisen analyysin vaiheet kolmen pääotsakkeen alle ja täsmentävät niitä alaotsakkeilla. Jolkkosen (2007, 6) näkemys tulkintaprosessin etenemisestä jäsenyy hermeneuttisen kehän mukaisesti ja se voidaan mielestäni pääotsakkeineen sovittaa hyvin ensin mainittuun pohjaan. Näiden lähteiden pohjalta systemaattisen analyysin etenemistä voidaan mallintaa seuraavasti (jälkimmäisen lähteen ajatukset on kirjattu alla olevaan kursiivilla):

1. Aineiston ja ongelman hahmottamisvaihe / *esiymmärrys (vrt. hypoteesi)*
  - 1.1. Tutkimusongelman jäsentäminen
  - 1.2. Tekstien valinta
  - 1.3. Tekstien tulkinta
  - 1.4. Hypoteesien täsmentäminen
2. Varsinainen analyysivaihe / *tekstin ymmärtävä lukeminen (vrt. aineiston analysointi)*
  - 2.1. Käsitteiden löytäminen
  - 2.2. Väitteiden rekonstruointi
  - 2.3. Argumentaation erittely
3. Analyysitulosten selittämisen- ja käyttövaihe / *esiymmärryksen korjaaminen ja uskottavan kokonaistulkinnan esittäminen (vrt. tutkimustulosten esittäminen)*
  - 3.1. Edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen
  - 3.2. Kokonaisrakenteen ja tutkittavan asian rinnastaminen
  - 3.3. Vertailu ja synteesi

**Vaiheista ensimmäinen** eli esiymmärrystä luova, ongelmaa ja aineistoa hahmotteleva vaihe on valmisteleva. Sen tehtävänä on kartoittaa se ajatuskokonaisuus, johon analysoitava asia kuuluu. Tässä vaiheessa on kyettävä rajaamaan yleisemmästä ja laajemmasta kiinnostuksen kohteesta isompi kysymys, johon halutaan aineiston pohjalta etsiä vastausta. (Jolkkonen 2007, 6, 26; Jussila ym. 1992, 158, 178.) Tässä tutkielmassa rajautuminen filosofi-psykoanalyttikko Erich Frommin tuotantoon kasvatusvastuun näkökulmasta oli jo osa tätä prosessia.

Seuraavaksi systemaattisessa analyysissä tutustutaan hankittuun lähdemateriaaliin ja luodaan yleisvaikutelmaa (Jolkkonen 2007, 26). Alustava tutustuminen on välttämätöntä, jotta syntyy riittävä näkemys aineiston edelleen rajaamiseksi, mikä puolestaan on olennainen osa tutkimusongelman täsmentämistä ja rajausta. Tässä vaiheessa, ja etenkin koska kyseessä oli Frommin laaja aineisto, oli syytä tehdä myös rajauksia päälähteisiin ja muihin lähteisiin. Systemaattisessa analyysissä ongelmaan liittyvät esioletukset, esiymmärrys, muodostavat alkuvaiheessa kysymyksen tai hypoteesin

(väitteen), joka todennäköisimmin muuttuu tutkimuksen edessä tai hypoteeseja tulee lisää. Hypoteesien muodostamisen apuna voidaan käyttää aiemmin aiheesta saatua tietoa, mutta usein tätä menetelmää käytettäessä ne ovat suhteellisen väljiä. Hypoteesi on kuitenkin tarpeen laadittaessa ”haravaa” (luettelo keskeisistä käsitteistä, käsittepareista, ongelmista ja ongelma-alueista), jonka pohjalta lähdetään tarkastelemaan ja tulkitsemaan aineistoa tarkemmin. (Jolkkonen 2007, 26; Jussila ym. 1992, 178, 181–183, 186–188.)

Tämän tutkielmaprosessin alkuvaiheessa ”haravana” toimi edellä esiin tuotujen Hollon (1959) ja Hirsjärven (1999) määritelmät kasvatuksesta. Toisin sanoen lukemiseni ja etsivä mieleni suuntautui tekstiosiin, joissa Fromm puhuisi sanatarkasti kasvatuksesta tai viittaisi yksilön kasvuun, persoonallisuuden kehittämiseen, kasvamista ympäröiviin olosuhteisiin vaikuttamiseen, yhteisöön ja yhteiskuntaan sosiaalistamiseen tai ylipäätään ihmislajin, ihmisyyden kehittämiseen. Vastuun osalta huomioni kiinnittyi aluksi kyseisen sanan eksaktiin käyttöön.

Systemaattinen analyysi voidaan toteuttaa kahdella erityyppisellä menettelytavalla. Jos teoreettisena kehikkona käytetään ainoastaan tutkittavaa tekstiä ja siitä nousevaa käsitteistöä, puhutaan immanenttisesta eli teos- tai tekstilähtöisestä analyysistä. Jos tutkimuksessa hyödynnetään muuta kontekstuaalisesti täydentävää materiaalia, puhutaan taustalähtöisestä menetelmästä. Tällöin voidaan analysoinnissa ja tulkinnassa käyttää apuna esimerkiksi kirjoittajan muita tekstejä, muiden samasta aiheesta kirjoittaneiden tekstejä tai tulkittavasta aiheesta kirjoitettuja kommenttitekstejä, biografeja ja muita täydentäviä tietoja. (Jussila ym. 1992, 198.) Tässä tutkielmassa lähestyin tekstejä tutkimuskysymysten näkökulmasta mahdollisimman tekstilähtöisesti, vaikkakin tekstin sisään pääsemiseksi muodostin alussa käyttämäni ”haravan” kasvatustieteessä yleisesti käytettyjen käsitteiden pohjalta. Muiden asiantuntijoiden tekstejä hyödynsin Frommin käyttämän käsitteemaailman hahmottumisen jälkeen. On kuitenkin huomattava, että koska kasvatusvastuu ei käsitteenä ole sellaisenaan Frommin itsensä käyttämä, ei lähestymistapaa tässä tutkimuksessa voida pitää puhtaasti tekstilähtöisenä.

Koska pyrkimykseni oli suhteuttaa kasvatusvastuusta syntyneitä kuvia nykyajan suomalaisessa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun, käytin etenkin viimeiseen tutkimuskysymykseen vastausta etsiessäni lehdistössä marraskuinen Jokelan tapahtumien jälkeen esillä olleita ja tapaukseen liitettyjä lehtiartikkeleita, mielipidekirjoituksia ja kannanottoja niiltä osin kuin ne käsittelivät kasvatusvastuuta tai siihen läheisessä yhteydessä olevaa tematiikkaa. Käsittäakseni tapauksen voimakkuus nosti nopeasti esiin perimmäisiä ajatuksia, ja tapauksen myötä syntyneitä kirjoituksia voidaan pitää mer-

kittävinä näytteinä yhteiskunnassa käytävästä keskustelusta. Tässä mielessä tutkimukseen liittyi myös aikalaisdiagnostisia piirteitä, josta hieman lisää jäljempänä.

Systemaattisen analyysin **toisessa vaiheessa** puhutaan varsinaisesta analyysivaiheesta, johon sisältyy kiinnostuksen kohteeseen liittyvien yksityiskohtien erittely. Tällöin keskeisellä sijalla on tekstin ymmärtävä lukeminen, joka edellyttää sen lukemista useaan kertaan. Voidaan puhua jo tekstin lähiluvusta eli tarkkaluvusta. Tämä tarkoittaa edelleen tiivistä tekstiin paneutumista laaditun ”haravan” avulla samalla muistiinpanoja tehden ja tekstilainauksia muistiin merkiten. (Jolkkonen 2007, 6, 26; Jussila ym. 1992, 158, 193.)

Koska tutkimuksen kohteena on teksti, nousevat tarvittavat ydinkäsitteetkin useimmiten siitä (Jussila ym. 1992, 192). Kyse on ikään kuin keskustelusta tekstin kanssa (Hannula 2007, 113). Tässä vaiheessa pyrkimyksenä on entistä enemmän huomion kohdentaminen aineiston olennaisimpiin osiin ja keskittyminen niiden analysoimiseen. Siksi tutkijan tulee pyrkiä pääajatusten ja siihen liittyvien sivuajatusten löytämiseen. Huomion kohteena ovat siis keskeiset käsitteet ja lauseet, niihin sisältyvät merkitykset, niiden kautta löytyvät keskeiset väitteet ja ajatussisällöt sekä niiden perustelut, toisin sanoen argumentaation analyysi, jota edeltää aineiston referointi. Referointia tehdään myös jo aiemmassa lukemisen vaiheessa. (Jolkkonen 2007, 8, 16, 27; Jussila ym. 1992, 178, 192–193.)

Tässä vaiheessa oli selvästi havaittavissa tutkimusmetodin hermeneuttinen luonne; alustava lukemisvaihe laaditun ”haravan” kera nosti esiin Frommin käyttämiä käsitteitä, mikä suuntasi lukemistani edelleen. Samalla omat ennakkokäsitykseni laajenivat. Tämä puolestaan johti tutkimuskysymysten alkuperäisen kontekstin laajentumiseen ja oman ajatteluni muuntumiseen.

Metodin **kolmas vaihe** ei rajaukseltaan ole kovin selkeästi määritettävissä, ja tutkimuksen laajuudesta riippuu, mitä alavaiheita siihen sisältyy (Jolkkonen 2007, 5; Jussila ym. 1992, 179). Koska tässä oli kyse pro gradu -tutkielmasta, ei minun ollut aloittelevan tutkijan avuin syytä erityisesti pyrkiä uutta luovaan tai vanhaa korjaavaan teorian muodostukseen. Kyse oli pikemminkin aiempien vaiheiden kautta itselle muodostuneen kokonaisnäkömyksen saattamisesta tekstimuotoon ja kokonaisuuden ja kiinnostuksen kohteen välisen suhteen erittelystä (Jolkkonen 2007, 27; Jussila ym. 1992, 158). Synteesi muodostui siten Frommin tekstien, oman ymmärrykseni ja muiden aiheeseen liittyneiden kirjoitusten välisestä vuoropuhelusta.

Systemaattisessa analyysissä tulokset pyritään esittämään mahdollisimman loogisesti järjestettynä kokonaisuutena, mikä tarkoittaa muun muassa tekstiaineistosta nousseiden sisällöllisten ristiriitai-

suuksien ja aukkojen esiin tuomista. Samoin on syytä riittävän selkeästi tuoda esiin tulkinnallisen kokonaisuuden ja siihen liittyneiden tutkimuksen kohteena olleiden osien väliset suhteet. (Jolkkonen 2007, 5, 27; Jussila ym. 1992, 158, 179, 196–197.) Tulososa kuvaa siten, millainen on ”tutkitavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen osana” (Jussila ym. 1992, 158).

Yhteenvedona voidaan pelkistää todeta, että käytännössä tässä tutkielmassa systemaattinen analyysi oli kohteena olevan, rajatun tekstin tarkastelua. Tämä toteutettiin muun muassa lukemalla ja referoimalla. Systemaattisen analyysin analyttinen tehtävä toteutui Frommin tekstien käsitteellisenä erittelynä ja tulkintana sisällöllisten merkitysten tavoittamiseksi. Lopputuloksena oli Frommin tekstien analyysin, muiden asiaan liittyvien lähteiden ja aikalaisanalyttisen tarkastelun välille muodostuneen vuoropuhelun ja sen kautta syntyneen synteessin eli kokoamaan pyrkivien ajatusrakennelmien, tulkintojen ja johtopäätösten esittely.

## **2.8 Aikalaisdiagnoosi tämän tutkimuksen osana**

Kuten aiemmin mainitsin, sisältyy tähän tutkimukseen myös aikalaisdiagnostisia piirteitä, toisin sanoen sosiologiseen lähestymistapaan viittaavaa tutkimusotetta. Sana aikalaisdiagnoosi tulee saksankielisestä termistä *Zeitdiagnose*; englanninkielessä sillä ei ole vakiintunutta vastinetta. Suomalaisittain käytetyt ilmaukset aikalaisanalyysi ja aikalaiskritiikki eivät Noron mielestä tee oikeutta lähestymistavalle, sillä kyse on ensinnäkin enemmästä kuin vain tieteelliseen analysointiin pyrkimisestä – aikalaisdiagnoosi pyrkii useimmiten synteesiin. Toisaalta se ei myöskään ole aikalaiskritiikkiä siinä kritiikin merkityksessä, että se tavoittelisi kriittistä otetta vain kriisin tai normien täyttämättä jättämisen näkökulmasta. (Noro 2007, 139–141, 143–144.) Näiden sijaan aikalaisdiagnoosi on omassa ajassaan elävien henkilöiden omaan aikaansa kohdistamaa tutkailua, metaforaisesti diagnosointia hoitosuosituksineen, mikä voi Noron (2007, 144) ilmausta lainaten ”todeta jopa potilaan terveeksi”.

Aikalaisdiagnoosin tavoitteena on kaiken kaikkiaan löytää vastaukset kysymyksiin ”’Keitä me olemme?’ ja ’Mikä on tämä aika?’” (Noro 2007, 141). Yhteiskunnan tarkasteleminen Frommin jäsentämistä näkökulmasta käsin puoltaa paikkaansa juuri siinä mielessä, että kasvatusvastuun merkityssisällön tavoittamisen ohella etsin vastausta siihen, miten tämä aika vaikuttaa kasvatusvastuun mahdollisuuksiin toteutua osana opettajan työtä. Tässä mielessä tutkielmani pyrkimys tehdä näkyväksi yhteiskunnallisten ilmiöiden sekä murrosvaiheen vaikutuksia kasvatusvastuuseen puoltaa ai-



kalaisdiagnoosin käyttöä. Aittolan (2005) mukaan menetelmän voikin nähdä erityisesti yhteiskunnallisiin murroskausiin liittyvänä analysointitapana. Siten sen ajankohtaisuus korostuu aikoina, jolloin aiemmin ollut ei enää päde, mutta uuden aika ei myöskään ole vielä koittanut. Aikalaisdiagnoosia voi pitää yhä nopeammin muuttuvan ja kuluvan ajanhengen tavoitteluna, eräänlaisena ”käytännöllisen viisauden muotona” (Noro 2007, 142, 155–156).

Näin ollen aikalaisdiagnoosi ei ensisijaisesti tähtää osaksi tieteellistä keskustelua vaan tieteen luomista peruslähtökohdista taustavoimansa löytäväksi kuvaukseksi. Sillä on pyrkimys perusteltuun näkemyksellisyyteen kussakin ajassa olemassa olevien hahmojen tunnistamiseksi. (Noro 2007, 145, 160.) Oman tutkimusaineistoni tuottaneen Frommin ajattelullinen lähestymistapa on jo sinällään aikalaisdiagnostinen; hän on pyrkinyt näkemään kuinka aikakaudelle tyypillinen luonne vaikuttaa ihmisiin. Jo siitä syystä menetelmän hyödyntäminen osana tätä tutkielmaa on luontevaa. Toisaalta aikalaisdiagnostinen tarkastelutapa on toiminut itselleni virikkeenä ja asioiden jäsentämisen apuna.

Ideaalitilanteessa aikalaisdiagnoosi voi muuttaa niin sanottua arkitajuntaa, yksilöiden olemassa olevia ajatusrakennelmia ja sen kautta käytännön toiminnallisia ratkaisuja, joilla on vaikutuksensa myös yhteiskuntaan. Sen tuntomerkinä voidaankin pitää avoimesti kantaa ottavaa ilmaisutapaa. (Noro 2007, 144–147.) Tämä piirre sopii hyvin yhteen tutkielmani pyrkimyksen kanssa: lisätä tietoisuutta kasvatuksesta ja sen merkitysisällöstä. Aikalaisdiagnoosi käyttää ilmaisussaan kielen mahtia kohdistuen osoittavan sormensa seikkoihin, jotka ovat olleet olemassa ja nähtävillä, mutta joita katsotaan sen avulla oivaltaen, ikään kuin uusin silmin. (Noro 2007, 144–145.)

## **2.9 ”Mykkä aineisto” ja merkitysten sävyttämät totuustulkinnat**

Kuten edellä on jo käynyt ilmi, systemaattinen analyysi on useimmiten tekstiaineiston tutkimista. Erilaisia kirjallisia tekstejä ja kulttuurisia artefakteja kutsutaan ”mykäksi aineistoksi” (Denzin & Lincoln 1998, 38). Kirjoitetun tekstiaineiston etuina voidaan pitää muun muassa sen saavutettavuutta ja siten tutkimuksen edullisuutta. Tekstiaineiston kautta voidaan saavuttaa historiallista näkökulmaa, mutta käänöpuolena voidaan pitää sitä, että kirjoittajan ja tekstin lukijan kontekstit voivat olla hyvin kaukana toisistaan ja siten niiden erilaisuus voi kasvattaa väärinymmärryksien mahdollisuutta. Näin on siitakin huolimatta, että kirjoitetut sanat mahdollistavat sekä kielen että merkitysten tehokkaamman kontrolloinnin. (Hodder, 1998, 111–112.)

Sekä tekstejä että muita kulttuurisia materiaalia analysoitaessa on yleisesti käytössä niin sanottu hermeneuttinen työtapo, jossa ”mykän materiaalin” tallettama kokemus muunnetaan erilaiseen tulkintakontekstiin. Tällaisen aineiston analysoijalla on käytettävissään potentiaalista materiaalia, joka voi tarjota odottamattomia mallinnuksia. (Hodder 1998, 113, 121.) Hermeneuttiseen tarkastelutapaan perustuvassa ajattelussa toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista; siten se täydellisen ymmärtämisen sijaan jo alun perin pyrkii ”vain” tulkintaan ja ymmärtämiseen (Varto 2005, 90–91). Tutkijan on asetettava kaikki esiin nousevat näkökulmat hermeneuttiselle kehälle tutkinnan kohteeksi ja suhteutettava ne muuhun olemassa olevaan ymmärrykseen. ”Hermeneuttinen lukutapa edellyttää siis aina uudelleen ymmärtämistä nyt jo muuttuneista lähtökohdista ja nyt jo muuttuneena ihmisenä, koska ne rajat, joissa me voimme kulloinkin tutkia, avaavat aina edellisiä rajoja paremmin tutkimuskohteesta saavutettavia mieliä ja tutkimuskohde paljastaessaan uusia mahdollisuuksia laajentaa jälleen rajojamme. Näin me pääsemme käsiksi varsinaiseen ymmärtämiseen” (Varto 2005, 98). ”Mykkä materiaali” ei voi ”puhua vastaan”, mutta kun analysoija asettaa sen vastatusten oman kokemusmaailmansa kanssa, voi sen arvioinnin ja omien käsitysten uudelleen arvioinnin (self-reappraisal) kautta tapahtua näkemysten laajentumista (Hodder 1998, 113, 121). Tähän samaan viittaa Hannula (2007, 122) tekstissään kertomalla, kuinka omat näkökulmat laajentuivat tekstien jatkuvan uudelleen lukemisen myötä ja sitä kautta tekstistä paljastui aina uusia merkityksiä.

Hodderin (1998, 111) mukaan Derrida on osoittanut, että merkitys ei piile tekstissä vaan sen kirjoittamisessa ja lukemisessa. Kun tekstiä luetaan uudelleen erilaisessa kontekstissa, sille annetaan usein uudenlaisia merkityksiä, jopa ristiriitaisia, ja ne ovat aina sosiaalisesti luotuja. Siten tekstillä ei ole olemassa ”originaalia” tai ”todellista” merkitystä tietyn historiallisen kontekstinsa ulkopuolella. Samaan tapaan Lehtosen (1996, 126) radikaaliin kontekstualismiin ja merkitysten kulttuuriseen luonteeseen pohjaava näkemys on, että ”tekstit eivät itsessään sisällä valmiita ja lukkoon lyötyjä merkityksiä, vaan että ne ovat *merkityspotentiaaleja*”.

Tutkijan tulee tiedostaa, että hän on tutkimuksensa kaikissa vaiheissa kietoutuneena samaan tai samankaltaisten merkitysten kokonaisuuteen tutkittavansa kanssa (Varto 2005, 13–15). Laadullisessa tutkimuksessa suhteiden moninaisuus on lisäksi ymmärrettävä siten, että on huomioitava tutkijan omat arvolähtökohdat sekä tutkijan ja tietämisen kietoutuminen toisiinsa (Hirsjärvi 2004, 152). Varto (2005, 13) kuvaa tällaista – ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä tutkivaa tiedettä – ankaraksi tieteenä ja tarkentaa käyttämäänsä käsitettä sanoen, että ”tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan ihmisten maailmaan, ja tässä maailmassa kaikki muodostuu *merkityksistä*, joita ihmiset ovat antaneet tai kulloinkin antavat tapahtumille ja ilmiöille”. Näin ollen tutkija ei voi tarkastella kohdettaan vain ulkopuolelta tarkkailtavana ja mitattavana esineenä menettämättä sen ainutkertaisuutta. Tästä syystä

tarvitaan laadullisia menetelmiä, jotka tavoittavat ilmiön sisällön kokonaisuutena ja ihmisen toimintaan ja kulttuuriin aina liittyvän laadun. (Varto 2005, 13.) Laadullinen tutkimus pyrkiikin tavoittamaan erilaiset sosiaalisen todellisuuden ilmiöt niiden merkityksen ymmärtämisen kautta. Se pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja sen moninaisuutta ottaen huomioon kokonaisuuden ja sen osien toisiinsa kietoutuneet suhteet (Hirsjärvi 2004, 152). Tulkitsevalle tutkimukselle ominaisena piirteenä voidaan siten pitää holistisuutta.

Menetelmästä riippumatta tutkimuksen tulkintavaiheeseen liittyy aina haasteita, kuten edellä jo sivuttiin. Systemaattisissa analyysissä erityisesti korostuva vaara on se, että tutkijan omat ajatukset ohjaavat tulkintaa liiaksi. Silloin tekstin tulkintavaiheessa tutkija tuo mukaan sellaisia seikkoja, jotka eivät ole alkuperäisessä tekstissä, esimerkiksi omia odotuksiaan tai vieraan teorian. (Hannula 2007, 122.)

On mahdollista, että aloitteleva tutkija ei lähde liikkeelle asianmukaisesta hypoteesista. Vaikka hypoteesi voi alkuun olla suhteellisen väljä, tulee se kuitenkin olla perusteltavissa joko lähtöteorian tai tulkinnallisten tavoitteiden avulla. Koska systemaattisissa analyysissä tutkimuskysymys tai tutkimuskysymykset tarkentuvat vähitellen tutkimuksen edetessä ja tutkijan ymmärryksen laajetessa, on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista, että raportointivaiheessa tuodaan riittävän selkeästi esiin tutkijan esiymmärrys sekä se, miten tulkinta on edennyt ja tehty. Tutkimuksen kehämäinen luonne johtaa myös kehämäiseen raportointiin, ja siinä saa ja tuleekin näkyä tutkimuksen etenemisen myötä tapahtuva korjaileva asennoituminen, joka pitää sisällään myös omista näkemyksistä poikkeavat tulkintaratkaisut. (Jussila ym. 1992, 202–204; Varto 2005, 185–187, 189.)

Miksi valitsemani lähestymistapa on pätevä juuri kyseistä tutkimuskohdetta ja -tehtävää silmällä pitäen? Tutkielmani perustuu filosofin kirjoituksiin, joten sitä voidaan metodiltaan pitää aineistolähtöisenä. Koska tiedon kartuttaminen perustuu menetelmällisesti filosofin tekstien ja oman ajatteluni väliseen vuoropuheluun sekä niiden pohjalta mukaan liitetyn teorian ja oman päättelyni kautta saavuttamaani ymmärrykseen eli hermeneuttisen kehän kaltaiseen ymmärryksen syvenemiseen, on johtopäätösten oikeutus lopulta lukijan arvioinnin varassa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimys kuvaata elämää kokonaisvaltaisesti synnyttää lopputuloksen, joka sisältää aikaan ja paikkaan rajoittuneita ehdollisia ja erilaisia tulkintoja siitä, mikä on totuus. Totuusväittämien todentamisen sijaan laadullinen tutkimus pyrkii löytämään tai paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi 2004, 152.) Yhtä ainoaa totuutta ei tutkimuskysymykseeni ole olemassa. Pyrkimykseni onkin tuoda esiin yksi tulkinta ja siten toivottavasti rikastaa keskustelua kasvatusvastuun merkityksestä, paikasta ja tilasta etenkin formaalissa kasvatusjärjestelmässämme.

### 3 FROMMIN NÄKEMYS KASVATUKSESTA JA VASTUUSTA

Tässä luvussa etsin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli tarkastelen miten Frommin kirjoituksissa näkyvät ajatukset *kasvatuksesta* ja *vastuusta*. Hänen teksteistään olen poiminut esimerkkejä, joiden avulla pyrin luomaan lukijalle kuvaa ”frommilaisesta” kasvatus- ja vastuunäkemyksestä. Olen käyttänyt runsaasti suoria tekstilainauksia, koska Frommille ominaista tyyliä on vaikea avata muulla tavoin. Merkityksellisenä en ole siten nähnyt vain sitä, *mitä* Fromm sanoo vaan myös sen, *miten* hän sen ilmaisee.

Osittain Frommin kasvatukseen ja vastuuseen liittämässä sisällöissä on yhtäläisyyttä, joka avautuu lukijalle tämän tekstin etenemisen myötä. Näitä yhteisiä seikkoja olen tietoisesti toistoa välttäen käsitellyt laajemmin vain toisen otsakkeen alla. Tässä kasvatusta ja vastuu käsitteiden määrittelyvaiheessa nousee samalla pintaan joitakin Frommin käyttämiä termejä ja hänen kirjoituksissaan keskeisesti esillä olevia laajempia käsitteitä. Paitsi että niiden hahmottaminen edesauttaa Frommin kasvatukseen ja vastuuseen liittämien sisältöjen ymmärtämistä, on niiden avaaminen tarpeen, jotta kuvasta tulisi riittävän eheä. Selvitän näitä termejä osin tämän luvun yhteydessä ja laajempia käsitteitä niin ikään toiston minimoimiseksi ainoastaan luvussa 3.3 kasvatustavun määrittelyn yhteydessä.

#### 3.1 Kasvatus

##### 3.1.1 Piilevän potentiaalin esiin saattamista

Humanistien tapaan Fromm näkee ihmisessä piilevän potentiaalin saavuttamisen elämän päämääränä. Tämä päämäärä on mahdollista tavoittaa optimaalisen kasvun kautta. *Kasvu* on siten joksikin tulemistä ja parhaimmillaan se on Frommin mukaan optimaalista kasvua, täydelliseksi tulemistä, toisin sanoen oman potentiaalin ja inhimillisen olemassaolon edellytysten saavuttamista.

Näkemykseni elämän päämäärästä on lähellä Spinozan ja Tuomas Akvinolaisen näkemyksiä. Spinoza määrittelee elämän päämäärän kehitykseksi, jolla ihminen pääsee lähimmäksi *ihmisluonnon mallia*. Elämän päämäärä on siis inhimillisen eksistenssin edellytyksiä vastaten kasvaa optimaalisesti ja *tulla* täydelliseksi siksi, mitä potentiaalisesti on, ja antaa järjen tai kokemuksen ohjata meitä ymmärtämään, mitkä normit johtavat hyvinvointiin, mikäli lähdemme Tuomas Akvinolaisen tavoin siitä, että järki kuuluu ihmisluontoon ja mahdollistaa meille sen ymmärtämisen. (Fromm 1993, 19.)

Toisaalla (ks. Fromm 1965, 108) hän vielä tarkentaa, että kaikkien mahdollisuuksien, täydellisen potentiaalain tavoittaminen ei ole ihmisen elinaikana mahdollista, mutta joka tapauksessa ”kasvaessamme lähestymme todellista päämääräämme eli muutumme yhä enemmän omaksi itseksemme” (Fromm 1977, 143).

*Kasvatusta* Fromm pitää elämän päämäärän suuntaan pyrkivänä toimintana, seikka, joka ilmenee muun muassa hänen toteamuksessaan: ”Kasvatus on oleellisesti lapsen auttamista toteuttamaan omat piilevät mahdollisuutensa” (Fromm 1963, 167). Hän kuvaa kasvatusta niin ikään auttamisena, mahdollistamisena, ulos johtamisena ja esiin saattamisena: ”Kasvatus (education) sana merkitsee kirjaimellisesti ulos johtamista (e-ducere) tai jonkin mahdollisuutena piilevän esiin saattamista” (Fromm 1963, 167). Kasvatuksen vastakohtaa hän nimittää ”käsittelyksi”, joka ”perustuu kasvu-mahdollisuuksiin kohdistuvaan uskon puutteeseen sekä vakaumukseen, että lapsi kehittyy oikeaan suuntaan vain sillä edellytyksellä, että aikuinen saattaa hänet oppimaan sellaista, mitä pidetään toivottavana, ja estää kaiken sellaisen esiinpääsemisen, jota ei pidetä toivottavana.” (Fromm 1963, 167.) Fromm asettaa siten keskeiseen asemaan ihmisessä piilevät mahdollisuudet ja ilmaisee epäilyksensä sellaista toimintaa kohtaan, jossa toinen ihminen on yksinoikeudellisesti asettamassa kriteerit toivotunlaiselle kehitykselle.

### **3.1.2 Pakottomuutta ilman peitetyn auktoriteetin käyttöä**

Kuten edellä jo kävi ilmi, pitää Fromm kasvatusta ja käsittelyä toistensa vastakohtina. Niinpä ei ole yllättävää, että hän nostaa esiin pakottoman kasvatuksen aatteen: ”Onko pakottoman kasvatuksen aate väärä? Ja jos aate sinänsä ei olekaan väärä niin miten meidän on selittäminen että se, suhteellisesti katsoen, on epäonnistunut?” (Fromm 1968, 13). Fromm ei tingi näkemyksestään, vaan näkee epäonnistumisen taustalla vääristyneen käsityksen vapaudesta ja sen luonteesta. Tässä kohtaa hän tuo mukaan käsitteet avoin auktoriteetti ja anonyymi peitetty auktoriteetti. ”*Minä uskon ettei ollut sinänsä virhe antaa lasten kasvaa vapaasti, mutta että vapauden aate melkein aina on vääristetty.* Voidaksemme keskustella tästä selkeästi meidän on ensin ymmärrettävä vapauden luonne ja ymmärtääksemme sen meidän on tehtävä ero *avoimen auktoriteetin ja anonyymien peitetyn auktoriteetin välille*” (Fromm 1968, 13).

Fromm kuvaa avoimen auktoriteetin selvästi näkyvänä. Kasvattajan ja kasvatettavan välinen viestintä on silloin suoraa ja peittelemätöntä, jopa käskymuotoista. Peitetty auktoriteetti taas on salailevaa pakon käyttöä, jonka pyrkimyksenä on luoda yksilölle harhakuva toiminnan vapaaehtoisuudes-

ta. (Fromm 1968, 13–14.) Sen tavoitteena on uskotella: ”Sinä teet tämän varmasti mielelläsi, eikö niin?” (Fromm 1968, 14). Fromm (1968, 14) kuvaakin näiden kahden eroa yksiselitteisesti seuraavasti: ”Avoin auktoriteetti käytti ruumiillista pakkoa: peitetty auktoriteetti soveltaa psykologista käsittelyä”. Kun avointa auktoriteettia kohtaan osoitetusta tottelemattomuudesta seuraa esimerkiksi ruumiillinen kuritus, on peitetyn auktoriteetin vastaisesta toiminnasta Frommin mukaan (1968, 14) seurauksena ”vanhempien kärsivät kasvot tai – mikä pahempi – se tunne ettei ole ’sopeutunut’, ettei toimi niin kuin joukko toimii”.

Avoimen ja peitetyn auktoriteetin käsitteiden avaamisen kautta Fromm pyrkii osoittamaan, että edistysellinen kasvatus on usein sekoitettu peitetyn auktoriteetin käyttämiseen ja keinoihin, jolloin ei ole toteutunut yksilön potentiaalisen kasvun mahdollistaminen. Hän toteaa:

Pillerin nieleminen on edelleenkin ollut lapselle pakollista, mutta pilleri on päällystetty sokerilla. Vanhemmat ja opettajat ovat sekoittaneet toisiinsa aidon epäautoritaarisen kasvatuksen ja kasvatuksen jossa keinoina on käytetty taivuttelua ja kätkeyttä pakkovaltaa. Edistysellinen kasvatus on siten turmeltu. Siitä ei ole päässyt tulemaan sitä jollaiseksi se oli aiottu eikä se koskaan kehittynyt niin kuin tarkoitus oli. (Fromm 1968, 15.)

Fromm (1965, 178) mainitsee, että vapaamielisinä tai edistyksellisinä pidetyillä kasvatusideoilla on ollut paljon oletettua pienempi vaikutus. Kun on haluttu kartaava avointa auktoriteettia, on eksytty käyttämään ”tieteellisiä” perusteluja tai muutoin häivytetty edellä kuvatuilla tavoilla auktoriteetti näkymättömiin ja samalla evätty kasvatettavalta mahdollisuus vastusteluun ja oman riippumattomuuden kokemuksen syntymiseen.

Fromm näyttäisi pitävän tavoiteltavana vapaasti kasvamisen periaatetta. Vapautta ei tule kuitenkaan ymmärtää mielivaltaisuuksena, vaan se on kasvamisen ja kasvattamisen pakottomuutta ilman syyllistämistä, ilman toisen alistamista tai alistumista toisen mielivaltaan. (Fromm 1968, 16–17.) Se ei ole myöskään kasvua ja kasvattamista ilman rajoja, sillä toisaalla Fromm täsmentää, että

[v]apaus ei merkitse kaikkien ohjaavien periaatteiden puuttumista. Se merkitsee vapautta *kasvaa* ihmisenä olemiseen sisältyvien lakien mukaan (itsesääntelyä). Se merkitsee niiden sääntöjen noudattamista, jotka hallitsevat ihmisen suotuisinta kehitystä. Jokainen auktoriteetti, joka edistää näihin päämääriin pyrkimistä, on ’järjenvastainen auktoriteetti’, kun edistäminen tapahtuu auttamalla lasta aktiivisuuteen, kriittiseen ajatteluun ja elämänuskoon. Auktoriteetti on silloin järjenvastainen kun se pakottaa lapsen tottelemaan sellaisia normeja, jotka palvelevat auktoriteetin päämääriä, eivät niitä joita lapsen oma rakenne edellyttäisi. (Fromm 1977, 99–100.)

### 3.1.3 Aktiivista kaikkiin kohdistuvaa rakastamisen taitoa ja asennetta

Fromm pitää siis kasvattamista kasvun vapauden mahdollistamisena. Hän kirjoittaa kasvun aktiivisesta huolenpidosta käyttäen sanaa rakkaus: ”*Rakkaudessa on kysymys rakkauden kohteen elämän ja kasvun aktiivisesta huolenpidosta*. Milloin tämä aktiivinen huolenpito puuttuu, puuttuu myös rakkaus.” (Fromm 1963, 46.) Fromm näkee kaikkien rakkauden ilmenemismuotojen perustaksi lähimmäisenrakkauden, jonka hän tiivistää yksinkertaisesti haluksi edistää toisen elämää: ”Se rakkauden laji, johon kaikki muut rakkauden lajit pohjautuvat, on lähimmäisenrakkaus. Tällä tarkoitan kaikkiin inhimillisiin olentoihin erotuksetta kohdistuvaa – – halua edistää toisen elämää.” (Fromm 1963, 71.)

Frommin mukaan (1963, 46) aktiivisen huolenpidon puute osoittaa samalla rakkauden puuttumista: ”Milloin tämä aktiivinen huolenpito puuttuu, puuttuu myös rakkaus”. Hän selventää tätä painottaen rakastamiseen liittyvää aktiivista otetta erotuksena pelkästä tunnekokemuksesta sanoen:

Tätä puolta rakkaudessa on kuvattu kauniisti Joonaan kirjassa. – – Jumala selittää Joonalle, että rakkaus on olemukseltaan ’työtä’ jonkin hyväksi ja ’jonkin saattamiseksi kasvamaan’, että rakkaus ja työ ovat erottamattomat. Ihminen rakastaa sitä minkä hyväksi hän tekee työtä ja tekee työtä sen hyväksi mitä hän rakastaa. (Fromm 1963, 46–47.)

Rakastaminen ei Frommin (1963, 18) mukaan ole vain ohimenevä tunne, vaan se merkitsee rakkauden jatkumista.

Kirjassaan *Rakkaus ja henkinen kypsyys* Fromm korostaa sitä näkökulmaa, että rakastaminen on taito, joka tulee oppia. Koska kyse on taidosta, on hallittava sekä teoria että käytäntö, mutta pyrittävä myös kaikin voimin tuon taidon saavuttamiseen. (Fromm 1963, 20.) ”Aito rakkaus on” Frommin (1963, 86–87) mukaan ”ilmausta ihmisen luovasta perusasennoitumisesta, jolloin siinä on kysymys huolenpidosta, kunnioituksesta, vastuuntunnosta ja tietämisestä. Siinä ei ole kysymys ’mielenliikutuksesta’, passiivisesta sisäisestä tunneliikunnosta, vaan aktiivisesta ihmisen rakastamisen kykyyn perustuvasta pyrkimyksestä auttaa rakastettua ihmistä kasvamaan ja olemaan onnellinen.” Rakkaus on siten myös suhtautumistapa, asenne, joka kohdistuu samalla tavoin kaikkiin, mukaan lukien ihmiseen itseensä (Fromm 1963, 69, 86–87).

Huomionarvoista edellä olevissa katkelmissa on sekin, että Fromm ei rajaa kasvamisen mahdollisuutta ja oikeutta vain tiettyyn ikään. Hän ei kirjoita vain lapsen rakastamisesta tai vain lapsen auttamisesta kasvamaan ja olemaan onnellinen, vaan hän puhuu kaikkiin ihmisiin kohdistuvasta halusta edistää toisen elämää erotuksetta, ikään katsomatta.

Rakastavaa huolenpitoa on vaikea yhdistää mielikuvaan byrokraatiasta. Fromm pitääkin rakkaudellista suhtautumista byrokraattisuuden vastakohtana. Hän ei pidä mahdollisena sitä, että rakastaminen rajoittuisi vain kaikkein lähimpiin ihmisiin – ihminen joko rakastaa kaikkia tai ei ketään. (Fromm 1963, 71.) ”Senkaltainen ’työnjako’, jonka tunnusmerkkinä on oman perheensä rakastaminen, mutta tunteettomuus ’vieraita’ kohtaan, on ilmaus perustavaa laatua olevasta kyvyttömyydestä rakastaa”, määrittelee Fromm (1963, 87). Tällöin tämä asenne on läsnä paitsi läheisimpien keskuudessa, myös työ- ja ammattielämässä (Fromm 1963, 173–174). Toisaalla hän toteaa samasta asiasta näin:

Lähimmäisenrakkaus on kaikkien inhimillisten olentojen rakastamista; sen tuntomerkinä on kaiken erityisrakkauden poissulkeminen. Jos kykyä rakastaa on riittävästi kehittynyt, en voi olla rakastamatta lähimmäisiäni. Lähimmäisenrakkauteen liittyy kokemus kaikkien ihmisten välisestä yhteydestä, inhimillisestä solidaarisuudesta, inhimillisestä ykseydestä. Lähimmäisenrakkauden pohjalla on tunne siitä, että me olemme kaikki yhtä. (Fromm 1963, 71.)

Fromm (1963, 46) korostaa rakkauden aktiivisuutta ja pyyteettömyyttä kirjoittamalla, että ”[r]akkauden aktiivinen luonne ilmenee – – antamisena – –”. Antamisen Fromm (1963, 43–44) näkee oman elinvoimaisuuden ilmauksena, ei suinkaan vain materiaalisena antamisena tai itsensä uhraamisena toisten hyväksi, vaan ”että hän antaa itsestään jotakin, mikä on hänessä itsessään elävää; hän sallii toisen päästä osalliseksi iloistaan, harrastuksistaan, ymmärryksestään, huumoristaan, suruistaan – kaikesta siitä, mikä hänessä on elävää”. Frommin (1963, 171–172) tarkoittama itsensä antaminen, rakastaminen, tapahtuu ilman takeita minkäänlaisesta vastavuoroisuudesta ”vain sen toivon varassa, että minun rakkauteni on herättävä myös rakastetun rakastamaan”.

Frommin mukaan ihmisellä on perustavaa laatua oleva pyrkimys luoda yhteys toisten ihmisten kanssa ja siten pyrkimys voittaa oma erillisyyden tunteensa. Rakkaus on keino tämän saavuttamiseen omaa yksilöllisyyttä kadottamatta. (Fromm 1963, 35, 39.) Näin ollen rakkaus eli kasvun aktiivinen huolenpito – joka voitaneen tulkita kasvatukseksi – on väylä yhteyden ja yksilöllisyyden samanaikaiselle toteutumiselle.

### **3.1.4 Inhimillisten asenteiden välittämistä**

Jos kasvatusta tarkastellaan sosiaalistamisen muotona, voidaan tällöinkin havaita Frommin inhimillinen painotus. Hän näyttäisi etsivän kasvatukselle syvempää kuin vain tiedonsiirto-tehtävää. Tämän lähtöasetelman hän liittää myös opettajan rooliin.

Siinä määrin kuin kasvatusta on lähinnä vain tietojen välittämistä ihmiseltä toiselle, jää eräs ihmisen kehityksen kannalta aivan keskeinen seikka vaille huomiota: se on opetus jota voi



toiselle ihmiselle antaa vain sellainen ihminen, joka on omassa elämässään saavuttanut riittävän kypsyyden ja on siten kykenevä aitoon rakkauteen. Meidän oman kulttuurimme alkuaikoina, samoin kuin Kiinassa ja Intiassa arvostettiin kaikkein korkeimmalle runsain henkisin lahjoin varustettua ihmistä. Opettajakaan ei tällöin pidetty ensisijaisesti tietojen välittäjänä vaan henkilönä, jonka tarkoituksena oli välittää tiettyjä inhimillisiä asenteita. (Fromm 1963, 157–158.)

Kuten edellä olevasta lainauksesta käy ilmi, Fromm painottaa kasvattajan kypsyyttä ja sen pohjalta kumpuavaa aitoa rakastamisen kykyä. Hän ei näyttäisi niinkään arvostavan runsasta tietämistä siinänsä vaan henkisesti jalostunutta ja sisäistynyttä viisautta sekä kykyä välittää inhimillisiä asenteita. Frommin mielestä nykyinen kapitalistinen yhteiskunta nostaa ihanteiksi ja esikuviksi varsin keskinertaisia henkilöitä, jotka ovat vain tavalla tai toisella onnistuneet tulemaan kuuluisiksi. Tämän todetessaan hän kuitenkin samaan hengen vetoon pitää yllä toivon näkökulmaa lausumalla, että on kuitenkin vielä olemassa esikuvia, jotka voivat näyttää ”mihin ihminen voi ihmisenä pystyä” tai ”kirjallisuuden ja taiteen suuria teoksia – – [joiden kautta voidaan] välittää tietoa siitä, mitä ihmisen elämä parhaimmillaan on” (Fromm 1963, 158). Inhimillisen olemassaolon potentiaalin saavuttaminen, jota Fromm siis pitää elämän päämääränä, näyttäisi edellyttävän näkyä siitä, mitä kypsä ihmiselämä on.

Ellemme me kykene pitämään selvänä käsitystä siitä, mistä kypsässä ihmiselämässä on kysymys, saattaa olla edessä mahdollisuus, että koko meidän kulttuuriperintömme menettää merkityksensä. Tässä kulttuuriperinnössä ei ensisijaisesti ole kysymys tiettyjen tietojen välittämisestä, vaan tiettyjen perusinhimillisten asennoitumisten siirtämisestä sukupolvelta toiselle. (Fromm 1963, 158–159.)

Huoli ihmiskunnan arvokkaan kulttuuriperinnön ja vuosisatojen kuluessa kerrytetyn viisauden säilymisestä on Frommin teksteissä näkyvissä. Frommin näkemyksen mukaan ”[i]hmiskunnan suuret opettajat ovat antaneet meille terveen elämisen normit” ja kaikki tarpeelliset ”yksinkertaiset totuudet” ovat meillä jo olemassa, joten ihmisen potentiaalin ja piilevien mahdollisuuksien, toisin sanoen terveen elämän, saavuttaminen ei kaipaa uutta tietoa tai viisautta, vaan ”uutta vakavuutta ja antaumusta” (Fromm 1971, 345).

### **3.1.5 Ajattelun ja emotionaalisuuden yhdistämistä**

Kuten edellä olevassa luvussa jo kävi ilmi, painottaa Fromm perusinhimillisen asennoitumisen siirtämistä sukupolvelta toiselle kasvatuksen avulla. Hän arvostaa kyllä tiedollisia asioita ja ajattelua kehittäviä käytäntöjä, mutta pitää niitä turhina elleivät ne linkity inhimillisiin puoliin. Esipuheessaan A. S. Neillin kirjassa *Summerhill* Fromm (1968, 16) toteaa, että ”[k]asvatuksessa ei pelkkä älyllinen kehittyminen riitä. Kasvatuksessa on otettava huomioon sekä äly että tunteet, intellektuaa-

linen ja emotionaalinen puoli”. Viittaamalla A. S. Neillin periaatteeseen hän tuntuu samalla itse sen allekirjoittaen tähtäävän ajatukseen, että vain itse kokemalla, tuntemalla, näkemällä ja kuulemalla kasvatettavat tai opiskelijat – miten heitä nyt halutaankin kutsua – voivat löytää opiskeltaville asioille oman henkilökohtaisen merkityksensä.

Jos opiskelijat eivät tiedosta filosofian, psykologian, sosiologian, historian ja antropologian merkitystä omalle persoonalliselle elämälleen, eivät oppikurssit jaksa kiinnostaa ketään muuta kuin kaikkein lahjattomimpia. Tulemana on, että kasvatusyrityksemme näennäinen rikkaus ei ole muuta kuin tyhjä julkisivu; sen taakse kätkeytyy totuus, että kulttuurihistoriamme parhaat saavutukset eivät herätä minkäänlaista vastakaikua. (Fromm 1969, 144.)

Pelkkä älyllinen puuhastelu ja ulkopuolisen maailman havainnoiminen ei riitä. Kirjassaan *Toivon vallankumous* Fromm (1969, 120) luonnehtii älyllisiä puolia korostavan teknologisen yhteiskunnan vaaroja todeten: ”jos ihminen on passiivinen, ikävystynyt, vailla kykyä tuntea ja yksipuolisesti aivoihminen, hänessä kehittyy patologisia oireita kuten ahdistuneisuutta, masennusta, persoonattomuutta (depersonalization), piittaamattomuutta elämästä ja väkivaltaisuutta”. Fromm tähdentää useammassa kohdassa näkemystään siitä, että ihminen on kokonaisuus, jonka suotuisa kehitys ja hyvinvointi rakentuvat älyn ja tunteiden erkaantumattomuudesta. Ihmisen on oltava yhteydessä myös itseensä, omaan sisäiseen maailmaansa välttääkseen vieraantumisen<sup>3</sup>. (Fromm 1968, 16; 1971, 214.) Vain vieraantumisen välttänyt ihminen voi kasvaa kohti omaa potentiaaliaan ja vain silloin kasvatuksella itsellään on jokin merkitys.

Eräänä vieraantuneisuuden ilmauksena Fromm pitää sitä, että ajattelemisen ja tieto asetetaan välineelliseen asemaan. Silloin ne ovat vain keinoja, joilla käsitellään muita tai itseä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi tai hyödykkeitä, joita pidetään markkinoilla vaihtoarvoisina niiden hyödyllisyyden mukaan. (Fromm 1965, 91–92.) Fromm ei näe opetusjärjestelmän laadun osoituksena opiskelevien suurta määrää tai koulutuksen käyttöä sosiaalisen aseman nostamiseksi. Niiden sijaan hän korostaa tunnekokemusten ja ajattelun yhdistämisen merkitystä:

Opetusjärjestelmämme, joka on peräti vaikuttava laskettaessa korkeakouluissa opiskelevien määriä, on laadullisesti kaikkea muuta kuin vaikuttava. Yleisesti ottaen voi todeta opetuksen surkastuneen keinoksi päästä sosiaalisesti nousemaan tai, parhaimmillaan, tiedon käytännölliseksi soveltamiseksi inhimillisen elämän ’ravinnon keräilyn’ alueella. – – Eipä ihme, että opiskelijaimme parhaimmisto on sananmukaisesti ’kurkkuaan myöten täynnä’ koska heitä syötetään, mutta ei kannusteta. He ovat tyytymättömiä siihen älylliseen ruokalistaan, jota useimmissa – onneksi ei kaikissa – tapauksissa saavat. Tässä mielentilassa he ovat taipuvaisia hylkäämään kaikki perinteiset kirjoitukset, arvot, aatteet. On aivan turha vaikertaa ja itkeä tätä asiantilaa. On muutettava olosuhteita ja muutos voi tapahtua vain, jos emotionaalisen kokemuksen ja ajattelun välinen juopa korvautuu uudella sydämen ja mielen yhteydellä. Näin ei tapahdu sillä menetelmällä, että luetaan sata hienoa kirjaa – mikä on sovinnasta ja mielikuvituksetonta. (Fromm 1969, 143–144 .)

---

<sup>3</sup> Vieraantumisen käsitteestä tarkemmin luvussa 7.

Fromm (1968, 16) kiteyttää Neillin periaatteen kasvatuksesta ja koko elämän päämäärästä olevan ”ilomielinen työskentely ja onnellisuuden löytäminen”, toisin sanoen kiinnostuksen elämään. Fromm antaa ymmärtää olevansa samaa mieltä ja tarkentaa samassa yhteydessä onnellisuuden ja elämästä kiinnostuneisuuden olevan hänen mielestään sitä, että ”ei vastaa elämään pelkillä aivoillaan vaan koko persoonallisuudellaan”. Frommin mielestä opettajilla on tässä ”sydämen ja mielen yhteyden” rakentamisessa keskeinen merkitys. Hän toteaa, että ”[t]ähän päästään vain, jos opettajat itse lakkaavat olemasta byrokraatteja, jos heistä tulee – Tolstoita lainaten – ’oppilaittensa opiskelukumppaneita’” (Fromm 1969, 144).

### **3.1.6 Yhteenveto**

Fromm näkee kasvatuksen pakottomana, vapauteen pohjaavana toimintana, jossa kasvattaja auttaa ja mahdollistaa toisen ihmisen kasvua aidosti itsenäiseksi ja omia piileviä mahdollisuuksiaan toteuttavaksi yksilöksi. Kasvun päämääränä on ihmisen onnellisuus ja tuleminen omaksi itsekseen, siksi mitä hän potentiaalisesti voi olla. Silloin ei ole kyse vain jonkin osan tai joidenkin osien kehittymisen mahdollistamisesta, vaan ihmisen kokonaiskehittymisen tukemisesta, samanarvoisesti sekä intellektuaalisen että emotionaalisen puolen vahvistumisesta.

Kasvattaminen on Frommin mukaan aktiivista huolenpitoa, jonka hän liittää rakastamisen käsitteeseen. Rakastaminen on hänen mukaansa taito, ei vain tunne, mikä korostaa rakastamiseen liitettyä aktiivista asennoitumista. Tämä aktiivinen rakkaudellinen asennoituminen ei kohdistu vain joihinkin ihmisiin, vaan se ilmenee erotuksetta samansuuntaisena suhtautumisena kaikkiin ihmisiin, haluna edistää toisen elämää ja kokemuksen inhimillisestä ykseydestä. Aitoon rakkauteen kykenevä kasvattaja on saavuttanut omassa elämässään riittävän kypsyyden.

## **3.2 Vastuu**

### **3.2.1 Vapaaehtoista ihmisen tarpeisiin vastaamista**

Vastuun osalta Frommin (1971, 42) teksteissä on löydettävissä varsin ytimekäs määritelmä: ”Tunnen vastuuta, toisin sanoen vastaan hänen [rakastamani ihmisen] tarpeisiinsa (englannin sanapari responsible: respond), sekä niihin, jotka hän kykenee ilmaisemaan että vielä enemmän niihin, joita hän joko ei ilmaise tai ei voi ilmaista.”. Toisin sanoen sanaparilla ”tunnen vastuuta” Fromm tarkoiti-

taa, että vastuu on ihmisen sisäinen tuntemus tai kuten hän asian toisaalla ilmaisee: ”inhimillinen kokemus”, ”kokemus omassa itsessä” (Fromm 1969, 104).

Aivan kuten aiemmin kävi ilmi rakkauden ja rakastamisen osalta, samalla tavoin vastuu ei ole Frommin näkemyksen mukaan pelkkä tunnetila. Vastuun tunteminen, tämä ”kokemus omassa itsessä” on jotain sellaista, joka saa aikaan aktiivista toimintaa, vastaamista johonkin. ”Sanat ‘vastuu’ ja ‘vastaus’ ovat samaa kantaa; vastuu *on* vastausta” (Fromm 1965, 117). Frommin mukaan toimiminen eli vastaaminen toisen tarpeisiin ei liioin ole riippuvainen siitä, miten tuo toinen ilmaisee tai kykenee ilmaisemaan tarpeitaan. Siten vastuun tunteminen ei ole riippuvainen toisen, vastuun tuntemisen kohteena olevan ihmisen toiminnasta tai kyvystä, vaan nimenomaan vastuunsa tuntevan henkilön kyvystä, halusta ja valmiudesta rakastaa.

’Tuntea vastuuta’ merkitsee pystyä ja olla valmis ‘vastaamaan’. Joonas ei tuntenut vastuuta Niiniven asukkaista. Hän saattoi Kainin tavoin kysyä: ’Olenko minä veljeni vartija?’ Rakastava ihminen vastaa. Hänen veljensä elämä ei ole vain hänen veljensä elämä, vaan koskee myös häntä itseään. Hän tuntee vastuuta kanssaihmisistään samoin kuin hän tuntee vastuuta itsestään. (Fromm 1963, 48.)

On syytä kiinnittää huomio myös siihen, että Fromm kuvaa vastuun tuntemista nimenomaan tarpeisiin vastaamisena. Hän ei käytä ilmaisussaan esimerkiksi sanaa toive tai halu. Vaikuttaisi siis siltä, että Fromm ei tarkoita vastuun tuntemisella suinkaan pyrkimystä vastata kaikkiin mielihaluihin mitä toinen ihminen voi keksiä. Hän ei tähtää ”toiveiden tynnyrin” täyttämiseen – päinvastoin, Fromm (1971, 172–173) pitää ihmisen välitöntä halujen täyttämisen tarvetta nykyisistä tuotantomenetelmistä juontuvana sopeutumisenä. Frommin käyttämät ilmaisut tarpeisiin vastaamisesta ja humanista tiedostamisesta näyttäisivätkin viittaavan niihin kaikille ihmisille yhteisten ja ihmisen olemisen perusehtoihin liittyvien tarpeiden täyttämiseen, joita hän on käsitellyt muun muassa kirjassaan *Terveyte Yhteiskunta* (1971) ja joihin palaan jäljempänä.

Lisäksi on hyvä huomata, että Fromm ei puhu vastuun tuntemisesta vain toisiin ihmisiin kohdistuvana, vaan liittyy siihen myös omaan itseensä kohdistuvan vastuuntunnon. Frommin (1963, 48) toteamus, että ”[r]akastava ihminen vastaa” auttaa meitä ymmärtämään rakkauden ja vastuun välisen sidoksen. Rakkaus on Frommin (1963, 86) näkemyksen mukaan jakamaton, se kohdistuu samalla tavoin niin toisiin kuin itseensä. Rakkaus on perusasennoituminen, taito, joka on erotuksetta olemassa kaikkiin kohdistuvana tai sitten sitä ei ole lainkaan. Niin ikään vastuuntunto on perusasennoituminen, joka samalla tavoin kohdentuu sekä itseensä että muihin (ks. esim. Fromm 1963, 48).

Kun vastuu kuvataan itsessä syntyvänä kokemuksellisuutena, on siihen silloin hyvin vaikea liittää minkäänlaista ulkoapäin tulevaa pakonomaisuutta. Fromm kirjoittaa, että vastuuntunnossa ”on ky-

symys minun vastauksestani” (Fromm 1963, 47) ja ”[v]astuuntunto ei ole ulkopuoleltani asetettu velvollisuus, vaan vastaukseni johonkin minkä tunnen läheisesti koskevan itseäni” (Fromm 1965, 117). Fromm tekeekin selkeän eron velvollisuuden ja vastuun välille painottaen vastuuntunnon vapautta ja humanisuutta:

Toinen 'inhimillinen kokemus', jota meidän on käsiteltävä tässä yhteydessä on *vastuu*. Sana 'vastuukin' on menettänyt alkuperäistä merkitystään ja useimmiten sitä käytetään velvollisuuden synonyymina. Velvollisuus kuuluu käsitteenä vapaudettomuuden alueelle, kun taas vastuu-käsite liittyy vapauden piiriin. Velvollisuuden ja vastuun välinen ero vastaa autoritaarisen ja humanin tiedostamisen eroa. Autoritaarinen tiedostaminen merkitsee olennaisesti valmiutta noudattaa niiden auktoriteettien käskyjä, joihin alistutaan. Se on palvovaa tottelamista. Humaanin tiedostaminen on valmiutta kuulla oman humanisuuden ääntä ja riippumaton muiden antamista ohjeista. (Fromm 1969, 106.)

Käsitellessään niitä yhteiskunnallisia edellytyksiä, joiden tulee täytyä, jotta rakkaus elämää kohtaan voisi kehittyä, Fromm painottaa vapauden merkitystä. Hänen mielestään ”vapaus jostakin” ei ole riittävä edellytys, vaan tarvitaan myös ”vapaus johonkin”. Tämä jälkimmäinen tarkoittaa, että ihminen ei ole vain koneiston osa, vaan hänellä on mahdollisuus olla luovasti omatoiminen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen ja kantaa vastuuta. (Fromm 1967, 56.)

### 3.2.2 Vallanhalusta vapaata ja rohkeaa yksilön kohtaamista

Vastuun tunteminen on Frommin mukaan halua, kykyä ja valmiutta vastata toisen ihmisen tarpeisiin, kuten edellä on käynyt ilmi. Tämä edellyttää yksilön näkemistä ja kuulemista. Tällöin yhteiskunnalliset järjestelmät ja niiden piirissä toimivat ihmiset kohtaavat eläviä ja tuntevia ihmisiä, subjekteja, ei vain erilaisten toimien kohteena olevia tapauksia, objekteja. Fromm kritisoikin voimakkaasti byrokraattista järjestelmää, joka vastuullisen toiminnan sijaan pahimmillaan herättää ihmisissä kyvyttömyyden tunteita. Vastuuttomassa järjestelmässä toimivista työntekijöistä on tullut tuon järjestelmän konemaisia osia. Vieraantuneisuudessaan he eivät kykene kuuntelemaan tai eivät halua kuunnella, koska eivät ole omaksuneet rakkaudellista perusasenoitumista.

Byrokraattinen järjestelmämme on vastuuton sikäli, että se ei 'vastaa' yksilön tarpeisiin, näkemyksiin, vaatimuksiin. Tämä vastuuttomuus liittyy läheisesti siihen, että ihmisestä tulee tapaus, tapauksesta byrokratian 'kohde'. Ei kukaan reagoi *tapaukseen* mutta *ihmiseen* kyllä reagoidaan. Tällä byrokratian vastuuttomuudella on toinenkin piirre, joka on liittynyt byrokratiaan jo kauan. Byrokraatti, tuntiessaan olevansa byrokraattisen koneiston osa, ei mitään muuta toivo niin hartaasti kuin välttää vastuuta, olla toisin sanoen tekemättä ratkaisuja, joista häntä voidaan arvostella. Hän yrittää välttää tekemästä yleensä ollenkaan sellaisia ratkaisuja, joita ei ole selvästi muotoiltu hänen tapaus-säännöstoissään ja ellei hän ole aivan varma, hän lähettää henkilön toisen byrokraatin luo, joka puolestaan tekee saman tempun. Jokainen joka on joutunut tekemisiin byrokraattisen organisaation kanssa tuntee tämän prosessin, jossa ihminen lähetetään byrokraatin luota toiselle ja jos usein pitkän kierroksen tehtyään astuu ulos samasta ovesta mistä tulikin ilman että häntä olisi edes kuunneltu muuta kuin

sillä eriskummallisella tavalla, jolla byrokraatit kuuntelevat: välistä miellyttävästi, välistä kärsimättömästi, mutta lähes aina asennoituen sillä merkillisellä tavalla, joka koostuu heidän omasta avuttomuudestaan, vastuuttomuudestaan ja ylemmydentunnostaan 'anovaa' vastapuolta kohtaan. Byrokraattinen järjestelmämme synnyttää yksilössä tunteen, että ei ole mitään missä tehdä aloitteita tai mitä organisoida ilman byrokraattisen koneiston apua. Tuloksena on, että aloitekyky lamaantuu ja syntyy syvä kyvyttömyyden tunto. (Fromm 1969, 127–128.)

Tässä tekstikatkelmassa Fromm kuvaa byrokraatin olemusta todeten tämän avuttomaksi, vastuuttomaksi ja ylemmydentuntoiseksi. Pohtiessaan omistavaan ja olevaan elämänmuotoon liittyviä olemisen tapoja, Fromm (1977, 100) luonnehtii omistavaa luonteenlaatua vallanhaluksi, joka näyttäytyy muun muassa ylemmyytenä toisten rinnalla. Pohjimmiltaan tämä ylemmydentunto on vieraantuneisuutta omasta itsestä, omista inhimillisistä olemisen perusehdoista ja pyrkimystä niiden vääränlaiseen ratkaisemiseen. Tästä vieraantuneisuudesta johtuu se, että henkilö itse ei ole aktiivinen tekijä, vaan jonkin ulkoisen voiman (esimerkiksi organisaation) väline; hän vain seuraa annettuja määräyksiä (Fromm 1977, 111). Toisin sanoen omakohtaisen vastuun tuntemisen tilalle on tullut kasvoton velvollisuuksien täyttäminen.

### 3.2.3 Rakkaudellista perusasennoitumista

Sen sijaan, että Fromm tyytyisi näkemään vastuun yksittäisenä asennoitumisena, hän liittää sen kiinteästi kolmeen muuhun seikkaan: ”Huolenpito, vastuuntunto, kunnioitus ja tieto ovat toinen toisistaan riippuvaisia. Niissä on kysymys asennekokonaisuudesta – –” (Fromm 1963, 53). Näistä neljästä yhteenkuuluvasta osasesta muodostuvan asennekokonaisuuden, kuten edellä on jo käynyt ilmi, Fromm liittää rakkauteen ja rakastamisen taitoon: ” – – kaikille rakkauden aidoille muodoille ovat tietyt peruspiirteet yhteisiä. Näitä ovat huolenpito, vastuuntunto, kunnioitus ja tieto.” (Fromm 1963, 46.)

Mitä Fromm tarkoittaa huolenpidolla? Kaikessa yksinkertaisuudessaan Fromm selventää huolenpitoa kuvaamalla esimerkin kautta laiminlyöntiä, joka on huolenpidolle vastakkainen seikka. Tähän rakkauteen liittyvään huolehtimisen näkökulmaan linkittyy myös Frommin ilmaisu siitä, että rakkaus on työtä jonkin hyväksi. (Fromm 1963, 47.) Arkikielinen ilmaisumme vastuuntunnosta pitäneeikin useimmiten sisällään juuri tämän huolenpidon näkökulman.

Huolenpidon ohella Fromm liittää vastuuntuntoon kiinteästi kunnioituksen ja avaa sen merkitystä jälleen vastakohtan kautta eli mihin voitaisiin päätyä ilman vastuuta: ”Vastuuntunto saattaisi helposti muuttua hallitsemiseksi ja alistamiseksi, ellei rakkaudessa olisi lisäksi aina kysymys myös

*kunnioituksesta.*” (Fromm 1963, 48.) Kunnioitus on tekijä, joka estää rakkauden muuttumisen valanhimoksi tai omistamisen haluksi (Fromm 1965, 120). Kunnioitus ei pohjaa pelkoon, vaan se on ”kykyä nähdä toinen ihminen sellaisena kuin hän todellisuudessa on” (Fromm 1963, 48). Kunnioitus on siten toisen tuntemista, kykyä havaita toisen ihmisen ainutlaatuisuus ja arvo omana itsenään. Tämä ilmenee muun muassa toisen kasvamisen ja kehittymisen sallimisena omaan suuntaansa ja omalla painollaan. (Fromm 1963, 48.)

Asennekokonaisuuden neljättä osatekijää Fromm avaa jälleen muiden piirteiden kautta: ”Ihmistä ei ole mahdollista kunnioittaa tuntematta häntä; huolenpito ja vastuuntunto olisivat sokeita, elleivät ne perustuisi *tietoon*. Tieto olisi arvotonta, ellei se perustuisi huolenpitoon.” (Fromm 1963, 49.) Fromm ei puhu mistä tahansa yleisestä tiedosta, vaan viittaa syvälliseen toisen ihmisen asemasta käsin hahmottavaan tietoon, ”pyrkimykseen päästä perille ’ihmisen salaisuudesta’” (Fromm 1963, 49). Pelkkä pinnallinen tieto tai tietäminen sinällään ei siis ole Frommin mukaan arvokasta, mutta ytimeen pyrkivä tietäminen on välttämätöntä rakkaudellisen perusasennoitumisen kokonaisuuden toimivuuden kannalta.

Tällä tavoin monisyisenä, toisiinsa linkittyvänä asennekokonaisuutena ja rakkauden ilmentymänä Fromm kuvaa vastuuntuntoa. Se, mitä edellä on liitetty rakastamisen taitoon, voidaan näin ollen liittää myös vastuuntuntoon, onhan Fromm (1965, 117) sanonut myös: ”Kertomus Joonasta osoittaa ettei rakkautta voida erottaa vastuuntunnosta”. Aivan kuten kasvatusta käsittelevässä luvussa kävi ilmi, Fromm liittää rakastamisen myös toisen elämän edistämiseen. Kun rakastaminen ja vastuuntunto nivoutuvat näin läheisesti toisiinsa, voidaan esitetyn pohjalta myös vastuuntunto nähdä kasvattamiseen liittyvänä tekijänä.

### **3.2.4 Kypsän ihmisen luovaa toimintaa**

Edellä kuvattu rakkaudellinen asennekokonaisuus, joka muodostuu huolenpidosta, vastuuntunnosta, kunnioituksesta ja tiedosta, ei Frommin mukaan ole itsestään selvää. Hän painottaa, että sellaisen voi kohdata ”kypsässä ihmisessä eli sellaisessa ihmisessä, joka pystyy toimimaan luovasti, joka haluaa nauttia vain oman työnsä tuloksista, joka on jättänyt taakseen kaikkivoipaisuutensa ja kaikkietävyytensä kuvitelmat ja jonka olemukselle antaa leimansa sellainen sisäiseen voimaan perustuva vaatimattomuus, jonka vain tosi luova toiminta voi synnyttää” (Fromm 1963, 53–54). Mitä Fromm tällä tarkoittaa?

Ensinnäkin luovasta toiminnasta Fromm on todennut: ”Rakastaminen on luovasti tuottavaa toimintaa. – Se merkitsee eloon herättämistä, kohteensa elämän edistämistä ja lisäämistä.” (Fromm 1977, 60.) Kypsä, luovasti toimiva ihminen kykenee siis rakastamaan (ks. Fromm 1963, 158); hän toimii elämää edistävästi. Tästä rakastavasta ja kasvua edistävästä toiminnasta Fromm on kirjoittanut kirjassaan *Ihmisen osa* täydentäen aiemmin käyttämäänsä rakastamisen ilmausta sanalla produktiivinen:

Se että rakastaa jotakuta produktiivisesti, merkitsee että pitää huolta ja tuntee vastuuta hänen elämästään, ei vain hänen fyysisestä olemassaolostaan, vaan kaikkien hänen inhimillisten kykyjensä kasvusta ja kehittymisestä. Produktiivinen rakkaus on ristiriidassa passiivisuuden, rakastetun ihmisen elämän ulkopuolisen seuraamisen kanssa; produktiivinen rakkaus merkitsee vaivaa, huolenpitoa ja vastuuntuntoa hänen kasvustaan. (Fromm 1965, 119.)

Näyttää siltä, että Fromm yhdistää produktiivisuuteen koko rakastamiseen liittämänsä asennekokonaisuuden ja alleviivaa suhtautumistavan aktiivista luonnetta. Mutta Fromm on kuvannut produktiivisuutta myös muulla tavoin.

Luonnehtiessaan produktiivista asennoitumista Fromm toteaa, että siinä ”on kysymys ihmisen perussuhtautumisesta, joka pätee kaikilla ihmiselämän alueilla. Se käsittää ihmisen sielulliset, emotionaaliset ja älylliset reaktiot muihin ihmisiin, omaan itseen ja asioihin. Produktiivisuus on ihmisen taitoa käyttää kykyjään ja toteuttaa luontaisia mahdollisuuksiaan” (Fromm 1965, 100). Hieman jäljempänä hän tarkentaa, että ”[p]roduktiivisuus merkitsee sitä että ihminen kokee itsensä kykyjensä ruumiillistumaksi ja toimivaksi olennoksi, että hän on niistä selvillä eikä ole niistä vieraantunut” (Fromm 1965, 101). Toisin sanoen tietoisuus omista kyvyistä ja omasta itsestä toimijana on pohja produktiivisen, kypsän ihmisen kokemukselle itsestään eli perustana hänen identiteetilleen. Hänen omanarvontuntonsa ei ole riippuvainen ulkoisista tekijöistä, sillä ”kypsän, produktiivisen yksilön identiteetin kokemus pohjautuu siihen että hän tajuaa itsensä toimivaksi olennoksi joka on yhtä kykyjensä kanssa” eli hän kokee olevansa sopusoinnussa oman itsensä, tekojensa ja kykyjensä kanssa (Fromm 1965, 87). Tätä voinee kutsua ehyeksi identiteetin kokemukseksi.

Identiteetti on ihmisen sisäinen kokemus ja käsitys omasta itsestään. Kun Fromm (1963, 54) luonnehtii kypsän ihmisen ominaisuuksia kuvaamalla, että hän ”on jättänyt taakseen kaikkivoipaisuutensa ja kaikkitietävyytensä kuvitelmat”, mihin hän mahtaa viitata? Fromm on kirjoittanut seuraavasti:

On tuskin tarpeen korostaa sitä seikkaa, että antamisena ilmenevä rakastamisen kyky riippuu ihmisen luonteen kypsydestä. Se edellyttää, että ihminen on päätenyt maailmaan luovasti asennoituvan ihmisen asteelle. Tällä asteella ihminen on vapautunut riippuvaisuudestaan toisiin ihmisiin, narsistisesta itkeskeisyydestään ja halustaan käyttää toisia ihmisiä omien tarkoituksensa ajamiseen. Hän on myös saavuttanut uskon omiin voimiinsa ja rohkeuden luottaa itseensä pyrkiessään asettamiinsa päämääriin. (Fromm 1963, 45.)



Tämä katkelma yhdessä edellä käsitellyn identiteetin kokemuksen kanssa näyttäisi selittävän mihin Fromm tähtää sanoessaan, että kypsä ihminen ei kuvittele voivansa ja tietävänsä kaikkea. Kypsä ihminen näkee myös muut ihmiset ja heidän tarpeensa, eikä tuijota vain omaan itseensä. Hänellä ei liioin ole itsestään ja kyvyistään epärealistisia suuruuskuvitelmia eikä hän pyri täyttämään omia tarpeitaan tai saavuttamaan omia tavoitteitaan muiden kustannuksella. Hän ei pyri olemaan muiden yläpuolella. Hän pyrkii tavoitteisiinsa omaan luovaan toimintaansa ja omiin mahdollisuuksiinsa luottaen. Hän käyttää omia voimiaan vahvistaen samalla omaa produktiivisuuttaan. (Ks. Fromm 1965, 104–105.) On kuitenkin hyvä huomata, että Fromm ei kuvaa tätä valmiina olotilana, vaan kirjoittaa käyttäen sanaa ”päätynyt”. Luova asennoituminen onkin Frommin (1965, 73–74) mukaan luonteeseen liittyvä seikka, jonka kehittymiseen ja muovautumiseen vanhemmat ja vanhempien luonteeseen ja kasvatustapaan vaikuttanut kulttuurin sosiaalinen rakenne vaikuttavat.

Fromm (1965, 132) tuo tekstissään esiin myös rajoitteet toteamalla, että kenenkään ihmisen asennoituminen ei voi olla täysin produktiivista, ei liioin täysin sitä vailla. Ehtona produktiiviselle työlle, rakkaudelle ja ajattelulle hän pitää sitä, että ”ihminen tarvittaessa kykenee olemaan levollisena yksin itsensä kanssa. Voidakseen kuunnella muita tulee osata kuunnella omaa sisintään; tullakseen toimeen muiden kanssa ihmisen on välttämättä oltava sopusoinnussa myös oman itsensä kanssa.” (Fromm 1965, 126.) Kaikki tämä näyttäisi viittaavan Frommin näkemykseen aktiivisuudesta sekä hänen kuvaamaansa asennoitumiseen *olla*, ei *omistaa*; minä voin olla riittävä sellaisenaan, eikä identiteettini ole riippuvainen siitä, mitä minulla on (Fromm 1977, 110, 132, 197–199; ks. liite 2). Kyky *olla* mahdollistaa sisäisen voiman kokemuksen, joka ilmenee muun muassa vaatimattomuutena. Vaikuttaisi siltä, että Frommin luonnehtimassa kypsässä, produktiivisessa ihmisessä kiteytyvät ne ominaisuudet, joiden hän on maininnut olevan länsimaisen humanistisen perinteen päämääriä; nämä ominaisuudet ovat järkevyyden, rakkaus, eheys ja rohkeus (Fromm 1968, 19).

### 3.2.5 Yhteenveto

Fromm kuvaa vastuuntunnon vapaaehtoisuuteen perustuvana humanisena perusasennoitumisena, jolloin vastuunsa tunteva henkilö pyrkii kaikin tavoin vastaamaan toisen ihmisen tarpeisiin riippumatta siitä, tulevatko ne ilmaistuksi. Aivan kuten rakastaminen, myös vastuuntunto kohdistuu erotuksetta kaikkiin, myös ihmiseen itseensä. Vastuuntuntoon liittyy huolenpito, kunnioitus, tieto ja rakastava suhtautuminen.

Fromm luonnehtii vastuuntuntoa kypsän, luovan ihmisen asenteeksi. Tällainen produktiivisen asenteen omaava henkilö ei käytä toisia omien tarkoituksperiensä saavuttamiseen eikä oman asemansa pönkittämiseen. Kypsä ihminen ei ole kaikkivoipainen tai kaikkietävä, vaan niiden sijaan hänestä löytyy sisäistä voimaa ja vaatimattomuutta, mutta myös uskoa ja luottamusta omiin kykyihin, taitoa käyttää niitä ja toteuttaa itselle luontaisia mahdollisuuksia, sanalla sanoen produktiivisuutta.

### 3.3 Keskeisiä käsitteitä kasvatuksen ja vastuun ympärillä

Edellä luvuissa 3.1. ja 3.2. tarkastelin Frommin tekstejä kasvatuksen ja vastuun käsitteiden näkökulmasta tarkoitukseni luoda niistä mahdollisimman selkeä kuva. Eheän kuvan saamiseksi täydennän tässä luvussa edellä esiin tuomaani täsmentämällä niitä keskeisiä Frommin käyttämiä käsitteitä, joita en ole vielä riittävällä tavalla tähän mennessä avannut. Sen jälkeen pyrin kokoamaan syntyneen kuvan pohjalta hahmotelmaa *kasvatusvastuu*-käsitteelle eli siten löytämään vastausta toiseen tutkimuskysymykseen. Toisin sanoen tavoitteeni on löytää Frommin teksteihin tukeutuen vastauksia kysymyksiin mistä puhumme, kun puhumme kasvatusvastuusta ja millaisia merkityksiä sille voidaan antaa?

Tätä kokoavaa ja täydentävää vaihetta auttava kysymys on, mikä tai mitkä seikat Frommin mukaan mahdollistavat kasvatuksen ja vastuuntunnon sellaisena, kuin hän niitä kuvaa. Toisin sanoen mikä tai mitkä seikat ovat kasvatusvastuun edellytyksinä ja taustatekijöinä? Edelleen pyrin rakentamaan myös näkemystä siitä, miten kasvatusvastuun merkityssisältö voitaisiin tästä taustasta johdettuna kuvata nimenomaan ammatikseen kasvatustehtävässä toimivan osalta. Voidaanko ajatella, että kasvatusvastuu jakaantuu jollakin tapaa yksilökasvattajan ja hänen edustamansa instituution välillä? Millainen on yksilön kasvatusvastuun ja yhteiskunnassa vaikuttavien voimien välinen suhde?

Kasvatusvastuun määrittelyn yhteydessä tuon siis esiin yksilötasolle asettuvia seikkoja, mutta kiinnitän huomiota myös institutionaaliselle ja yhteiskunnalliselle tasolle. Näin siksi, että Frommin ajattelussa on keskeisellä tavalla esillä yksilön ja yhteiskunnan välinen sidoksisuus; hän ”uskoi yksilön kohtalon olevan kietoutunut erottamattomasti yhteiskunnan kohtaloon” (Pekkola 2007, 258).

### 3.3.1 Ihmisenä olemisen perusehdot

Ensinnäkin voidaksemme ymmärtää mitä Fromm tarkoittaa puhuessaan inhimillisistä tarpeista muun muassa vastuun tuntemisen kohdalla, on avattava hänen näkemystään ihmisen olemisen perusehdoista. Vain yhtä täsmällistä kuvausta ei Frommin teksteistä ole tähän liittyen löydettävissä. Useimmiten on kuitenkin pitäydytty hänen *Terve yhteiskunta* -kirjassaan esittelemässään viisiosaisessa luonnehdinnassa, jota muun muassa Funk (1982, 61) pitää Frommin esityksistä laajimpana.

Frommin käsityksen mukaan ihminen on eläinten tapaan osa luontoa muun muassa omine fysiologisine tarpeineen. Luonnosta ja eläimistä hänet erottavat kuitenkin inhimilliset piirteet kuten tietoisuus omasta olemassaolosta ja sen rajallisuudesta sekä järki. Järki saa ihmisen sopeutumaan ympäristöönsä vaistojen sijaan pääosin älyllisin keinoin ja etsimään jatkuvasti vastausta hänen kohtaamiinsa ristiriitoihin, niin myös elämän perustavaa laatua oleviin eksistentiaalsiin ja historiallisiin ristiriitaisuuksiin. (Fromm 1965, 51–56.) Näin ollen pelkkä fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen ei riitä onnellisuuteen ja henkiseen terveyteen, vaan niiden ohella joukko inhimillisiä ja ihmisen olemisesta juontuvia tarpeita etsii tyydyttävää vastausta. Tällaisiksi tarpeiksi Fromm määrittää suhteutuneisuuden, itsensä ylittämisen, juurtuneisuuden, identiteetin löytämisen sekä asennoitumiskehyksen ja palveluksen kohteen hankkimisen. (Fromm 1971, 34, 37–76; ks. myös Funk 1982, 55–66 & Moisio 1999, 42–50.)

Suhteutuneisuudella Fromm (1971, 39–42) tarkoittaa yksilön tarvetta voittaa oma erillisyyden tunteensa eli päästä yhteyteen muiden ihmisten kanssa. Hän kuvaa tätä yhteen liittymisen halua ihmisen keskeisimmäksi pyrkimykseksi (Fromm 1963, 35) ja kirjoittaa toisaalla, että tämän yhteyden etsinnän tarpeen rakentavin ja ainoa henkistä terveyttä edistävä ratkaisu on rakkaus (Fromm 1971, 42). Yhteyttä voidaan etsiä myös alistumalla tai pyrkimällä alistamaan muita, mutta tällöin hintana on eheyden ja vapauden menettäminen ja vaarana vihamielisyys (Fromm 1971, 40). ”*Rakkaus on yhteyttä* jonkun tai jonkin oman itsen ulkopuolella olevan kanssa, *niin että itseyden erillisyyden ja eheys samalla säilyvät*”, täsmentää Fromm (1971, 41). Länsimaisessa yhteiskunnassa tyypillinen erillisyyden tunteen voittamisen muoto on hänen mukaansa pyrkimys yhdenmukaisuuteen ja kuuluminen laumaan. Tämä samankaltaisuuden pakko ei ole aina tietoista; yksilö voi kuvitella olevansa hyvinkin individualistinen, vaikka itse asiassa ilmentää niin elämässään kuin valinnoissaan kaikille yhdenmukaista konemaista tasa-arvoisuutta ja rutiininomaisuutta. (Fromm 1963, 29–34.)

Itsensä ylittämällä Fromm viittaa ihmisen luovuuden tarpeeseen. Toisin sanoen ihmisellä on tarve luoda elämää, ilmaista vapauttaan ja oman olemassaolonsa aktiivisuutta, eikä pitäytyä vain passiivisessa luodun roolissa. Luovuuttaan hän voi toteuttaa monin tavoin esimerkiksi tuottamalla jotain uutta, aineellista tai henkistä, taiteen avulla tai rakastamalla muita, edistämällä kasvua. Mikäli ihminen ei kykene tai jostain muusta syystä voi täyttää itsensä ylittämisen tarvetta tällä tavoin, on seurauksena Frommin näkemyksen mukaan luovuuden vaihtoehto: tuhoavuus. (Fromm 1971, 46–47.) Frommin mielestä tuhoavuus ylipäättään on seurausta kehittymisen estymisestä. Toisin sanoen se on ”yksilön älyllisten, fyysisten, emotionaalisten ja aistikykyjen omaehtoisten ilmausten estymistä, hänen produktiivisuutensa tukahduttamista. Jos elämän kasvuvietti tukahdutetaan, tällä tavoin patoutunut energia muuntuu elämänvastaiseksi. *Tuhoavuus on seurausta elämättömästä elämästä.*” (Fromm 1965, 243–244.)

Juurtuneisuuden tarpeen Fromm (1971, 47–48) liittää ihmiselämän äidistä riippuvaisiin alkuhetkiin kohdussa, syntymään ja lapsen kehittymiseen äidin suojapiirissä ja kasvuun vähitellen sen ulkopuolelle aikuisuuteen. Näitä syntymisen, kasvamisen ja aikuistumisen vaiheita hän kuvaa irti repäisynä luonnollisesta kodista ja siten luopumisena luonnollisista juurista, mikä on mahdollista ”vain sikäli kuin hän löytää uudet *inhimilliset* juuret, ja vasta ne löydettyään hän voi tuntea olevansa maailmassa kotonaan” (Fromm 1971, 48). Juurtuneisuudella Fromm viittaa siten ihmisten keskinäiseen yhteenkuuluvuuteen ja veljeyteen, ja niiden vastakohtana, sidonnaisuutena, hän näkee muun muassa nationalismia ja valtion palvonnan (Fromm 1971, 69).

Neljäs Frommin mainitsemista tarpeista on identiteetin tunne. Hän pitää sen tyydyttymistä yhtä pakottavana ja mielenterveyden kannalta välttämättömänä kuin kolmea edellä mainittua. Ihmisellä on siis Frommin mukaan tarve yksilöllisyyden ja erillisyyden kokemiseen, tarve tuntea olevansa ”minä”, oman toimintansa subjekti. Mikäli tämä yksilöllinen identiteetin tunne jää kehittymättä, paikaan sitä usein tiedostamattomasti yksilöllisyyden illuusiolla eli esimerkiksi yhdenmukaisuuden ja samankaltaisuuden korvikkeilla. (Fromm 1971, 69–72.)

Järjellisenä olentona ihmisellä on tarve löytää omalle olemassaololleen ja asemalleen jokin tarkoitus toisin sanoen tarve käsittää sekä oma sisäinen että ulkoinen todellisuutensa. Tähän liittyy myös tarve järjeistää kaikki teot, olivat ne sitten todellisuudessa millaisia hyvänsä. Tätä varten ihminen Frommin mukaan tarvitsee asennoitumiskehyksen eli jonkinlaisen ajatusjärjestelmän sekä palvontakehyksen eli jonkin palvonnan kohteen. Tämän tarpeen ratkaisut voivat olla hyvin monimuotoisia, mitä kuvaa esimerkiksi ihmisen erilaiset uskonnolliset ja filosofiset näkemykset. (Fromm 1971, 72–75.)

Frommin (1971, 76) mielestä ihmisen ”[m]ielenterveys on riippuvainen nimenomaisesti [edellä kuvattujen] inhimillisten ja ihmisenä olemisesta kumpuavien tarpeiden ja intohimojen tyydyttämisestä”. Niihin vastaaminen on monen tekijän summa ja siksi se ei ole yksinkertaista. Fromm viittaa tässä kohdassa vahvasti yhteiskunnan suuntaan toteamalla, että yksilön mielenterveys

”ei ole ensisijaisesti yksilön kysymys vaan riippuu hänen yhteiskuntansa rakenteesta. Terve yhteiskunta edistää ihmisen kykyä rakastaa lähimmäisiään, kykyä tehdä työtä luovasti, se edistää järkeä ja objektiivisuutta, oman itsen kokemista tavalla joka pohjautuu ihmisen kokemuksiin hänen omista tuottavista kyvyistään. – – Yhteiskunta voi vaikuttaa kahteen suuntaan: se voi edistää ihmisen tervettä kehittymistä tai se voi ehkäistä sitä; useimmat yhteiskunnat tekevät itse asiassa kumpaakin, ja kysymys on vain siitä, miten pitkälle ja mihin suuntiin niiden myönteiset ja kielteiset vaikutukset kohdistuvat.” (Fromm 1971, 81–82.)

Kaikessa yksinkertaisuudessaan: terve yhteiskunta vastaa Frommin (1971, 29–30, 281) mukaan ihmisen objektiivisiin tarpeisiin; siellä ihminen on päämäärä sinänsä.

### 3.3.2 Sosiaaliluonne

Frommin (1965, 50–51) mielestä ihminen on samanaikaisesti ainutkertainen yksilö ja kaikkien ihmismissuvun piirteiden edustaja. Toisaalta kaikille yhteiset ihmisenä olemisen edellytykset muovaavat persoonallisuutta, tuota ”yksilön synnynäisten ja hankittujen sielullisten ominaisuuksien kokonaisuutta joka tekee yksilöstä ainutkertaisen” (Fromm 1965, 63–64). Kaikki joutuvat niin ikään kohtaamaan ihmisen olemassaolon ristiriidan, mutta sen ratkaisutavat ovat ainutlaatuisia ja riippuvaisia ihmisen luonteesta. Luonne muovautuu varhain yksilön kokemusten kautta eli muodostuu se tapa, jolla yksilö asennoituu maailmaan. Kun temperamentti määrittää yksilön rakenteen, esimerkiksi tavan reagoida tietyllä tavalla, niin luonteesta riippuu reagoinnin kohde eli esimerkiksi mihin näin reagoidaan. Luonne on siten keskeinen tekijä eettisessä ja moraalisessa mielessä. (Fromm 1965, 63–65, 67, 72.)

Fromm erottelee yksilöllisen luonteen ja sosiaaliluonteen. Näistä ensin mainitun ”*ansiosta samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset eroavat toisistaan*” (Fromm 1971, 89). Sosiaaliluonne sen sijaan on luonteenrakenteen ydintä, asennoitumista, joka on ”*useimmille saman kulttuurin ihmisille yhteistä*” (Fromm 1971, 88). Sen tehtävänä on saada ihmiset toimimaan omasta halustaan ja tyytyväisyyttä kokiensa siten kuin pitää, jotta yhteiskunnan toiminta voi jatkua häiriöttä. Sosiaaliluonteen tehtävänä ei ole nostaa yksilöiden tietoisuutta vaan pikemminkin muovata ihmiset toimimaan ikään kuin luonnostaan yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Se minkä sisältöinen sosiaaliluonne on, riippuu yhteiskunnan rakenteesta ja yksilön tehtävästä siinä. Yhteiskunnan taloudelliset tekijät ja toisaalta sen ideologiat eli uskonnolliset, poliittiset ja filosofiset ideat muovaavat kumpikin sosiaaliluonnetta ja sosiaaliluonne vaikuttaa vastaavasti niihin. Lisäksi on muistettava, että yhteiskunnan sosiologiset

ja ideologiset tekijät ovat vuorovaikutuksessa ihmisen oman luonteen kanssa. Menetelmät, joilla sosiaaliluonnetta muovataan, ovat yhteydessä muun muassa niihin instituutioihin, joilla on yhteiskunnassa kasvatustehtävä. Siten esimerkiksi vanhemmat itse vallitsevan sosiaaliluonteen edustajina siirtävät sen sisältämiä piirteitä eteenpäin muovatessaan lapsen luonnetta, mutta myös kulttuurin muilla kasvatustekijöillä on tässä suhteessa oma roolinsa. (Fromm 1971, 89–92; ks. myös Fromm 1976, 239–240.)

### **Nykyisen sosiaaliluonteen taustatekijöitä**

Nykyisen sosiaaliluonteen erityispiirteitä kuvatessaan Fromm (1971, 93–215) käsittelee kirjassaan *Terve yhteiskunta* ensin laajasti kapitalismin kehittymistä ja sen piirteitä. Hän aloittaa tarkastelunsa 1600-luvulta edeten aina 1900-luvun tilanteeseen asti ja havainnollistaa tämän pohjalta selkeästi sosioekonomisen yhteiskuntarakenteen muutosten vaikutuksia ihmisen sosiaaliluonteeseen. Seuraava tiivistys ei tee oikeutta Frommin perusteelliselle esitykselle, mutta pyrin lyhyesti tuomaan siitä esille joitakin nykyajan sosiaaliluonteen taustatekijöitä, jotka ovat tutkimusaiheeni kannalta keskeisiä

Vaikka tuotannon kehittämissuunnitelmat alkuun tähtäsivät kaikkien ihmisten parempaan toimeentuloon ja elämisen perusehtojen täyttymiseen, johti kehitys vähitellen siihen, että työ inhimillisenä ja mielekkäänä toimintana menetti merkityksensä ja siitä tuli työntekijälle vain väline ansaita rahaa eli ”abstrahoitua konkreettista työtä” (Fromm 1971, 121). Kun työ alkuun vaati kaikilta henkilökohtaista ponnistelua ja panosta, on se kapitalismin myötä muuttunut joidenkin, etenkin tuotannon omistajien kohdalla yksinomaan voiton keräilyksi ilman omaa tuottavaa työntekoa. Omistajan tai työntekijän oma etu tai halu ei enää sanele tuotantoon ja työhön liittyviä ratkaisuja; sen sijaan markkinajärjestelmän mukana pysyminen vaatii tekemään laajennuksia ja menestymään. Tuotannossa tavoitteet eivät löydy hyödyn tai työn inhimillisen tyydytyksen näkökulmasta, vaan ihmisestä on tullut väline taloudellisen voiton maksimoinnissa. Mikäli työntekijä haluaisikin kapinoida ahdinkoan vastaan, on auktoriteetti näkymättömissä ja anonyymi markkinatalous tai hyödyn keräävä liikkeen johto tavoittamattomissa. Turvallisempaa on siis mukautua samankaltaisuuteen muiden kanssa ja sopeutua olemaan valmis jatkuviin muutoksiin. Parempi on olla yhdessä yhdenmukaisuuden veneessä kuin yksin, erillään omia mielipiteitään ja vakaumuksiaan puolustaen. (Fromm 1971, 96, 99–100, 103, 109, 112, 119.)

Samalla kun tuotanto on kasvanut ja keskittynyt, organisaatiot laajentuneet ja niiden omistajat loitontuneet näkymättömiin, on yhä useamman työ sen kaltaista, että on mahdoton hahmottaa sitä

suurta kokonaisuutta, johon oma työpanos kuuluu (Fromm 1971, 116, 122). Taloudelliset, mutta myös muut tapahtumat on kvantifioitava ja näiden numerotietojen pohjalta tehdään päätökset; jopa ”ihminen voidaan lopulta ilmaista abstraktina käsitteenä, numerona, ja tältä pohjalta lasketaan talouselämän tapahtumat, arvioidaan kehityssuunnat ja tehdään päätökset” (Fromm 1971, 121). Nykyluokkien käsittelemät summat, asiakkaat, osakkaat, työntekijät ja niin edelleen ovat miljoonia, tuhansia, satoja – kaukana konkreettisesta, inhimillisistä mitoista ja käsiteltävyydestä (Fromm 1971, 121).

Sama markkinatalous on heittänyt varjonsa myös kulutuskäyttäytymiseen. Massatuotanto on saanut rinnalleen massakulutuksen. Toisin sanoen ”[k]aikkea on käden ulottuvilla, kaikkea voi ostaa ja kuluttaa”, kuten Fromm (1971, 119) toteaa – aina vapaa-aikaa myöden. Enää ei ole tarvetta siirtää hankintoja, harkita, säästää tai ponnistella jonkin saavuttamiseksi ja odottaa, sillä kulutuksesta ja vaihtamisesta on tullut itsessään päämääriä. Halujen välittömästä tyydyttämisestä on tullut ensisijainen toimintatapa; enää ei ole tarvetta sietää ristiriitoja tai olla yksin oman itsensä kanssa ratkaisuvaihtoehtoja punniten. Ei liioin ole tarpeen sietää ajatusten ja tunteiden aiheuttamaa painetta, sillä oikeampana pidetään turhaumien välttämistä myös tällä alueella. Onkin siirrytty estottomaan puhumiseen vailla häpeää tai salassapitoa ja unohdettu tai hylätty sisäisen kypsytelyn prosessi ja sen tuottamat tulokset liian työläänä. (Fromm 1971, 119, 143, 173–174, 176–177.)

### 3.3.3 Vieraantuneisuus

Olellaisena osana tämän nykyajan sosiaaliluonteen ominaisuuksiin liittyy Frommin mukaan vieraantuminen. Hän kuvaa nykyihmistä niin itsestään, toisista kuin luonnostakin vieraantuneena. (Fromm 1971; 1963, 118.) Mitä hän tällä tarkoittaa, on löydettävissä muun muassa seuraavassa lainauksessa:

Vieraantumisella tarkoitetaan sellaista kokemista, jossa yksilö kokee oman itsensä vieraaksi. Voisi sanoa että hän on käynyt oudoksi itselleen. Hän ei koe itseään maailmansa keskukseksi, omien tekojensa tekijäksi – hänen tekonsa ja niiden seuraukset ovat sen sijaan muuttuneet hänen herrakseen, jota hän tottelee tai jota hän jopa palvoo. Vieraantunut ihminen on menettänyt kosketuksen itseensä samoin kuin kosketuksen toisiinkin. Hän itse ja samoin toiset koetaan samalla tavalla kuin esineet; aisteilla ja tervettä järkeä käyttämällä mutta samalla niin, että puuttuu luova suhde omaan itseen ja ulkoiseen maailmaan. (Fromm 1971, 129)

Toisin sanoen vieraantunut ihminen kyllä tarkkailee ympärillään olevaa ja suhteuttaa omaa toimintaansa sen mukaan, mutta on kadottanut kosketuksen omaan itseensä, omaan sisäiseen maailmaansa (Fromm 1971, 214). Tämän Fromm (1971, 211) ilmaisee muun muassa sanoen, että vieraantunut ihminen ”kokee itsensä esineeksi, sijoitukseksi, jota hän itse ja muut manipuloivat, häneltä puuttuu

itseyyden tunne” tai toisaalla kuvaten, että ”ihminen *ei koe itseään omien voimiensa ja sisäisen rikkautensa aktiiviseksi haltijaksi vaan köyhtyneeksi 'esineeksi' ja riippuvaiseksi ulkopuolisista voimista, joihin hän on ulkoistanut elävät ominaisuutensa*” (Fromm 1971, 135). Frommin mielestä ei ole mahdollista, että vieraantunut ihminen olisi terve, sillä vieraantuneisuus aiheuttaa itseyyden tunteen puutteen myötä ahdistuneisuutta, epäterveitä syyllisydentunteita, kykenemättömyyttä onnellisuuteen ja luottamuksen puutetta. (Fromm 1971, 211–213.) Vieraantuneisuus ilmenee myös suhteessa tekoihin ja niiden kohteeseen, mitä Fromm (1971, 128–129) selventää kuvauksella ihmisen kyvystä tuhota satoja tuhansia napin painalluksella ilman reaktiota, kun konkreettinen tilanne sen sijaan synnyttäisi sen varmasti.

Kun kaikkea hallitsee tarve miellyttää muita, riittämättömyyden tunne, tarve passiiviseen mukautumiseen, halu kuulua joukkoon ja pyrkimys saavuttaa turvallisuuden tunne etsimällä muiden hyväksyntää, on selkeästi nähtävissä, että vieraantuneisuus on identiteetin tunteen puuttumista. Frommin mielestä vieraantuneisuuteen liittyy lisäksi vaikeus yksin oloon ja yhdenmukaisuuden etsimisen myötä arvostelukyvyn latistuminen. Se on myös antautumista kuluttajaksi, joka ei näe vaivaa ja käytä omia kykyjään. (Fromm 1971, 209, 211–212; 163–165.) Näin toimimalla ihminen menettää mahdollisuuden onnellisuuden kokemiseen, sillä Frommin näkemys on, että

[o]nnellisuus syntyy elämän kokemisesta luovasti tuottavalla tavalla ja niiden rakkauden ja järjen voimien käyttämisestä, jotka yhdistävät meidät maailmaan. Onnellisuus syntyy siitä, että kosketamme todellisuuden kalliopohjaa, että löydämme itseyytemme ja yhteytemme toisiin ja samalla olemme erillämme heistä. Onnellisuus on voimakkaan sisäisen aktiivisuuden tila ja sen lisääntyneen elinvoiman kokemista, jota meissä on eläessämme produktiivisessa suhteessa maailmaan ja itseemme.

Tästä seuraa, että sisäisen passiivisuuden tilassa ja vieraantuneen ihmisen elämän leimaavassa kuluttajan asenteessa ei ole onnellisuutta. Onnellisuus ei ole täytettävän tyhjyyden vaan täyteen kokemuksen kokemista. (Fromm 1971, 209.)

Kaikki edellä olevat tekijät, inhimillisten ja ihmisen olemisen perusehtojen täytyminen, kulttuurin muovaama sosiaaliluonne, vieraantumattomuus kaikkine niihin liittyvine piirteineen – ja erityisesti on muistettava Frommin alleviivaama yhteiskunnan rakenteiden ja yhteiskunnan terveyden vaikutus – ovat pohjana ihmisen mielenterveydelle, onnellisuudelle ja hänen hyvinvoinnilleen. Ne liittyvät siten olennaisesti ihmisen kasvuun ja kasvatukseen ja piirtyvät samalla osaksi vastuuntunnon kenttää.



### 3.4 Kasvatusvastuun hahmottelua

#### 3.4.1 Frommilaisen kasvatusvastuun toteutumisen edellytyksiä

Edellä luvussa 3 esitin, että kasvattaminen olisi muun muassa rakastamista ja liittyisi siten myös vastuuntuntoon. Frommin teksteihin perehtymisen kautta on käynyt ilmeiseksi, että hänen käsityksensä mukaan kaikki rakkauden muodot perustuvat samaan alkulähteeseen, lähimmäisenrakkauteen. Koska rakkaus on taito, edellyttää se kuten mikä tahansa taito kurinalaisuutta, keskittymistä – niin ollen myös itsensä tarkkailua ja kykyä osata kuunnella – kärsivällisyyttä ja kaiken mahdollisen mielenkiinnon keskittämistä tämän taidon oppimiseen (Fromm 1963, 146–149). Kuuntelemisen osalta Fromm (1965, 126) toisaalla tarkentaa vielä, että kykeneminen muiden kuuntelemiseen edellyttää kykyä kuunnella omaa sisintään, itsetutkistelua. Toisin sanoen tällainen kyky niin omien ajatusten kuin tunteiden tunnistamiseen ja tiedostamiseen sekä kyky olla yksin itsensä kanssa sopuinnussa ja levollisin mielin on edellytys muun muassa produktiiviselle rakkaudelle muita kohtaan. Kyetäkseen rakastamaan on ihmisen Frommin (1963, 13) mielestä kehitettävä kokonaispersoonallisuuttaan ja pyrittävä elämässään luovaan asenteeseen.

Rakkauden taito edellyttää lisäksi itsekeskeisen narsismin voittamista, toisin sanoen kykyä nähdä ihmiset sellaisina kuin he ovat, ei omien pyyteiden toteuttajana. Toiseksi se edellyttää järkeä ja nöyrää asennetta eli kykyä ajatella asiallisesti. Kolmanneksi rakkauden taito edellyttää rohkeudesta eli uskaltamisen kyvystä riippuvaa rationaalista uskoa, joka Frommin mukaan on ihmisen omaan kykyyn ajatella ja tuntea perustuvaa vakaumusta. Siihen sisältyy valmius pettymysten ja tuskankin hyväksymiseen. Tällöin ihminen ei ole riippuvainen yleisestä mielipiteestä tai vallitsevasta katsantokannasta. Hänellä on usko itseensä, oman persoonallisuutensa ytimen pysyvyyteen (identiteetti) ja sitä kautta usko ja luottamus toisiin ihmisiin. Samalla siihen sisältyy usko toisten ihmisten mahdollisuuksiin ja vielä laajemmin usko ihmiseen ja koko ihmiskuntaan. (Fromm 1963, 159–170.) Frommin (1963, 169) mukaan ”[r]ationaalinen usko perustuu ihmisen luovaan kykyyn; kun ihminen uskoo elämäänsä, hän elää luovaa elämää”. Tällainen elämä ei ole niin sanotusti varman päälle pelaamista; sen sijaan ”[u]sko riippuu rohkeudesta, kyvystä uskaltaa – Rakastettuna olemiseen ja rakastamiseen tarvitaan rohkeutta, rohkeutta pitää tiettyjä arvoja kaikkia muita arvoja korkeampina – ja heittäytymistä elämään kokonaisuudessaan näiden arvojen sävyttämää elämää.” (Fromm 1963, 170.) Rakastamisen taito edellyttää näiden mainittujen seikkojen lisäksi vielä *toimintaa*, aktiivisuut-

ta. Aktiivisuudella Fromm ei suinkaan tarkoita puuhastelua tai touhukkuutta, vaan sisäistä aktiivisuutta ja ”omien luovien voimien käyttämistä” (Fromm 1963, 172).

Kasvatusvastuuseen liittyviä ja yksittäiseen ihmiseen kiinnittyviä edellytyksiä näyttää Frommin teksteissä löytyvän. Hän ei kuitenkaan jätä kaikkea yksilön vastuulle. Sen sijaan hän toteaa, että ”yksilöllinen rakastamisen kyky jossakin tietyssä kulttuurissa riippuu siitä vaikutuksesta, mikä tällä kulttuurilla on sen piiriin kuuluvan keskitason ihmisen luonteeseen” (Fromm 1963, 115). Toisin sanoen yhteiskunnalla on iso merkitys. Tällöin myös kasvatusvastuun osalta katseen tulisi kohdistua, ei vain yksittäiseen kasvattajaan, vaan koko yhteiskuntaan ja siinä vallitsevaan kulttuuriin, sen sosiologisiin ja ideologisiin rakenteisiin, jotka osaltaan muovaavat ihmisen sosiaaliluonnetta.

Kun nyt vertaan näitä Frommin rakastamisen taitoon liittämiä edellytyksiä ja aiemmin nykyisen yhteiskunnan sosiaaliluonteen ja vieraantuneisuuden esittelyn kohdalla esille tuomiani piirteitä toisiinsa, tunnistan näiden kahden välillä olevan ristiriidan. Kun vieraantuneisuus on ulkokohtaista, kapitalistisen markkinatalouden virittämää asennoitumista, jonka päämääränä on omistaminen ja periaatteena ahne oman edun tavoittelu, voidaan todeta sen yhteensopimattomuus rakkauden keskeisen periaatteen kanssa (Fromm 1963, 176; 1977, 16); rakastamisessahan olennaista on toisen etu ja keskeisellä sijalla antaminen, ei suinkaan onnistunut vaihtokauppa tai reilu peli (fair play). Omistamisen vastakohtana Fromm pitääkin ihmisen kykyä *olla*. Jotain tästä jo kirjoitin luvussa 3, mutta esitän vielä muutamia täydentäviä ajatuksia.

Ensinnäkin näyttää siltä, että Frommin ajatus olemisesta kumpuaa Marxin kirjoituksista. Fromm (1971, 260) näet viittaa Marxin toteamukseen, että ”vapaa ihminen on rikas ihminen” ja että rikas ihminen on nimenomaan ”ihminen joka *on* paljon, ei se joka *omistaa* paljon”. Ihmisen päämäärän ei tulisikaan olla kapitalistisen yhteiskunnan sosiaaliluonteen mukainen kuluttaminen ja omistaminen vaan ”se, että olemisemme on runsasta”, kuten Fromm (1977, 28) edelleen Marxiin viitaten toteaa. Olemisen olemusta pohtiessaan Fromm korostaa olemisen aktiivisuutta, samaa piirrettä, jonka hän on liittänyt niin rakastamiseen kuin vastuuntuntoonkin. Vaikuttaisikin siltä, että nyky-yhteiskunnassa vallalla oleva suuntaus, kasvattaminen kuluttajiksi, on pahasti ristiriidassa niin rakkauden kuin vastuuntunnon aktiivisen luonteen kanssa.

Toisin kuin omistavaan elämänmuotoon, olevaan elämänmuotoon ei liity vallanhalua tai tarvetta ylemmyyteen suhteessa toisiin ihmisiin (Fromm 1977, 100). Olemisen voi näin ollen nähdä yhden-suuntaisena vastuuntunnon ja siihen liittyvän kunnioituksen kanssa. Kunnioitushan merkitsi Frommin määrittämänä muun muassa sitä, että antaa toisen ihmisen kasvaa ja kehittyä omaan suuntaan-

sa. Jotta ihminen kykenee tähän, edellyttää se omaa riippumattomuutta toisista ihmisistä, jolloin ei ole tarvetta hallita ja käyttää muita hyväksi (Fromm 1963, 48; 1977, 100, 108.) Tästä Fromm on kirjoittanut:

Kunnioitus sulkee siten pois toisen ihmisen kaikenlaisen hyväksi käyttämisen. Minä haluan, että rakastamani henkilö kasvaa ja kehittyy omalla painollaan, omia teitään, eikä minua varten. Jos minä rakastan jotakuta ihmistä, minä tunnen olevani yhtä hänen kanssaan, mutta sellaisena kuin hän on eikä sellaisena kuin minä haluaisin hänen olevan, jotta hän palvelisi minun tarkoitusperiäni. On selvää, että toisen ihmisen kunnioittaminen on mahdollista vain siinä määrin kuin minä itse ole kehittynyt riippumattomaksi toisista ihmisistä; vain sikäli kuin minä kykenen elämään ja tulemaan toimeen ilman toisten ihmisten apua, ilman että minun on hallittava tai käytettävä hyväksi toisia ihmisiä. (Fromm 1963, 48–49.)

Tätä ei tule kuitenkaan sekoittaa ajatukseen siitä, että ihminen ei tarvitse muita ihmisiä. Tarvitsevuudesta Fromm on näet lähimmäisen rakkauden yhteydessä kirjoittanut muun muassa, että ”sikäli kuin me olemme inhimillisiä olentoja, olemme kaikki avun tarpeessa. Tänään minä, huomenna sinä. Mutta tämä avun tarve ei merkitse sitä, että toinen on avuton ja toinen mahtava. Avuttomuus on ohimenevä; normaalitila on seistä omilla jaloillaan ja tulla omin avuin toimeen.” (Fromm 1963, 72.)

Kun paneutuu Frommin ajatuksiin, ei voi olla huomaamatta miten moniin asioihin hän liittää olevan elämänmuodon. Eikä ihme, onhan se yksi hänen keskeisimmistä teemoistaan. Tämän tutkielman kohdepariin – kasvatukseen ja vastuuseen – se liittyy niin ikään tiiviisti, minkä voi nähdä muun muassa seuraavasta katkelmasta: ”Rakkauden, hellyyden, myötätunnon, kiinnostuksen, vastuun ja identiteetin perustana on juuri se, että me olemme sen sijaan, että meillä olisi ja *tämä tarkoittaa* egon yli pääsemistä. Se tarkoittaa, että päästään egosta, päästään ahneudesta, että tyhjennämme itsemme, jotta voisimme täyttyä, että tekisimme itsemme köyhiksi, jotta rikastuisimme.” (Fromm 1969, 111.) Niinpä edellä olleisiin huomioihin viitaten voi todeta, että oleva elämänmuoto on kypsän persoonan piirre ja sen kaltaista elämänmuotoa edistävä yhteiskunta on terve yhteiskunta.

Fromm ei kuvaa mitään kattavaa suunnitelmaa yhteiskunnan tervehdyttämiseksi, mutta tuo esiin joitakin tärkeimpinä pitämiään toimia, joiden avulla inhimillisemmän järjestelmän ja yhteiskunnan tavoitteeseen voitaisiin päästä. Tällaisina toimina hän mainitsee inhimillisen suunnittelun, voimavarojen aktivoinnin ja vapauttamisen, inhimillistyneen kulutuksen sekä psyko-spirituaalinen uudistumisen. (Fromm 1969, 121–173.) Toisaalla hän luonnehtii elämää rakastavan, biofilian kehitykselle suotuisia yhteiskunnallisia edellytyksiä ilmaisuilla runsauden tila, vääryyden poistaminen ja vapaus. (Fromm 1967, 55–56.)

Nimensä mukaisesti inhimillinen suunnittelu on Frommin mukaan senkaltaista, että se ottaa huomioon aina ensisijaisesti ihmisen ja inhimilliset tekijät eli ihmisen hyvinvoinnin tulisi olla päätavoit-

teena. Toisin sanoen suunnittelun perustana ei tule olla maksimaalinen tuotanto vaan suunnittelun pohjana pitäisi olla ihmisenä olemisen kokonaisvaltainen tunteminen ja arvot, jotka ovat ihmisen kasvua ja kehitystä edistäviä. (Fromm 1969, 121–123.) Tähtäin tulisi tällöin olla ”vieraantumattoma[sti], olevasti asennoituneen ihmisen tarpe[iden]” täyttämässä (Fromm 1977, 203). Fromm ei tingi näkemyksestään, vaan pitää ehdottomasti tärkeimpänä päämääränä kaikessa yhteiskunnallisessa ja poliittisessa toiminnassa sitä, että ihmistä ei aseteta välineelliseen asemaan. Toiminnan ja suunnittelun tulee siis tukea jokaisen kasvua ja kehitystä sekä yksilön produktiivisuuden kehittymistä. (Fromm 1965, 257.) Näin ollen voisi kai sanoa, että Frommin mielestä kaiken yhteiskunnallisen toiminnan tulisi olla kasvatuksellista. Inhimillisen suunnittelun kanssa sopusoinnussa on Frommin tarkoittama runsauden tila, jota hän pitää puutteen vastakohtana. Hän tarkoittaa tällä niin taloudellista kuin psykologistakin runsautta siinä mielessä, että suurin osa ihmisen voimavaroista tulisi kyetä suuntaamaan elämän rakastamisen piiriin kuuluviin asioihin, ei suinkaan puolustautumiseen nälhädältä tai hyökkäyksiltä. (Fromm 1967, 55.)

Suunnittelua sinänsä Fromm pitää edistyksellisenä asiana (Fromm 1969, 75). Kuitenkin normi- ja arvosidonnaisena suunnittelu voi muuttua haitalliseksi tai Frommin ilmausta lainaten ”kiroukseksi jos se on ’sokeaa’ suunnittelua, jolloin ihminen luopuu omakohtaisesta päätöksenteosta, omasta arvoarvostelmistaan ja omasta vastuustaan” (Fromm 1969, 75). Tätä näkökulmaa vasten ei ole kummallista, että Fromm esittää toisena tervehdyttämistoimena voimavarojen aktivointia ja vapauttamista. Aktiivisuus ja vapaus ovat juuri ne piirteet, jotka hän on muutoinkin liittänyt vastuuntuntoon ja rakastamiseen eli niihin piirteisiin, jotka edistävät ihmisen hyvinvointia. (Fromm 1969, 126.) Samansuuntaisia ajatuksia ovat Frommin biofilian kehittymisen kannalta tärkeänä pitämät vääryyden poistaminen niin, että kukaan ihminen tai mikään yhteiskuntaluokka ei joudu toisen tarkoituksien välikappaleeksi tai toisen riistämäksi sekä vapaus. Vapauden ei Frommin mielestä tule olla vain vapautta jostakin vaan sen on oltava lisäksi vapautta johonkin, ”vapaus luoda ja rakentaa, ihmetellä ja uskaltaa”. (Fromm 1967, 55–56.)

Koska Frommin (1968, 19) mukaan terveessä yhteiskunnassa ”ihminen itse ja hänen kehittymisensä ovat kaiken yhteiskunnallisen toiminnan ylimmät päämäärät”, voitaneen tästä tehdä johtopäätös kasvattamisen tärkeydestä. Hän ihmettelee myös ”[m]iksi yhteiskunta tuntee vastuuta vain lasten opettamisesta mutta ei kaiken ikäisten jäsentensä?” (Fromm 1971, 347). Kaikin puolin tavoiteltava olotila voimavarojen aktivoinnin ja vapauttamisen puolesta puhuvan Frommin mielestä näyttäisikin olevan niin sanottu kypsä ihminen, joka on minä-tietoinen eli vahvan identiteetin omaava (Fromm 1969, 126; 1977, 197–198). Tämä ”herättäminen eloon, oman minän synnyttäminen, edellyttää produktiivista toimintaa”, Fromm (1965, 108) toteaa.

Kuten todettua, pelkät yksilötason muutokset eivät Frommin (1977, 20) mukaan riitä, vaan on samanaikaisesti tapahduttava taloudellisia ja sosiaalisia muutoksia. Näin ollen yhtenä toimenä hän tuo voimakkaasti esiin myös muutokset kulutuksessa: ”Tästä kaikesta huolimatta uskon, että yhteiskuntamme muuttaminen elämää edistäväksi pakottaa myös muuttamaan kulutusta ja siten epäsuorasti muuttamaan nykyisen teollisen yhteiskunnan tuotantokaavaa.” (Fromm 1969, 150; ks. myös 1977, 203). Fromm aprikoi, että tällainen muutos ei synny byrokraattisten määräysten avulla. Sen sijaan tämänkaltainen muutos edellyttää, että on kyetty kasvattamaan tiedostavia ihmisiä, sellaisia ihmisiä, jotka oivaltavat elämää tukahduttavien ja edistävien tarpeiden välisen eron. Näiden tiedostavien ihmisten toteuttama tutkimus, tieto, keskustelu ja päätöksenteko voi olla avaimena kulutuksen muutokseen. (Fromm 1969, 150; 1977, 208.) Tiedostavien ihmisten kasvattaminen on näin ollen merkittävä asia tulevaisuuden näkökulmasta, eikä vähiten kasvatusvastuun toteutumisen kannalta.

Muina muutoksen kohteina Fromm tuo esiin psyko-spirituaalisen uudistuminen, jolla hän viittaa karkeasti ottaen ylipäätään psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiseen fyysisten tarpeiden ohella (Fromm 1969, 165, 171). Vielä yhtenä ehtona Fromm mainitsee demokraattisen järjestelmän säilymisen. Frommin mielestä mahdollisuuksia siirtymiselle kohti inhimillisempää järjestelmää ja terveempää yhteiskuntaa on olemassa, sillä nähtävissä on tyytymättömyys vallitsevaan olotilaan ja odotukset paremmasta. Tästä näkökulmasta nähtynä mahdollisuudet ovat yhä olemassa; lisääntyvä tyytymättömyys nykytilaan ja alati kasvavat odotukset paremmasta ovat edelleen olemassa, aivan kuten jo Frommin aikoina. (Fromm 1969, 178–179.) Mutta onko meidän yhteiskunnassamme tällä hetkellä edellytykset elämän rakkauden kehittymiselle, jonka ehtoina Fromm (1967, 56) näkee turvallisuuden, oikeuden ja etenkin vapauden? Eli onko kaikilla ihmisen arvoisen elämän aineelliset perusedellytykset, ovatko kaikki vapaita toisen ihmisen tarkoitusperien välikappaleena olosta ja onko kaikilla mahdollisuus aktiiviseen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Fromm 1967, 56); valitettava, kielteinen vastaus tämän toteutumiseen on kaikkien nähtävissä.

### **3.4.2 Kasvatusvastuu yksilön ja yhteiskunnan tehtävänä**

Kun vertaa edellä luvussa 3 kasvatuksen ja vastuun yhteydessä käsiteltyjä asioita toisiinsa, voi niissä havaita selkeitä yhtäläisyyksiä. Kasvatusvastuun hahmo alkaa selkiytyä, kun näihin piirteisiin liittää edellä luvussa 3.3 avattujen käsitteiden sisältöjä. Näin saa kootuksi joukon ominaisuuksia, jotka ovat tunnusmerkkejä kasvatusvastuulle ja kasvatusvastuullisesti toimivalle kasvattajalle, jonka kehittymiseen ja toteutumiseen yhteiskunta kulttuureineen perustavaa laatua olevalla tavalla vaikuttaa.

Kasvatuksen kohdalla nousee esiin piilevän potentiaalin ja optimaalisen kasvun esiin saattaminen. Vastaavasti vastuun käsittelyn yhteydessä huomio kiinnittyy yksilön tarpeisiin vastaamiseen. Tämän mahdollistajana on kasvattajan vapautteen ja kunnioitukseen perustuva vastuullisuus; se tarkoittaa siten myös kasvattajan kypsyyttä riippumattomuuteen muista. Kasvatusvastuullisuus on ”järjenmukaisen auktoriteetin” toimintaa, joka edistää suotuisinta kehitystä, aktiivisuuden, kriittisen ajattelun ja elämänuskon syntymistä. Kasvatusvastuullinen toiminta on siten vastaamista yksilön piilevien mahdollisuuksien saavuttamista edistäviin tarpeisiin. Kasvatusvastuullinen kasvattaja näyttäytyykin Frommin tekstien kautta kypsänä ihmisenä, auttajana, mahdollistajana, tarpeisiin vastaajana ja aktiivisena huolenpitäjänä. (Fromm 1963, 48, 86–87, 165, 167; 1965, 119–120; 1969, 106; 1971, 42; 2006, 13–15.)

Molempien, niin kasvatuksen kuin vastuunkin kohdalla painottuvat vapauden, pakottomuuden ja avoimuuden näkökulmat vastakohtana vallanhalulle tai manipuloivalle suhtautumiselle. Kasvatusvastuullinen kasvattaja ei pyri käyttämään peiteltyä auktoriteettia tai manipulointia, sillä vastuullisuus ei nojaa pyrkimykseen olla toisen yläpuolella tai käyttää toista omien tarkoitusperien edistämiseen. (Fromm 1963, 167; 1965, 122; 1969, 106.) Fromm on kirjoittanut, että ”[v]asta silloin alkaa olla kysymys tosi rakkaudesta, kun rakastetaan niitä, joista ei ole mitään hyötyä” (Fromm 1963, 72) eli kysymys ei ole sopivasta vaihtokaupasta, ei edes fair-play -periaatteen mukaan toimimisesta, kuten hän korostaa. Fromm painottaa, että rakkaus ja vastuuntunto eivät voi perustua fair-playn kaltaiselle hyötynäkökulmalle ja vaihtokaupalle; rakkaus tai vastuu ei lähtökohtaisesti odota saavansa jotain vastapalveluksena vaan ne toimivat pyyteettömästi. Tässä on Frommin mukaan suuri ristiriita nykyisen kulutuksen ja hyödyn maksimointiin tähtäävän kapitalistisen yhteiskunnan kanssa. Kasvatusvastuullisen kasvattajan vastuullisuus ei siis perustu pakkoon tai jonkinlaiseen odotukseen vastapalveluksesta, vaan vapaaehtoiseen valintaan ja sisäiseen tuntemukseen toimia aktiivisesti toisen elämää ja kasvua edistävästi. (Fromm 1963, 171–172, 174–175.)

Kasvatuksen kohdalla korostuu kasvattajan (sisäinen) aktiivisuus ja vastuuntunnon osalta niin ikään produktiivisuus ja aktiivinen suhtautuminen. Kumpaiseenkin Fromm on liittänyt rakkaudellisen perusasenneoittamisen, rakastamisen taidon, joka kohdistuu erotuksetta kaikkiin, myös ihmiseen itseensä. Siten kasvatusvastuullinen toimii vastuullisesti paitsi muita niin myös itseään kohtaan. Kasvatusvastuullisella ihmisellä on halu toimia suotuisan kehityksen tukijana, mikä edellyttää tietoa muun muassa ihmisenä olemisen perusehdoista, mutta myös yksilön syvällistä tuntemista ja siitä kumpuavaa huolenpitoa ja vastuullisuutta. Tässä mielessä kasvatusvastuullinen ihminen on kuunteleva kumppani, dialogisesti toisen kohtaava ja hänestä kiinnostunut kuuntelija. Vastaavasti kasvatusvastuullisesti itseensä suhtautuva kykenee oman itsensä tutkiskeluun. Näin ollen sekä kasvatuk-

seen että vastuuntuntoon yhdistyy ehyt, kypsä ihmisyyden, joka pitää sisällään muun muassa ajattelun ja emotionaalisuuden tasapainon, luovan toiminnan, rohkeuden ja olevan elämänmuodon. (Fromm 1963, 46, 48, 69, 71, 151, 154–155, 157, 173; 1965, 119–120, 122, 126, 129.)

Kuvatessaan ihanteellista opettajaa ja kasvattajaa, Fromm ilmaisee sen juuri sanoilla *riittävän kypsyyden saavuttanut ihminen*. Riittävä kypsyys ilmenee hänen mukaansa kykynä rakastaa. Toisin sanoen kyseessä on ihminen, joka kykenee luovaan toimintaan, on produktiivisen asenteen omaava, omiin mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä uskova, ei kuitenkaan kaikkivoipa tai kaikkietävä, vaan sisäisen voiman omaava, eheä ja sinällään vaatimaton henkilö. Tällaiselle henkilölle on tärkeää antaa itsestään jotain, ei omaa tärkeyttään, vaan osoittaa sille elinvoimaisuuttaan ja aktiivisuuttaan. Tällainen kasvattaja välittää inhimillisiä asenteita ja on elämää rakastava, ei sitä tuhoava. (Fromm 1963, 43–45, 54, 157–158, 171–172; 1965, 119.)

Kasvatus on siis ihmisen potentiaalinen esiin saattamista ja hänen tarpeisiinsa vastaamista. Vastuullisuus on puolestaan tämän päämäärän suuntaista aktiivista toimintaa, jonka edellytyksenä on rakastava perusasenne. Yhteiskunnallisella tasolla tämän voisi ilmaista sanomalla, että yhteiskunnan rakenteiden, järjestelmien, instituutioiden ja niissä toimivien ihmisten tulisi toimia inhimillisesti, koska vain sillä tavoin voidaan tulevaisuudessa taata terve yhteiskunta ja terveet kansalaiset. Kuten aiemmin kävi ilmi, yksilön mielenterveys ei ole ensisijaisesti yksilöstä riippuva asia, vaan kiinni sen yhteiskunnan ja kulttuurin terveydestä, jonka piirissä hän elää. (Fromm 1963, 53, 167; 1965, 257; 1968, 19; 1969, 121–122; 1971, 29–30, 42, 76–77, 81–82, 281.) Fromm (1969, 120) näkee mahdollisuutena järjestelmän inhimillistämisen ”siten, että se palvelee ihmisen hyvinvointia ja kehitystä, toisin sanoen hänen elämänprosessiaan”. Tällöin yhteiskunnallinen suunnittelu asettaa inhimilliset tekijät ensisijaisiksi tavoitteiksi ja pyrkii aktivoimaan ja vapauttamaan kaikkien voimavarat niiden suuntaiseen toimintaan. Tavoitteena ei ole enää kasvava kulutus ja aina vain tehokkaampi tuotanto, vaan tärkeämpänä pidettäisiin psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämistä. (Fromm 1969, 121–123.) Tällaista kehitystä tukevaa järjestelmää ja näin hyvinvoinnin edistämiseksi toimivaa yhteiskuntaa voisi varmaankin kutsua kasvatusvastuulliseksi tai Illichin (Saurén 2008, 123) termiä lainaten kasvattavaksi yhteiskunnaksi.

Ajatus siitä, että kasvatusvastuu toteutuu, kunhan vain yksittäinen kasvattaja huolehtii oman toimintansa vastuullisuudesta omassa kasvatustehtävässään, on houkuttava. Mutta tämä ei nähdäkseni yksityisen ja yleisen erottamattomuutta painottavan Frommin mukaan riitä – myös yhteiskunnan on muututtava inhimilliset seikat huomioon otavaksi, inhimillistä kasvua edistäväksi ja ihmisten kokonaisvaltaisesta terveydestä vastuulliseksi. Toisin sanoen yhteiskunnan rakenteiden tulisi tukea senkalta-

sen sosiaaliluonteen syntymistä ja kehittymistä. Samoin kuin kasvattajan on nähtävä laajemmin, toimittava ja pyrittävä vaikuttamaan aktiivisesti laajemmalla, pyrittävä etsimään ja kertomaan totuutta laajalti, samoin yhteiskunnan on luotava yksilöille mahdollisuuksia toimia luovasti ja aktiivisesti osallistuen ja vaikuttaa laajasti. Siitäkin huolimatta, että lainaus on pitkä, annan Frommin omalle äänelle tilan – saakoon hän ilmaista tähän liittyvän painavan näkemyksensä itse:

On poliittinen välttämättömyys, että on poliittisesti sitoutuneita ihmisiä, jotka kykenevät sanomaan paikaltaan vapaasti mitä he ajattelevat, mitä he tietävät. Yksityistä ja yleistä ei voi erottaa. Ne kuuluvat yhteen. Tässä minun mielestäni tekivät virheen niin Freud kuin monet muutkin psykoanalytikit, jotka ovat sitä mieltä, että ne voi erottaa toisistaan, että voi täydellisesti ymmärtää oman itsensä mutta olla sokea yhteiskunnallisille tapahtumille. Sitä kun nimenomaan ei voi, jo siitäkin syystä, että totuus on jakamaton. Ei voi nähdä realiteetteja vain yhdessä kohtaa ja olla toisessa näkemättä. Se tylsyyttää puukon, toisin sanoen totuuden etsiminen on silloin tehotonta. Oman itsensä voi nähdä oikeassa valossa vain jos voi nähdä toisetkin oikeassa valossa, kun näkee heidän yhteiskunnallisen sidonnaisuutensa, toisin sanoen, kun tarkastelee kriittisesti maailman menoa. Sama koskee rakkauden käskyä. Jos keran rakastaa ihmistä, silloin ei rakkautta rajoita vain yksilötasolle. Se johtaa varmasti virheisiin. Sitä täytyy olla poliittinen ihminen – sanoisin jopa – intohimoisen poliittinen tavalla, joka parhaiten vastaa omaa temperamenttia, omaa ammattia, omia kykyjä.

Sanon vielä erään asian, joka liittyy tähän. Minun uskoakseni intellektuellilla on ensi sijassa, toisessa sijassa ja kolmannessa sijassa vain yksi tehtävä, ja se on totuuden etsiminen – hänen on parhaansa mukaan etsittävä totuutta ja kerrottava se muille. Intellektuellin ensisijaisena tehtävänä ei ole poliittisten ohjelmien luonnosteleminen. Tämä ei ole esteenä sille mitä tuossa edellä sanoin, mutta hänen tehtävänsä on – ja se kruunaa hänet tai sen tulisi kruunata hänen erikoistehtävänsä – on seurata totuutta kompromisseja tekemättä ja välittämättä omista tai muiden eduista. Ja jos intellektuellit puolueohjelman tai poliittisten päämäärien hyväksi, olivat ne kuinka erinomaisia tahansa, supistavat täyden totuuden etsimistä ja julkistamista, he rikkovat ominta tehtäväänsä ja itse asiassa kaikkein tärkeintä *poliittista* tehtäväänsä, sillä minä luulen, että poliittinen edistys riippuu siitä, kuinka paljon tiedämme totuudesta, kuinka selkeästi ja rohkeasti sen ilmoitamme ja kuinka paljon se vaikuttaa ihmisiin. (Fromm 1985, 161–162.)

Kaikki edellä esitetty näyttää johtavan kahden Frommin tuotannossa keskeisesti esillä olevan taidon ja elämänmuodon ympärille: humanistisen ja myös juutalais-kristillisen rakastamisen ja marxilaisen olemisen. Rohkenen väittää, että kiteytettynä ”frommilaisen” kasvatusvastuullisen kasvattajan ja kasvatusvastuullisen yhteiskunnan piirteinä ovat inhimillisiä tarpeita kunnioittava, produktiivinen *rakastava perusasenoituminen* ja *oleva elämäntapa* – yksilön osalta tämä tarkoittaa riittävän *kypsää ihmisyyttä* ja yhteiskunnan osalta kypsän ihmisyyden kehittymistä tukevaa *tervettä yhteiskuntaa*.



## 4 FROMMIN NÄKEMYS VUOROPUHELUSSA NYKYKESKUSTELUN KANSSA

Nyt on aika silmäillä Jokelan tapahtumien jälkeen lehdissä esillä olleita näkemyksiä ja kirjoituksia. Toiseksi tarkastelen mitä sanovatkaan nyky-yhteiskunnan tutkijat ja asiantuntijat kasvatukseen ja vastuuseen liittyvistä asioista opettajan työn näkökulmaan liittyen. Aikalaisdiagnoosin mukaisesti silmäys käytyyn keskusteluun antaa viitteitä tämän ajan kuvaukseen ja siitä voi löytää selkeämmin erottuvia hahmoja ja eteenpäin johdattavia kysymyksenasetteluja. Tässä luvussa katson nykykeskustelua niin sanotusti kokoamani Fromm-kehysten läpi.

Tarkastelun pohjana oleva lehtimateriaali on poimittu sattumanvaraisesti pääosin Aamulehden, mutta myös Helsingin Sanomien ja muutamien muiden lehtien palstoilla julkaistuista kirjoituksista. Mukana on niin mielipidesivujen tuotoksia kuin varsinaisia toimittajien kirjoittamia artikkeleita. Lisäksi asetan dialogiin Frommin näkemysten kanssa tutkijoiden ja asiantuntijoiden ajatuksia aiheen ympärillä, joskin sen laajuudesta ja siitä olemassa olevien kirjoitusten runsaudesta johtuen voin tässä yhteydessä poimia mukaan vain pienen otoksen. Mukana on myös joitakin poimintoja nuorisotutkimusseuran julkaisuissa *Jokela-ilmio* (Hoikkala & Suurpää 2007) ja *Kauhajoen jälkipaini* (Hoikkala & Suurpää 2009) kirjoittaneiden tutkijoiden näkemyksistä niiltä osin kuin ne sivuavat tutkielmassa esille tulleita teemoja.

Nuorisotutkimusseuran (Hoikkala 2007, 5-6) julkaisema *Jokela-ilmio* tiivistä tapahtuman ympärillä esille tulleet mallit ja selitykset yhdeksään eri kategoriaan: psykologis-psykiatrinen selitys, ampu-malupa-argumentti, internet-selitys, yhteiskunnallinen yhteisöselitys, terrorismiselitys, kouluterveydenhuollon ja oppilashuollon huonontuneet resurssit -selitys, kansanluonne-selitys, mediaselitys ja kieltäytyminen selittämästä mitään. Tässä tutkielmassa ei lehtikommentoinnin tarkastelun tavoitteena ole kuitenkaan löytää esimerkkejä selitysjaoittelun tueksi, vaan poimia niitä argumentteja, jotka liittyvät tutkielman aihepiiriin. Tämän tutkielman mielenkiinto ei kohdistu myöskään itse tapahtuman uutisointiin tai Jokelan koulusurmaan median ja viranomaisten tiedotustoiminnan näkökulmasta. Siihen liittyvä tutkimus on koottu Raittilan, Johanssonin, Juntusen, Kangasluoman, Koljosen, Kumpun, Pernun & Väliiverrosen (2008) toimesta. Tarkoitukseni on sen sijaan kiinnittää huomiota niihin kirjoituksiin, joissa on esimerkiksi otettu kantaa koulun rooliin ja vastuuseen kasvattavana tahona. Toisin sanoen pyrkimykseni on löytää viitteitä siitä, miten kuva kasvatusvastuusta näyttäytyi Jokelan jälkeen.

## 4.1 Silmäys Jokelan tapahtumien jälkeiseen lehtikeskusteluun

### 4.1.1 Opettajien ja koulun kasvatustieteen vastuu

Aamulehden sunnuntaivieras kirjoitti marraskuussa 2007, että hänen oppilaidensa ainekirjoituksessa näkyi nuorten ajatusmaailman aggressiivisuus ja paha olo sekä heitä ympäröivän todellisen elämän raadollisuus. Hän pohti ennen Jokelaa laatimassaan kolumnissaan näin: ”Joskus opettaja voi olla ihan voimaton: onko minulla kanttia kantaa vastuuta kaikista oppilaistani – niin erityispinnistelyä vaativista kuin heistä, jotka tulevat tunneilleni oppiakseen äidinkieltä?” (Keskinen 2007.) Yleisönosastokirjoituksessa viikkoa myöhemmin kasvatustieteiden tohtori puolestaan ihmetteli: ”Missä on opettajuus ja pedagogiikka? Missä toteutuu tämä ihmisyyden rakentuminen ja lapsen ja nuoren ohjaaminen?” Hän itse vastasi kysymyksiinsä toden, että hänen mielestään tämä on koulun ja oppimisen tehtävä ja että koulun tulee asettaa reunaehdot kasvamiselle ja toiminnalle sekä pitää niistä kiinni. Hän ei ohittanut kodin vastuuta, mutta asetti opettajille ja koululle vaatimuksen jaksaa ”kerta toisensa jälkeen toistaa yhteiskunnassa hyviksi todettuja arvoja ja pelisääntöjä, oikean ja väärän merkitystä, hyvän ja pahan vaikutuksia myös muihin, ei vain itseen”. (Juusenaho 2007.)

Vastaavasti tammikuussa 2008 Helsingin Sanomien yleisönosastossa todettiin lasten kasvatustieteen vähitellen siirtyneen koululle ja siksi ehdotettiin opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tukemista muun muassa pysyvällä opettaja-oppilas -suhteella (Palmunen 2008). Kirjoitus sai kipakan vasta-puheenvuoron lehtorilta, joka korosti opettajan roolia pitkälle kouluttautuneena oman aineensa asiantuntijana. Hän näki sosiaalistumisen ja käyttäytymissäännöt sekä ihmissuhdetaidot kotien tai joidenkin kohdalla jopa vankilan tai ammattitaitoisen hoidon tehtävänä. (Hirvilahti 2008.) Uusi keskustelija liittyi ihmettelyketjuun ja mietti Lapinojan (2006) väitöskirjaan viitaten pitäisikö Suomessakin herätä pohtimaan laajemmin opettajien ja koulun kasvatustehtävää, kirjoittaja kun näki, että nyt saadaan ”huseerata melko vapaasti” (Kykyri 2008).

Samaan aikaan lehdissä näkyi kirjoituksia siitä, kuinka oppilaiden opettajiin kohdistama fyysinen väkivalta on lisääntynyt ja raaistunut. Yleisempää se tutkimuksen mukaan on peruskoulun yläluokilla, mutta myös alaluokilla sitä artikkelin mukaan esiintyy. Lukioissakaan ilmiö ei ollut täysin tuntematon, mutta vähemmän sitä ilmenee ammatillisissa oppilaitoksissa ja yliopistoissa. (Heinänen 2007; Laaksola 2007a.) Niin ikään opettajat vaihtavat tai ainakin suunnittelevat yhä useammin ammatinvaihdosta. Huolestuttavana pidetään sitä, että vaihto tapahtuu jopa muutaman vuoden työsken-

telyn jälkeen. Syiksi nähdään palkkauksen ohella työolot, kuten supistukset, uudistukset, levottomuus luokassa ja vaikeudet vanhempien kanssa. (Laaksola 2007b.)

Jo näillä muutamilla poiminnoilla saa näkyviin sen kahtia jakautuneisuuden, joka on yleisesti ollut pinnalla opettajuutta käsittelevässä keskustelussa Jokelan tapahtumien jälkeen ja jo aiemmin. Pohditaan mikä on ja tulisi olla opettajan rooli tai vanhemman rooli, onko kasvatustehtävä ja vastuu kodilla vai koululla. Kysellään kenen tai minkä syy, kun jokin menee pieleen ja jopa osoitellaan sormella kenen pitäisi huomata, kuulla ja reagoida lasten ja nuorten elämään liittyviin asioihin, kuten yhä lisääntyvään masennukseen ja muihin ongelmiin (ks. Ekholm 2007; Nieminen 2007); jopa nuorten itsensä joukossa on näkemyksiä, joiden mukaan on enemmän koulun tehtävä puuttua esimerkiksi alkoholin käyttöön (Sainio 2008). Esitetään väitteitä siitä, mikä tulisi olla opettajan vastuu kasvattajana, kun vanhemmat uupuvat juurettomina ja työelämän vaatimusten painamina. Vastapuolella taas painotetaan kodin merkitystä ja vanhempien vastuuta muun muassa rajojen asettajana ja lapsensa kohtaavana aikuisena (Iso-Ettala 2007). Koulun puolella puolustaudutaan vetäytymällä opettajaa ahdistavien tuntikehysten ja opetusvelvoitteen taakse. Mitä pitäisi kaiken tämän keskellä ajatella opettajan niin kutsutusta professionaalisuudesta tai pyrkimyksestä siihen suuntaan?

Tabermann (2008) tarttui Jokelan tapahtumien jälkeen edellä kuvattuun vastuun pallotteluun kodin ja koulun välillä ja esitti koulua vastuun ottajaksi. Hän ei kaivannut takaisin vanhaa komentokulttuuria, mutta ei liioin suosinut kasvattamattomuutta, vaan etsi jonkinlaista keskitietä. Pelkkä työelämän tarpeisiin vastaaminen ja hyvien osien tuottaminen talouden hammasrattaisiin, kuten hän asian ilmaisi, ei riitä. Markkinavoimien lietsoman laillistetun ahneuden selättämiseksi ja ”kauneutta, oikeutta ja suvaitsevaisuutta kunnioittav[ien] ihmi[sten]” kasvattamiseksi tulisi hänen mielestään kouluihin saada uusi oppiaine nimeltään ”Ihmisenä oleminen” tai ”Suvaitsevaisuus ja rakkaus”. Hyvää elämää tavoitellen hän niin ikään puhui taideaineiden puolesta kouluopetuksessa. (Tabermann 2008.)

Suomalainen koulu on saanut useampaan otteeseen suitsutusta hyvistä Pisa-tutkimustuloksista. Samaa hengenvetoon on koulua arvosteltu tiedollisen osaamisen painottamisesta sekä luovuuden ja henkisen kasvun laiminlyömisestä. On esitetty arvailuja siitä, että keskittyminen tiettyihin aineisiin johtaa hyvinvoinnin ja tunne-elämän kehittymiseen liittyvien asioiden laiminlyöntiin. Toisaalta peruskoulun jälkeen tutkinnotta jäävien ja siten syrjäytymisriskin piiriin kuuluvien osuudesta ollaan huolissaan. Tämä ilmiö nähdään koulutuspolitiikan ongelmana. (Kymäläinen 2007; Aamulehti 2007c; Aamulehti 2007d.)

Muun muassa näihin taustoihin liitettynä on ollut esillä koulun yhteisöllisyys ja pysyvien toverisuhteiden merkitys. Suuret koulut, koulukiusaamisen yleisyys ja sen seuraukset ovat olleet myös puheenvuorojen teemana. Koulua on vaadittu kiivaasti vastuunottajaksi rajojen asettamisessa ja kiusaamisen ehkäisyssä. (Kuula 2007; Vanhassa vara parempi sittenkin 2007.) Osansa arvostelusta ovat saaneet niin luokaton lukio (Mattelmäki 2007) kuin ylisuuret opetusryhmät ja puutteelliset tukitoiminnot, kuten kerho- ja tukiopetustuntien vähyys (Mäki 2007).

Joulukuussa 2007 ammatillisen oppilaitoksen opettaja puolestaan kirjoitti myönteiseen sävyyn peruskoulun ja lukion läpikäyneistä oppilaistaan, jotka ovat motivoituneita, iloisia, positiivisia ja huumorintajuisia. Hän onnitteli realismin hengessä epätäydellistä koulua hyvistä PISA-tuloksista ja selviytymisestä kaikkien vaatimusten keskellä. Hänen mielestään nuoriso näyttää sittenkin kestävän ”nuoruusiän ja yhä hullummaksi muuttuvat yhteiskunnan kouhotuksen ja paineet paremmin kuin luulisi”. (Vesisenaho 2007.) Myös luokattomuutta ja yksilöllisten, laaja-alaisten valinnanmahdollisuuksien ihanuutta puolustavia puheenvuoroja on ollut (”Kestäkö kantti” 2007).

Yrittäjien näkökulma etenkin ammatilliseen koulutukseen on ymmärrettävästi funktionaalisempi. Pirkanmaan yrittäjän (2008) pääkirjoituksessa todettiin, että ”[k]oulutusta, myös ammatillista koulutusta, pidetään edelleen itseisarvona, ei niinkään työllistymisen, kilpailukyvyn tai hyvän elämän välineenä”. Kirjoituksessa esitettiin, että koulutusta tulisi kehittää työelämän ehdoilla, jolloin opiskeluvaiheessa saavutettaisiin työelämätaidot ja riittävä osaaminen, jotta työnantajalle jäisi vain ”perehdyttäminen talon tapoihin ja tehtäviin”. Tästä näkökulmasta koulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota työelämässä keskeisesti tarvittavien taitojen omaksumiseen, kuten joustavuus, oma-aloitteisuus ja taito oppia uutta. Erityisesti korostettiin ”oikeaa asennetta: on oltava valmis tekemään niitä töitä ja tehtäviä, joita on tarjolla. Koulujärjestelmän haasteena on kouluttaa työelämää varten.”

Kaikesta tästä voi havaita, että koulut ja oppilaitokset eli niissä työskentelevät opettajat ovat melkoisten ristipaineiden keskellä. Toisaalta halutaan niiden edistävän hyvinvointia, ihmisyyttä, tunne-elämän kehittymistä ja eettisten valmiuksien syntymistä, toisaalta taas korostetaan, että niiden tulisi keskittyä luomaan parhaat mahdolliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, jotta työelämä saisi tarvitsemansa työntekijät ja yhteiskunta välttämättömät veronmaksajansa. Miten tulisi siis määritellä opettajan ja koulun kasvatusvastuu, kun vastakkain tuntuvat olevan ihmisyyys ja talouselämä? Vai ovatko sittenkään?

Kuten totesin, Fromm pitää kasvun päämääränä ihmisen onnellisuutta ja omaksi itseksi tulemista ja kasvatusta näiden mahdollistamisena. Onnellisuuden ja henkisen terveyden saavuttaminen edellyttää hänen mukaansa ihmisen olemisen perusehtojen täyttymistä fysiologisten tarpeiden tyydyttymisen ohella. Näihin inhimillisiin perustarpeisiin kuuluu muun muassa oman erillisyyden tunteen voittaminen, itsensä ylittäminen eli oman luovuuden ja aktiivisuuden ilmentäminen ja identiteetin tunne. (Fromm 1963, 167; 1971, 34, 37–76; 1993, 19.) Kun tarkastelen edellä ollutta lehtikirjoittelua tämän kehyksen läpi, on helppo havaita, että tässä ajassa kaivattiin nimenomaan toisen ihmisen kohtaamista, toisista välittämistä, yhteenkuuluvuutta ja opettaja-oppilas-suhdetta. Toisaalta oli viestejä esimerkiksi koulukiusaamisen ja väkivallan muodossa ilmenevästä tuhoavuudesta, joka Frommin (1971, 46–47) mukaan on vastakohta elämän rakastamiselle ja oire luovuuden estymisestä. Toisin sanoen tuhoavuus on merkki itsensä ylittämisen tarpeen epäonnistuneesta täyttämisestä – ellen voi aktiivisesti luoda elämää, voin tuhota sitä. Niin ikään näkyi merkkejä epävarmuudesta oman identiteetin suhteen. Opettajan ammatillinen identiteetti on tuskin rakentunut kovin vahvaksi, jos jo muutaman työvuoden jälkeen ollaan hakeutumassa uusiin tehtäviin. Identiteetin etsintä on luonnollisesti osa nuoruutta, mutta jonkinlaisena oireena oman subjektiivisuuden vääristymisestä voisi pitää alaikäisten ylikorostunutta seksuaalisuutta tai itsensä välineellistämistä – jota muun muassa markkinatalous ja mediat onnistuneesti ruokkivat ja ylläpitävät. Monet näistä mainituista seikoista voi nähdä myös Frommin (1971, 129; 135, 144–145, 163–164) kuvaaman vieraantuneisuuden ilmauksena; loitontumisena omasta itsestä ja omista tarpeista, kuluttaja-identiteettinä, passiivisena mukautumisena ja muiden hyväksynnän etsimisenä itsensä esineellistävällä tavalla. Näyttäisi näin ollen siltä, että kasvatuksen jalansija kasvamaan saattamisena sekä rakastavana huolenpitona ja vastuuntuntona ei toteudu kovin hyvin nyky-yhteiskunnassa olivat kyseessä sitten lapset, nuoret tai aikuiset.

#### **4.1.2 Kasvatusvastuu yhteiskunnassa**

Koko yhteiskunnan pahoinvointi, sen kylmyys sekä kilpailu- ja suoritushenkisyys olivat vahvasti esillä Jokelan jälkeisissä kirjoituksissa. Palstatilaa saivat näkemykset, joissa ongelmana nähtiin koululaisten ja opiskelijoiden paineet menestyä suoritusyhteiskunnassa ja niiden näkyminen terveyden heikkenemisenä ja henkisenä oireiluna (Aamulehti 2008). Nähtiin, että Jokela tapahtumineen olisi voinut tapahtua muuallakin, että suomalaisen yhteiskunnan kuva vain tiivistyi tuolla yksittäisellä paikkakunnalla tapahtuneessa tragediassa (ks. Lehtinen, 2007). Vaikka perheillä oli taloudellisesti ollut parempi tilanne ja päihteitä käytettiin nuorten keskuudessa vähemmän kuin aiemmin, olivat kouluterveyskyselyn tulosten mukaan samaan aikaan koulukiusaaminen ja fyysinen oireilu yleisempää (Sainio 2008).

Taipale (2007) kirjoitti mielenterveyttä ja tietoyhteiskuntaa käsittelevässä puheenvuorossaan, että kaikkien ikäryhmien mielenterveyden edistämisen tulisi olla itsestään selvää siellä, missä halutaan tavoitella kilpailukykyä. Tietoyhteiskunnan edellytyksinä hän mainitsi muun muassa osaamisen, luovuuden ja sosiaalisten suhteiden hallinnan ja liitti ne mielenterveyden näkökulmaan; hänen mielestään ”mielenterveys on tietoyhteiskunnan kulmakivi”. (Taipale 2007.) Moni muukin kirjoittaja haikaili parempaa huolenpitoa nuorten mielenterveydestä ja sen turvaamiseksi suunnatuista resursseista. Puutteita nähtiin koulujen ja muiden tahojen varhaisessa puuttumisessa mielenterveysongelmiin sekä mielenterveyspotilaiden avohoidon järjestämisessä (Aamulehti 2007b). Kotien vastuun ohella ennaltaehkäisevää työtä esimerkiksi syrjäytymistä ehkäisevän varhaiskasvatuksen avulla pidettiin tärkeänä (Aamulehti 2007a).

Kirjoituksissa kaivattiin niin ikään viihteen ja väkivallan välisen suhteen pohdintaa (Alanen 2007) sekä toivottiin aselakien tarkentamista. Mutta Jokela nosti esiin myös muita, sinänsä itse tapahtuneeseen liittymättömiä kulttuurisia epäkohtia. Esimerkiksi kulttuurin yliseksualisoituminen ja pornografisoituminen oli liikuttanut Järventien (2007) kynää hänen pohtiessaan lapsuuden surkeaa loppumista niiden lasten kohdalla, jotka myyvät itseään rahasta, päihteistä tai tavarasta etenkin pääkaupunkiseudulla. Kaiken kaikkiaan huoli lapsista ja nuorista ja heitä ympäröivän yhteiskunnan tilasta oli nähtävissä lehtikirjoituksissa.

Vaikutti siltä, että surullinen ja yllättävä tapahtuma räpäytti useimpien silmät auki ja käynnisti tietoisuuden pohdinnan yksilöiden, yhteiskunnan, kotien, koulujen ja kaikkien tahojen vastuusta. ”[Y]hteiskunnan paras turvatoimi on henkilökohtainen välittäminen”, totesi Poiksalo (2007) yleisönosastokirjoituksessaan. Pihkala (2007) puolestaan vakuutti, että ”[y]hdessä me voimme kuitenkin edistää sellaista armoa, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, jotka hillitsevät yksilön itsekkyyttä ja aatteellista tai yhteiskunnallista syrjäytymistä”. Selityksiä odotuksineen siis oli ja niitä esitettiin suuntaan jos toiseen.

Ne sosiaaliluonteen muotoutumiseen vaikuttavat seikat, joita Fromm (1971, 93–215) kuvaa kapitalistisen yhteiskuntakehityksen aikaansaamina, on selkeästi nähtävissä yhä tänä päivänä ja kenties vielä vahvempina kuin Frommin aikaan. Tällaiseen johtopäätökseen johdattelee muun muassa työn välineellistyminen yhä voimakkaammin. Vai eikö juuri opettajan painottamaa ihmissuhteiden opettamisesta vapaata asiantuntijaroolia tulisi nähdä välineellistettynä asenteena? Eikö opettajan työn irrottaminen kasvattajan kutsumuksesta pelkäksi professionaaliseksi tiedon välittäjän rooliksi voida lukea frommilaisittain abstrahoituna työnä eli vain välineenä ansaita rahaa?

Vallitsevan sosiaaliluonteen kuvauksessaan Fromm (1971, 121–122, 125) kiinnittää huomion myös kaikkialle leviävään kvantifointiin, jolloin numerotietojen pohjalta tehdään päätökset. Koulu arvioineen pitää vahvasti yllä tätä lukuihin perustuvaa maailmaa. Samoin sitä itseään koskevia päätöksiä tehdään numerotietoihin, kuten Pisa-tutkimuksiin, tukeutuen – toinen vaihtoehto voisi olla laadullisempi ja inhimillisiä tekijöitä painottava arviointitiedon kerääminen päätösten tueksi. Mutta kapitalistinen tehokkuus ja voiton maksimointi ovat ujuttaneet lonkeronsa myös koulumaailmaan ja sen pauloissa toimitaan niin instituutio-, opettaja- kuin oppilastasolla. Koulut kilpailevat keskenään oppilaista ja resursseista, oli kyse sitten perusopetuksesta tai vaikkapa työelämää varten tutkintoja tuottavasta oppimisen ahjosta. Opetusta keskitetään suuriin yksikköihin ja laadun mittarina käytetään saavutettuja arvosanoja. Opettajat ovat tehokkuusmyllyssä tuntikehysten ja suurten ryhmäkojen kanssa. Koululaiset ja opiskelijat puolestaan sosiaalistetaan pienestä pitäen ymmärtämään, että hyvien numeroiden saavuttaminen on merkityksellistä, koska ne ovat väline tulevilla työntekijämarkkinoilla pärjäämisessä.

Kaiken kaikkiaan lyhyen lehtikatsauksen pohjalta voisi väittää, että Frommin kasvun potentiaalin ja siten kasvatuksen kannalta tärkeänä pitämien ihmisen olemisen perusehtojen täyttyminen on mitä suurimmassa määrin edelleen saavuttamaton tavoite. Samoin vastuuntunto ei ole vallitseva asenne yksilöllisellä ei liioin yhteiskunnallisella tasolla. Taustalla on teollistumisen myötä alkunsa saanut kapitalistinen järjestelmä kaiken nielevine markkinaehtoksineen, joka on yhä vahvasti vaikuttamassa nyky-yhteiskunnan sosiaaliluonteeseen.

## **4.2 Asiantuntijoiden näkemyksiä kasvatuksesta ”Frommilla ryyditettynä”**

### **4.2.1 Kasvatustavuu**

Sana *kasvatustavuu* luo oitis mielikuvia ja vaikuttaa ensin alkuun hyvin selvältä asialta. Kun sitä ryhtyy määrittelemään tarkemmin huomaa, että tehtävä onkin vaikea – aivan kuten Ojanen (2008, 6) on todennut käsitteen sivistys kohdalla luonnehtien sitä juuri tästä syystä tyypilliseksi filosofiseksi käsitteeksi. Ojansen mielestä ”juuri näin sen pitääkin olla. Suurille ja tärkeille käsitteille ei hevin löydy valmista määritelmää. Sellaista ei todellakaan ole. Tällaista sanaa käytetään monilla, kenties ristiriitaisillakin tavoilla ja niin pitää ollakin.” (Ojanen 2008, 6.)

Jos kasvatusvastuu on käsitteenä hankalasti tavoitettava, on kasvatukseen liittyvien käsitteiden käytössä ollut niin ikään kirjavuutta. Kasvatus ei ole aina ollut itsestään selvänä pidetty tutkimuskohde edes kasvatustieteen parissa. Tämä juontaa Siljanderin (2000, 15–24) mukaan kasvatustieteen teorianhistoriasta; esimerkiksi psykologiset oppimisteoriat kuten konstruktivismi tai toisaalta sosiologian sosialisatioteoriat interaktionistisine suuntauksineen ovat vaikuttaneet kasvatustieteen tutkimuskohteiden valintaan, lähtöoletuksiin sekä käytettäviin käsitteisiin ja niiden sisältöön. Näin on Siljanderin mielestä jopa kasvatustiede kadottanut omaa kiinnostustaan pedagogisen toiminnan erityisluonteeseen ja ensisijaiseen kohteeseensa eli kasvatukseen. On aikoja, jolloin kasvatustieteessä on kasvatuksen sijaan keskitytty lähitieteiden ”lobbaamien” ongelmien tutkimiseen kuten esimerkiksi oppimis- tai sosialisatioprosessit.

Vaikka kasvatus ei ehkä tutkimuksen kohteena ole ollut jatkuvasti niin keskeisellä sijalla, on se kuitenkin käytännössä ilmiönä aina yhtä ajankohtainen. Hoffmann (1996, 9) ilmaisee tämän selkeästi sanoen, että ”[s]iellä missä on olemassa ihmisten välisiä suhteita, siellä on mahdotonta olla kasvatamatta”. Hän jatkaa ajatustaan toteamalla, että kasvatuksen moraaliset puutteet ovat mahdollisia ja että niiden välttämiseksi ”tarvitaan tietoista pedagogista vastuuta” (Hoffmann 1996, 9). Hoffmann liittää näin kasvatuksen ja kasvatusvastuun vahvasti moraaliseen ulottuvuuteen ja osaksi pedagogista toimintaa. Hän painottaa, että moraalit ei ole ihmisen synnynnäinen ominaisuus vaan se syntyy kasvatuksen tuloksena. Hän näkeekin välttämättömänä, että kasvattaja toimii lasten ja nuorten moraalisenä tukena kunnes he ovat kykeneviä ottamaan vastuun itsestään, ajatuksistaan, toiminnastaan ja toisista. Tätä hän pitää välittävän pedagogisen suhteen tehtävänä. (Hoffmann 1996, 9–10.)

Frommin kuvaaman rakastavan perusasennoitumisen voi myös nähdä välittävänä pedagogisena suhteena. Koska ”[e]päitsekkyys ja muiden huomioon ottaminen kehittyy vasta lapsuuden *jälkeen*” (Fromm 1968, 16), ei tällainen kypsän aikuisen rakkaus ole vielä lapsuudessa mahdollista. Paikallaan on huomioida myös se, että Fromm (1971, 347) itse asiassa pitää ymmärtämistä edellyttävien aineiden kuten historian, filosofian, kirjallisuuden ja psykologian opiskelemiseen parempana ikänä kolmenkymmenen tai neljäkymmenen ikävuoden tienoota nuoruusvuosien sijaan. Tämänkin voi nähdä perustuvan ajatukseen moraalisten näkemysten ja tietoisuuden vähittäisestä kypsymisestä.

Rakastamisen taitoon Fromm (1963, 47, 71) liittää toisen kasvun edistämisen ohella sekä huolenpidon että vastuuntunnon aivan vastaavasti kuin Hoffmann (1996, 10) esittää, että moraalisenä toimintana kasvatukseen sisältyy rajoittava aspekti huolenpidon näkökulmasta ja että huolehtimisen tulee yltyä vain vastuullisuuden edellyttämiin rajoihin asti. Huolenpidosta ei siis saa tulla liiaksi kasvatettavan kasvua rajoittavaa. Fromm (1968) korostaa kasvatuksen vapaus-näkökulmaa ja erot-



tautumista alistavasta suhtautumisesta. Edelleen samansuuntaisia ajatuksia on Hoffmannilla (1996, 10); hän pitää itsenäisyyden ja riippumattomuuden syntymisen edellytyksenä yksilön tietoista pyrkimystä irrottautua ”integraatiosta” ja kokea ”emansipaatio” eli kuten Fromm vastaavasti luonnehtii, että kasvatettavan on voitava kamppailla avointa auktoriteettia vastaan, jotta hänen riippumattomuutensa voisi kehittyä ja hän voisi olla oma itsensä (Fromm 1965, 178–179).

Toimiminen välittävän pedagogisen suhteen edellyttämällä tavalla ei ole helppoa. Hoffmann (1996, 8) kirjoittaa yhteisen moraalisuuden väljentyemisestä ja näkee sen yhdeksi syyksi sille, että kasvatustoiminnan suhteen ollaan epävarmempia. Hän väittää, että ”[k]oska ollaan tietoisia omien moraalisien näkemysten suhteellisuudesta, epäröidään siirtää omia normeja ja arvoja toisille” ja ”että valmius ottaa pedagogista vastuuta on vähentynyt vastaavassa määrin kuin yhteiskunta on siirtänyt vastuuta yksilöille” (Hoffmann 1996, 8). Onnismaan (2007) viittauksen voinee nähdä osaltaan selittävän tätä ilmiötä; hän on nimittäin todennut, että kun aiemmin ihmiset ovat voineet eettisissä kysymyksissä nojautua perinteeseen, niin nyt yksilön taakka on suurempi, koska on tehtävä yhä enemmän yksilöllisiä valintoja. Yksilöllisyyttä korostavassa maailmassa ei siis enää ole samalla tavoin nähtävissä yhteisön osoittamia ja hyvinä pitämiä eettisiä ja moraalisia suuntaviivoja, vaan yksilö joutuu elämään eräänlaisessa ambivalenssissa ja ylireflektiivisessä tilassa. Mitä taas kasvatukseen tulee, niin teoreettisessa mielessä kuin vaikkapa opettajan työn käytännön näkökulmasta, ovat sekä eettiset että moraaliset kysymykset keskeisiä (Suoranta 2003, 122). Onnismaa (2007) puhuu subjektiivisuudesta eli eettisesti ja moraalisesti vastuulliseksi tulemisesta, joka tapahtuu suhteiden kautta.<sup>4</sup>

Mitä Fromm kommentoisi tähän välittävään pedagogiseen suhteeseen ja kasvatustuuletukseen olennaisesti liittyvään moraaliseen puntarointiin? Ensinnäkin hän näyttää pitävän ”ihmiskunnan suurten opettajien” esiin tuomia ajatuksia sellaisina ”yksinkertaisina totuuksina”, jotka meillä jo on. Niihin on kiteytettynä kaikki ihmisen tarvitsemat terveen elämän perusteet ja niitä seuraamalla löytyvät oikeat ratkaisut. (Fromm 1971, 345.) Toisaalta taas on muistettava hänen avaamansa ihmisenä olemisen perusehdot, joiden hän näkee olevan avain kasvuun, onnellisuuteen ja henkiseen terveyteen (Fromm 1971, 31–75). Lisäksi on syytä huomioida hänen sanomansa siitä, että ihmisen ei tulisi sokeasti luopua omista arvostelmistaan ja vastuustaan (Fromm 1969, 75). Samalla Fromm korostaa sosiaaliluonteen ja vieraantuneisuuden käsitteiden kautta kapitalistisen yhteiskunnan ideologian, kulttuurin ja talouselämän yksilöä ja tämän ajattelua lamauttavaa vaikutusta. Kuluttamisen

---

<sup>4</sup> Nämä suhteet voidaan jakaa kolmeen: suhde tietoon, suhde toisiin ja suhde itseen. Suhde tietoon on muun muassa ammattieettisten koodien ja ammatillisten käytäntöjen tuntemista, ja ilmenee esimerkiksi hiljaisena tietona ja kokemuksesta. Suhteessa toisiin lähtökohdaksi on toivo ja ajatus siitä, että olen automaattisesti vastuussa toisesta ihmisestä. Suhde itseen on puolestaan oman ammatti-identiteetin jäsentämistä oman ammattiryhmän ja organisaation tarinoiden jäsentämisen kautta. (Onnismaa 2007.)

ja omistamisen mentaliteetti on niin vallitseva, että se heijastuu kaikille elämän alueille, myös asennoitumiseen toisiin ihmisiin ja itseen. (Fromm 1971.) Tavoitteena tulisi kuitenkin Frommin (1963) mukaan olla rakastava suhtautuminen, jonka kasvattajan tehtävästä käsin voi nähdä välittämisen pedagogiikkana.

Ojanen (2008) päätyy sivistyksen osalta lopulta sydämen sivistykseen. Jotain samansuuntaista huomaan tapahtuneen tässä tutkielmassa; olen päätenyt kasvatusvastuun käsittelyn kohdalla rakkaudellisen perusasenteen ja olevan elämänmuodon omaavaan kypsään ihmiseen – ”sydämen kasvatusvastuuseen”.

#### **4.2.2 Kasvatusvastuulliset kasvattajat**

Kuten jo edellä olen kertonut, viittaa Fromm opettajiin ilmaisulla *kypsä ihminen*. Tällaiseen henkilöön hän liittää koko produktiivissävyisen rakkaudellisen asennekokonaisuuden ja kyvyn luovaan toimintaan eli näin ollen myös kasvattamisen ja vastuuntunnon. Tämän ohella hän luonnehtii kypsää ihmistä sisäisesti voimakkaana, mutta samalla vaatimattomana – ei siis itsekokeskeisenä narsistina, kaikkietäivänä ja kaikkivoipana – vaan terveellä tavalla muista riippumattomana. Kypsä ihminen asennoituu elämään olevasti, ei omistavasti ja hänen identiteetin kokemustaan voi kutsua ehyeksi. (Fromm 1963, 45, 53–54, 126, 157–158; 1977, 132.)

Fromm (1963, 158) kirjoittaa opettajan kypsyudesta viitaten muun muassa kykyyn välittää inhimillisiä asenteita, ei vain tietoa. Kasvatuksen ja opettajan toiminnan ei hänen mukaansa tulisi kutistua vain tiedon välittämiseen, vaan olennaista on rakastamisen kyky ja älyn sekä tunteiden tasapaino niin kasvatuksessa kuin ihmisen olemisessa ylipäätään. (Fromm 1963, 157–158; 1968, 16; 1969, 120.) Samansisältöisesti kirjoittaa hooks (2007, 41) vapauttavasta opettamisesta oppina, jonka omaksumiseen kykenevät sellaiset opettajat, jotka pitävät työtään ainakin osittain pyhänä kutsumuksena. Tämä kutsumus tarkoittaa hänen mukaansa oppilaiden älylliseen ja henkiseen kasvuun osallistumista, ei pelkkää tiedon jakamista. Kypsästä ihmisestä puhuessaan Fromm (1963, 157–158) viittaa kaipaavaan sävyyn kulttuurimme alkuaikoihin puhuessaan ajasta, jolloin opettajan työn tarkoitus oli välittää tiettyjä inhimillisiä asenteita, ei suinkaan vain tietoa. Sitä voisi varmaankin pitää opettajan työn näkemisenä kutsumuksena, josta myös Suoranta (2003, 131–136) kirjoittaa. Ainakin tähän on kovin vaikea liittää Frommin kuvaamia nyky-yhteiskunnan massatuotannon ja -kulutuksen aikaansaamia työn piirteitä. Kutsumuksen ja pedagogisen rakkauden ajatukseen ei tunnu sopivan työn näkeminen vain rahan ansaitsemisen välineenä (Fromm 1971, 121) eikä siihen liioin kätkeydy

byrokratisoitunut ihmisten persoonaton käsitteleminen kohtaamisen sijaan (Fromm 1971, 135). Opettajan itsetunnon rakentuminen sosioekonomisen roolin perusteella sen sijaan, että se pohjaisi siihen, miten hän toimii rakastavana ja ajattelevana yksilönä, ei myöskään sovellu kutsumuksen ja pedagogisen rakkauden ajatusmaailmaan (Fromm 1971, 150). hooksin vapauttavan opettamisen kokonaisvaltainen pedagogiikka korostaa hyvinvointia ja hänen kuvaamanaan tämä ”tarkoittaa, että opettajien on aktiivisesti sitouduttava heidän omaa hyvinvointiaan edistävään itseksi tulemisen prosessiin, mikäli he aikovat opettaa tavalla, joka valtauttaa opiskelijoita” (hooks 2007, 44). Näyttää siltä, että niin Frommin kuin hooksin mielestä opettajan tulisi olla eheän identiteetin omaava ja tasapainoinen kasvattaja. Toisin sanoen opettajalla tulisi olla myös terve ja vahva ammatillinen identiteetti<sup>5</sup>.

---

Kypsästä opettajasta puhuu myös Uusikylä (2006, 32, 155). Hän on kuvannut opettajaa aikuisena auktoriteettina ja oikeudenmukaisena kypsän ihmisen mallina, joka koulun arkisissa tilanteissa osoittaa miten yhdessä eletään ylläpitäen yhtäaikaaisesti omaa kasvua ja yhteisön hyvinvointia. Uusikylä toteaaakin, että tällöin ei riitä pelkkä opettavien aineiden sisällöllinen ja menetelmällinen osaaminen. Kautta aikain opettajuuteen on liitetty runsaasti erilaisia käsityksiä ja mielikuvia ja muun muassa Luukkaisen (2004, 19) mielestä etenkin perusopetuksessa on opettajan työhön tähän asti liitetty rooli, jonka mukaan opettaja on niin sisällön kuin kasvatuksen suhteen vahva osaaja ja kykenijä. Välijärvi (2006, 22) puolestaan kirjoittaa opettajasta tietotyön ammattilaisena, jonka tehtävänä on olla elinikäisen oppimisen käytännön malliesimerkkinä. Hänen mielestään elinikäisen oppimisen taidot muodostavat lähtökohdan kaikelle opiskelulle, koska tieto muuttuu alati kiihtyvällä vauhdilla. Hän näkee maailman tiedon varaan rakentuvana, siihen perustuvana. Mutta millaista on se tieto, jonka varaan haluamme maailmamme tulevaisuudessa rakentuvan? Millaisen tiedon välittäjänä ja mallina toivomme opettajien ja kasvattajien toimivan?

Frommia (1971, 345) kuunnellen vastaus olennaisesta, välittämisen arvoisesta tiedosta löytyisi ihmisten asenteiden, terveen elämän normien ja ihmiskunnan suurten opettajien yksinkertaisten totuuksien joukosta. Sen perusteella Välijärven (2006, 22) otsikoima pyrkimys kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi ei ehkä olisikaan tavoiteltava olotila. Toisaalta M. Vuorikoski (keskustelu 19.2.2008) osunee lähelle asian ydintä toteamuksellaan, että sisältöihin paneudutaan helposti siksi, että arvolutautuneet alueet koetaan opettajan työssä niin vaikeina – ja totta on, että arvoihin liittyvien teemojen käsittelyn vaikeutta nykyisessä postmodernin yhteiskunnan arvopluralismissa ei käy kiistäminen. Ja kuitenkin, eikö kasvatus aina väistämättä ole merkityksiin vaikuttamista, kuten S.

---

<sup>5</sup> Suomessa on tehty tutkimusta, joka on paneutunut ammatillisen identiteetin kysymyksiin, (aikuis)koulutuksen ja työyhteisön merkitykseen identiteettityössä sekä näihin läheisesti liittyvään voimaantumiseen. (Ks. esim. Eteläpelto 2007, 90–142; Hänninen 2006, 191–217; 2009, 4–13.)

Viskari (keskustelu 12.2.2008) sen määrittä Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen viitaten. ”Nyt vaikuttaa siltä, että tärkeimmiksi tavoitteiksi ovat nousseet ’tietoyhteiskunta’, ’osaaminen’ ja ’elinikäinen oppiminen’”, lataa Uusikylä (2006, 40) ja jatkaa: ”Nekin ovat tärkeitä asioita. Ei kuitenkaan pitäisi unohtaa, että tietäminen, tehokkuus ja tuleva ammattitaito lepäävät persoonallisuuden eheyden päällä ja kasvavat sen pohjalta.”

Kypsän ihmisen rakkaudellinen asennekokonaisuus ei synny helpolla; kuten Fromm (1963) on todennut, kyse on taidosta, jonka saavuttamista on pidettävä tärkeänä ja sen eteen on nähtävä vaivaa. Jo Hollo (1959, 78) on todennut, että ”*kasvatus edellyttää aina kasvamista*” viitaten tällä myös kasvattajan omaan kasvuun ja kehittymiseen, ei vain kasvatettavan. hooks (2007, 52) on niin ikään todennut, että opetustilanteessa itsensä alttiiksi paneminen ja läsnä oleminen kokonaisuutena ihmisenä niin älyllisine kuin tunnepuoliseen edellyttää useimmilta opettajilta harjoittelua. Fromm (1963, 171–172) kuvaa rakastavaa asennoitumista myös antamisena. hooksin ”itsensä alttiiksi paneminen” ja Frommin ”itsestään antaminen” näyttäisivät tähtäävän samansuuntaiseen päämäärään. Ne voi nähdä pyrkimyksenä dialogiseen kasvatussuhteeseen. Siihen viittaa lisäksi Frommin (1969, 44) toteamus opettajasta opiskelukumppanina. Suoranta on niin ikään kuvannut dialogia hyvin ”frommiin” sävyyn: ”Dialogi tarkoittaa rakkaudellista suhdetta maailmaan ja ihmisiin. Siinä sitoudutaan vastuulliseen toimintaan ihmisten kanssa. Dialogi edellyttää luopumista asiantuntijuuden roolinaamiosta ja ihmisten pitämistä täysivaltaisina oppijoina.” (Suoranta 2005, 47.)

Viskari (2003a, 155–180) pohtii artikkelissaan monipuolisesti pedagogisen rakkauden olemusta ja mahdollisuuksia opettajan työssä. Hän marssittaa esiin lukuisien tutkijoiden ja kasvatuksen asiantuntijoiden näkemyksiä aiheen ympäriltä ja jäsentää niiden kautta kohtaamiseen ja välittämiseen perustuvaa kokonaiskuvaa. Hän viittaa myös Frommiin, joka painottaa rakastavan asennoitumisen olevan taito, ei vain tunnekokemus (Fromm 1963). Samaan tapaan Värri (2002, 103–104) viittaa Buberiin todeten, että kasvatusvastuu ei rakennu tunteiden varaan. Hoffmann (1996, 12) puolestaan näkee vastuullisuuden kehittämisen kasvattamisen kautta ensiarvoisen tärkeänä moraalisuuden säilymiseksi. Hän ei usko, että opettajien tulisi olla tukemassa senkaltaista kasvatusta, joka edistää yksilöllisyyttä ja riippumattomuutta ilman vastuuntuntoa.

Fromm ei kirjoituksissaan erottele vastuuntuntoa vain jollekin ryhmälle kuuluvaksi asiaksi, kuten ei rakastamistakaan vain joihinkin valikoiden kohdistettavaksi. Hän näkee vastuuntunnon osana aktiivista, rakastavaa, kasvamaan auttavaa suhtautumista, jonka tulisi olla kaikkien omassa elämässään kaikkiin lähimmäisiinsä kohdistama ja tavoittelema asennoituminen. (Fromm 1963, 48, 69, 86–87.) Tätä näkökulmaa vasten voisi ajatella, että on tarpeetonta pohtia kenen on kasvatusvastuu. Nyky-

yhteiskunnassa vanhemmat jakavat kasvatusvastuuta ja vanhemmuutta enemmän kuin koskaan erilaisten yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Tämä on johtanut siihen, että sen enempää vanhemmilla kuin yhteiskunnallisissa hoito- ja kasvatustieteissä työskentelevillä ei ole aiempaan kokemustietoon perustuvaa mallia siitä, miten kasvatustehtävää tulisi jakaa tai millainen on yhteiskunnallisen kasvattajan ”luonnollinen” rooli. (Alasuutari 2003, 13, 28.)

Toisaalta ”frommilainen” rakastava ja pyyteetön suhtautuminen ei ole muodissa; ei ole siten ihme, että kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumisen ympärillä käydään edelleen vilkasta keskustelua, kun yhteiskuntamme korostaa hyötyajattelua. Jo 90-luvun alussa Hoikkala (1993, 159, 167) on tutkimuksessaan havainnut, että sen enempää vanhemmat kuin opinto-ohjaajatkaan eivät mielellään määrittele itseään kasvattajaksi. Suuntaus lienee vahvistunut. Ainakin Lapinoja (2006, 85) väittää opettajien väheksyvän omaa ammattilaisasemaansa toimimalla mieluummin vain opettajina opettajuuden ja kasvattajuuden yhtäaikaisen toteuttamisen sijaan. Tämä on Lapinojan mukaan itseaiheutettua alaikäisyyttä ja verrattavissa leipäpappimaiseen toimintaan, jolloin opettajat voi nähdä rutiininomaisesti työskenteleviksi suorittavan työn tekijöiksi. Kertooko tämäkin osaltaan jo pitkään vallalla olleesta vieraantuneisuudesta, opettaja-oppilas -suhteen vaihtumisesta byrokraattiseen asiantuntijan neuvontamahdollisuuteen, jossa vastuu jää asiakkaalle (oppilaalle)? Vai voiko opettajien, Lapinojan mukaan epäonnistuneita, professionaalistumispyrkimyksiä pitää eräänlaisina kapitalistiselle yhteiskunnalle tyypillisinä vaihtoarvon parantamistoimina? Tai ehkä kyse onkin opettajan työtä rajaavien rakennetekijöiden aiheuttamasta kohtaamisinnan kaventumisesta<sup>6</sup>, jolloin kasvatussuhteelle jää entistä vähemmän mahdollisuuksia. Varmaa on ainakin se, että Siljanderin (2000, 15–24) kuvaamalla kasvatustieteen teorianhistorialla on ollut omat vaikutuksensa siihen, mikä milloinkin on nähty oppimisen ja kasvun kannalta tärkeänä tai olennaisena ja sitä kautta merkityksellisenä opettajan toiminnan muuttumisen näkökulmasta.

Opettajan ja kasvattajan työn haaste on valtava. Mihin opettajan opetus- ja kasvatustyön raja tulisi vetää ja onko se ylipäättään mahdollista? Tätä kysyy myös Suoranta (2003, 122–123, 130) ja vastaa, ettei hän näe sitä liioin moraalisisessa mielessä eikä arjen työssä toteutuvana mahdollisuutena. Ei käy kiistäminen, että opettaja on ympäröivien olosuhteiden määrittelyvallan vaikutuspiirissä, mutta kuten Suoranta (2003, 134–135) ytimekkäästi ilmaisee, ei opettaja ”voi käpertyä ammattiliiton tai asetusten taakse vastuissaan” vaan hänen on toimittava yhteisöllisyyteen pyrkien ja vastuunsa tuntien,

---

<sup>6</sup> Värrin kirjoittaa kasvatussuhteen toteutumisesta kohtaamisena kapealla rajalla: ”Esimerkiksi opettajan – on noudatettava ammattiroolinsa hyveitä, normeja ja velvoitteita ja pyrittävä noudattamaan kasvatustieteensä yleisiä tavoitteita kasvatettaviensa subjektiivisessa merkityshorisontissa. Siksi kasvattajan tulkinnalliseen viisauteen kuuluu, että kasvattaja tiedostaa kasvatusvastuunsa ja roolinsa vaatimukset, ja pyrkii löytämään tasapainon edustamansa yleisen kasvatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä. Vain tällä edellytyksellä sekä kasvatuksellisuus että eettisyys voivat toteutua kasvatussuhteessa.” (Värrin 2002, 157.)

mutta tarpeen mukaan sitä myös muiden kanssa jakaen. Muulla tavoin toimiessaan ”Millainen on nykyihmisen *suhde hänen lähimmäiseensä?*” -kysymykseen opettaja antaa käytännössä Frommin antamalle vastaukselle vahvistuksen: ”Se on kuin kahden abstraktion, kahden toisistaan hyötyvän koneen suhde. – – Tämän hetken ihmissuhteissa ei ole paljon rakkautta eikä paljon vihaa. Sen sijaan on tiettyä pinnallista rehtiyttä, mutta pinnan alla etäisyyttä ja välinpitämättömyyttä.” (Fromm 1971, 147.) Kasvattajan pedagoginen vastuu edellyttää yleisen tason kasvatusettistä pohdintaa, yksin ja yhdessä, toisin sanoen tietoa ja tiedostamista. Se on myös ympäröivän todellisuuden ja sen vaikutusten tiedostamista. Käytännössä se sisältää lisäksi aina moraalista yksilöllistä toimintaa eli vastuuta omasta toiminnasta ja tehdyistä ratkaisuista arjen työtehtävissä.

Brookfield (2002) nimeää Frommin ajatuksiin pohjautuvassa artikkelissaan aikuiskasvatuksen tehtäväksi vieraantuneisuuden voittamisen. Hän pureutuu kolmeen Frommin tuotannossa esiin nousevaan teemaan: objektivoituminen (objectification), kaupallistuminen (commodification) ja vieraantumisen (alienation). Nämä piirteet Fromm määrittää kirjoituksissaan useaan otteeseen kapitalismin aikaansaamiksi ilmiöiksi (ks. Brookfield 2002, 99). Terve yhteiskunta toimii Frommin mukaan toisin; sen jäsenet ovat tiedostavia, hyvän ja pahan eron ymmärtäviä ja itsenäisiin valintoihin kykeneviä. He kykenevät objektiiviseen tarkasteluun. (Fromm 1971, 358.) On siis syytä muistaa edellä mainittujen näkökulmien ohella Frommin tärkeänä pitämä kriittinen asennoituminen eli kyky nähdä todellisuus – niin henkilökohtaiset kuin yhteiskunnalliset seikat – sellaisena kuin se on ilman, että antaa ”korviketodellisuuden” sumentaa omaa ajatteluaan. Fromm tähdentää, että kriittisen mielen tilan omaava ei suhtaudu valtaan haaveilijan tavoin tai pidä sitä pyhänä, eikä valta ole tehnyt tällaisen mielen tilan omaavaan moraalista vaikutusta. (Fromm 2006.)

Kasvatus on aina valtaan kietoutunutta. Myös opettajat ovat yhteiskunnallisen vallan käyttäjiä, mutta lisäksi sen kohteita, kuten muun muassa Vuorikoski (2003, 18, 45) toteaa (ks. myös Luukkainen 2005, 83–86). Niin ikään Värri (2002, 144–146) kuvaa sitä, kuinka kasvattajan tilanteissa<sup>7</sup> on hänen kasvattajaidentiteettiään luovia ja rajaavia rakennetekijöitä, jotka ”etukäteisesti normittavat hänen vastuu- ja toiminta-alueitaan” ja mainitsee esimerkkinä muun muassa opetussuunnitelman. Valta itsessään ei ole hyvä tai paha, mutta valtarakenteiden avaaminen ja tiedostaminen on tärkeätä (ks. esim. Värri 2002, 158; Vuorikoski 2003, 26, 28). Mikäli kasvattaja haluaa edistää frommilaisen terveen yhteiskunnan ja Frommin kuvaaman valtaan terveen kriittisesti suhtautuvan vallankumouksellisen luonteen syntymistä, tulee hänen edistää tiedostavan asenteen kehittymistä eli katkoa ihmi-

<sup>7</sup> Rauhalan (1987, 156–157) mukaan situationaalisuus on tajunnallisuuden ja kehollisuuden ohella ihmisen olemassaolon perusmuoto. Ihminen on aina suhteessa johonkin toisin sanoen kietoutuneena elämäntilanteeseen eli tilanteeseen. Suhteilla Rauhala tarkoittaa paitsi konkreettisia ihmissuhteita ja kuulumista erilaisiin ryhmiin (esimerkiksi kansa, rotu, kieliryhmä), myös olemista erilaisten kulttuuristen (esimerkiksi uskonnollinen, poliittinen, maailmankatsomuksellinen) vaikutusten piirissä.

siä sitovien illuusioiden kahleita, kuten Brookfield (2002, 109) Frommiin pohjaten kirjoittaa. Tässä mielessä lienee oikein väittää, että Frommin ajattelun mukainen kasvatusvastuullinen ja välittävä pedagoginen suhde ulottaa vastuullisuutensa yksilön kasvun edistämisen ohella yhteiskunnallisiin kysymyksiin tai Bronfenbrennerin kontekstuaalisen kasvun mallia mukailleen todettuna mikrosysteemistä aina makrosysteemiin saakka.

Kriittisen pedagogiikan edustaja Giroux määrittelee opettajuuden uudella tavalla, ei ole massa olevaa uusintavana vaan transformatiivisena intellektuellina, joka tähtää muutokseen. Olennaista tällöin on kyky ajatella ja tiedostaa opettamisen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Opettaminen ei tällöin näy tiedonsiirtämisenä vaan kykynä dialektiseen ja dialogiseen merkitysneuvotteluun. (Aittola & Suoranta 2001, 17–18, 20; Suoranta 1999, 224–226.) Samansuuntaisesti Tomperi (2009, 54–56) vaatii aikaa oppilaiden kanssa käytävään ajatteluun ja keskusteluun ”keskeisistä kasvuun, identiteetin kehittymiseen, maailmankuvan ja -katsomuksen rakentumiseen ja yhteiskunnallistumiseen liittyvistä aiheista”. Hänen mielestään itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun tukemiseen on löydyttävä tilaa ja osaamista. Giroux ja muut kriittisen pedagogiikan edustajat painottavat tällaisen tietoisuuden heräämisen tärkeyttä toivon ja mahdollisuuksien ajatusten ylläpitämisen ohella (ks. esim. Aittola & Suoranta 2001).

Kuten Värri (2006, 209) toteaa, opettajalla ”on oltava kriittisiä tulkintataitoja, ymmärtämystä ihmisenä olemisen tasoista ja kykyä erottaa olennainen epäolennaisesta”. Tietoisuus on vapauttavaa ja samalla se on myös vastuuttavaa. Frommin mielestä tieto itsestä ja yhteiskunnasta ovat erottamattomat, sillä koska totuus on jakamaton, ei ole mahdollista ”täydellisesti ymmärtää oman itsensä mutta olla sokea yhteiskunnallisille tapahtumille. – – Ei voi nähdä realiteetteja yhdessä kohtaa ja olla toisessa näkemättä.” (Fromm 1985, 161.) Frommilaisella ja freiremäisellä tiedostamisella on paikkansa tämän päivän suomalaisissa kouluissa ja yhteiskunnassa. Yksittäisen opettajan tai opettajankoulutuksen mahdollisuus vaikuttaa ja toimia kriittisen ajattelun agenttina ei kuitenkaan ole kiistaton, muistuttaa Vuorikoski (2003, 42). Hän toteaa, että taustalla on aina vaikuttamassa yhteiskunnan koulutuspoliittiset päätökset ja normit eikä opettajien ammatillinen socialisaatiokaan ole tässä mielessä merkityksetöntä. Koulu itsessään on niin ikään julkisen vallan ylläpitämä ja siten sen ”omistajien” vaikutuspiirissä.

Fromm (2006) kutsuu kokonaan hereillä olevaa, kriittisesti ajattelemaan kykenevää ja yhteisönsä rajojen yli yltävää vallankumoukselliseksi luonteeksi. Tällainen henkilö kykenee muun muassa itsenäiseen arviointiin ja ratkaisuihin sekä suhtautuu valtaan realistisesti, ei sitä pyhänä pitäen. Tulkintani mukaan transformatiivisen intellektuellin ja vallankumouksellisen luonteen välinen yhtäläi-

syys on selkeä. Haluaako yksittäinen opettaja toimia niiden kuvaamalla tavalla, on hänen oma valintansa. Kuitenkin viimekädessä ”[y]ksittäisen ihmisen vastuu on välitöntä”, kuten Varto (1995, 19) toteaa eli kasvattaja tekee aina moraaliset valintansa itse. Kasvattaja itse on se, joka kouluasteesta ja kasvattajayhteisöstä riippumatta vastaa (ks. Fromm 1965, 117) – tai on vastaamatta.

#### 4.2.3 Kasvattajayhteisöt yksilöllisen ja yhteiskunnallisen rajatiloina

Launonen (2000) on väitöskirjassaan tutkinut eettistä kasvatustajattelu suomalaisessa koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1990-luvulle nimenomaan koulun pedagogisia tekstejä tarkastelemalla. Hänen mukaansa tärkeä murroskohta oli 1940-luku ja vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma. Tällöin tapahtui siirtyminen eettiseen konstruktivismiin, jolloin suhteellisuus ja muuttuvuus tulivat leimallisiksi kasvatuksen eettisille päämäärille aiempien objektiivisten arvojen sijaan. Samoin opettajan rooli arvoja välittävänä auktoriteettina alkoi murentua vähitellen ensin peruskoulun syntyessä, jolloin korostettiin yksilön subjektiivisuutta arvovalinnoissa, ja edelleen lisääntyvässä määrin 1990-luvun koulukohtaisten opetussuunnitelmien vahvistaessa samaa linjaa. (Launonen 2000, 301–303; Launonen 2001, 147.) Launonen (2000, 303) väittääkin, että ”suomalaisesta koulutuspolitiikasta katosi 1900-luvun lopussa kansallinen sosialisatiopyrkimys ja peruskoulun eettinen kasvatustajattelu painottui yksilön individualisatioprosessin tukemiseen”. Yksilön omien arvovalintojen kunnioittamisesta tuli ihanne ja vaikka opetussuunnitelmissa edelleen oli kirjattuna monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita, oli opettajan kasvatukselliseen rooliin hyvin vähän viittauksia – opettajan rooli kasvattajana jäi epäselväksi. (Launonen 2000, 304–305; Launonen 2001, 149.)

Launosen tekemän selvityksen pohjalta herää kysymys, miten kasvatusvastuullisuus ylipäättään voisi nykypäivänä toteutua, kun jo koulun kasvatustajanteista olivat 1990-luvulle tultaessa kadonneet muun muassa Frommin rakastamisen taidon edellytyksinä pitämät kärsivällisyys ja itsekuri sekä kohtuullisuus ja pyyteetön asenne muita kohtaan (Fromm 1963, 146, 148; Launonen 2000, 307). Miten ja missä nyky-yhteiskunnan nuorille opettajille olisi voinut kehittyä kasvatusvastuullinen asenne, kun heidän oppivelvollisuusaikanaan koulujen opetussuunnitelmissa oli ainakin osa kasvatusvastuullisuuden edellytyksenä olevista ihanteista sivuutettu? Ainakin tämä lisää paineita opettajankoulutuksen suuntaan.

Entä mitä meille avautuu, kun tähän yhdistetään Siljanderin (2000, 15–24) pohdinta kasvatustieteen teoreettisista ja tutkimuksellisista kehityslinjoista, jotka ovat varmasti olleet vaikuttamassa myös opettajankoulutuksen sisältöihin? Voidaan melko pelkistään todeta, että kun konstruktivistisen



suuntauksen myötä huomio kiinnitettiin yksilön sisäiseen tiedon rakentamis- ja oppimisprosessiin laimeni samalla näkemys kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan merkityksestä. Ainakin Launosen (2000, 304, 319) mukaan vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmassa yksilöllisyys ja oppilaan subjektiasema korostuivat. Samalla opettajan tietoinen katsomuksellinen vaikuttamispyrkimys väistyi syrjään ja opettajan kasvatuksellinen rooli hämärtyi. Niin ikään hän kuvaa kasvatuspäämäärän muuttuneen 1900-luvun alun eettisestä painotuksesta kohti 1900-luvun lopun persoonallisuuden kehittämistä ja samoin koulukasvatuksen moraalista luonteenkasvatuksesta psykologiseen elämänhallintaan (Launonen 2000, 316). Launonen viittaaakin sosialisointiin ja yhteisöllisyyden kustannuksella tapahtuneeseen yksilökeskeisyyden tukemiseen ja kasvamiseen kriittisellä kysymyksellään siitä, ”onko koulu seurannut tässä liian kriittittömästi individualismin ja liberalismiin valtavirtaa kiinnittämättä riittävästi huomiota yhteiskunnan moraaliseen eheyteen” (Launonen 2000, 325).

Yksi terveen yhteiskunnan ehdoista on Frommin (1969, 179) mielestä demokraattisen järjestelmän säilyminen. Demokratiaan liittyvänä olennaisena piirteenä voidaan pitää kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia<sup>8</sup>. Ongelmana Fromm ei näe enää niinkään äänioikeuden rajoittumista vaan pikemminkin vieraantuneisuuden aiheuttaman oman tahdon puutteen; tarve kuulua joukkoon ja miellyttää ohjaa myös mielipiteitä ja Frommin näkemys onkin, että ihmisten tahdonilmaisu muistuttaa suurelta osin tapaa, jolla valitaan hyödykkeet – vastuuntunnon ohella puuttuu tahtoa toimia. (Fromm 1971, 193–195). Hansenin (2007, 42–43, 132) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraporttiin kirjaama ajatus on, että opettajan tulisi sekä tunnustaa että tunnistaa oma roolinsa koulutuspoliittisena toimijana ja kansalaisvaikuttamisen mallina. Ilman tätä tiedostamista opettaja vahvistaa omalla toiminnallaan vaihtoehdottomuuden mentaliteettia. Silloin jää niin kasvatustajalta kuin kasvatettavalta piiloon poliittisten arvojen ja asenteiden valtasidonnaisuus. Kriittisen tarkastelumahdollisuuden oivaltaminen on avaintekijä osallistumisen ja vaikuttamisen kannalta. Hankkeen yhtenä toimenpide-ehdotuksena on, että opettajaopinnoissa vahvistettaisiin koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta, jotta opettajat osaisivat paremmin toimia kansalaisvaikuttamisen mallina. Samaan tapaan opettajien ja koulun rooliin demokratiaan kasvattajina viittaavat myös Asola (2007, 7–8), Kotilainen (2007, 22–23) ja Takkunen (2007, 47–48) painottaen keskustelun, osallisuuden ja arvokeskustelun merkitystä kouluissa myös mediakasvatuksen keinoin. Niin ikään Kiilakoski (2009, 20–21) kaipaa kouluihin aitoa osallisuutta ja näkee sen ehdottomana edellytyksenä turvallisiksi koetut puitteet.

---

<sup>8</sup> Sosiaalipedagogiikka antaa myös mielenkiintoisen näkökulman kansalaisvaikuttamiseen ja sen edistämiseen (ks. esim. Kurki & Nivala 2006) samoin kuin kyseiseen tieteenalan kiinnostuksen kohteena oleva sosiokulttuurinen innostaminen (ks. esim. Kurki 2000).

Ellonen (2008, 85–86, 88–89, 90–91) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan, että kouluissa tulisi pyrkiä enemmän yhteisölliseen, sosiaalista tukea tasa-arvoisesti jakavaan suuntaan. Näin hänen mielestään voitaisiin edistää nuorten hyvinvointia, sillä etenkin opettajien oppilailleen tasapuolisesti jakama sosiaalinen tuki on merkityksellistä masentuneisuuden ja rikekäyttäytymisen ehkäisyssä. Koulu yhteisön tuen tulisi kohdistua tasapuolisesti kaikkiin, jolloin koulun yhteisöllinen vaikutus olisi myönteinen kaikkien osalta ja kouluilmapiirin vaikutus myönteisempi, myös niiden mielestä, jotka saavat tukea. Näyttää kuitenkin siltä, että yhteisyyden sijaan suomalainen koulutuspolitiikka on panostanut ennen kaikkea tehokkuuteen, tuottavuuteen, erinomaisuuden tavoitteluun ja yksilöllisyyteen, kuten Järvinen (2007, 16) toteaa. Salasuon (2009, 46) mielestä kilpailutalouden toimintamallia ei voida käyttää sellaisilla aloilla, joissa keskeisellä sijalla on avun ja tuen etsiminen sekä toisen kohtaaminen. Järvisen (2007, 16) mukaan koulua kuitenkin tarkastellaan Suomessa ”yksipuolisesti kirjallisia akateemisenä oppimisympäristönä” ja sen olemus ”sosiaalisena toimintaympäristönä” jää vähäiselle huomiolle.

Koulu yhteisön merkityksestä ja tärkeydestä ovat monet muutkin kirjoittaneet. Muun muassa Suoranta (2003, 121) näkee, että ”koulukasvatuksessa tulisi opettaa erityisesti yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa elämän tärkeimpinä, sosiaalista pääomaa lisäävinä asioina”, mikä käytännössä tarkoittaa tiedollisten seikkojen huomioinnin vähentämistä. Tällaisen sijaan valitettavasti koulujärjestelmä edistää usein enemmän pelkkien tiedollisten asioiden omaksumista ja vieläpä sillä tavoin, että kannustimena on tiedon hankkiminen sen vaihtoarvon vuoksi, ei tiedon itsensä vuoksi, kuten Fromm (1965, 91) asian ilmaisee. Järvinen (2007, 17) kysyykin aiheellisesti ”[k]annustaako koulu kulttuurisena toimintaympäristönä, tässä ja nyt, nuoria rakentamaan yhteiskuntaa, jossa myös epäonnistuminen ja pärjäämättömyys tulkitaan yhä yleisemmin seuraukseksi yksilön omasta toiminnasta, osaamattomuudesta ja vääristä valinnoista?”

Lapsuutta ja nuoruutta tai koulua ja kasvatusta ei voi tempaista irralleen yhteiskunnallisesta kehyksestä. Ne ovat osa kulloisenkin ajankohdan yhteiskunnallista henkeä. Tästä syystä kasvatus yhteisöjen toiminta väistämättä heijastelee niitä piirteitä, jotka ovat nähtävissä yhteiskunnallisella tasolla. Kinos ja Virtanen (2001, 147) viittaavat tähän liittyen Strandellin (1995) tutkimukseen *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana* ja mainitsevat, että (post)modernille tyypillinen pirstoutuneisuus, katkelmallisuus, sitoutumisen hetkellisyys, vaihdettavuus, joustavuus, liikkuvuus ja jatkuva muutos ovat havaittavissa myös lasten päiväkotiympäristössä. Lasten maailma on siten kuin aikuisten maailma pienoiskoossa; päivähoidon arki ei ole irrallaan yhteiskunnallisesta totuudesta vaan jo päivähoidon käytännöt sosiaalistavat yhteiskunnan normeihin ja odotuksiin. Samansuuntaisena heijastumana massatuotantoa ja -kulutusta ihannoivan yhteiskunnan toimintatavoista pidän pienten koulu-

jen lakkauttamissuuntausta ja opetuksen keskittämistä suuriin yksiköihin. Jo pienestä pitäen opetetaan toimimaan osana massaa, koneiston osana. Ihanteena on mahdollisimman varhainen itsenäistyminen saatelapulla: ”pärjää tai häpeä” (Hoikkala & Suurpää 2009, 6). Terve yhteiskunta tarvitsee terveitä kansalaisia, mutta kasvaako sellaisia tällä tavoin? Ei, mikäli Fromm on oikeassa.

Fromm väittää, että se ”[m]ikä pätee yksilöön, pätee myös yhteiskuntaan. Koskaan se ei ole vakaa” (Fromm 1969, 31). Nyky-yhteiskunnan markkinavoimien tavoitteena on passiivisten, omaan yksilöllisyyden kuvitelmaansa uskovien ”minä haluan” -kuluttajien ja koneiston osien kasvattaminen, mutta yksilön parhaaksi olisi ihmisen olemisen perusehtojen (”minä tarvitsen”) täyttäminen ja herääminen produktiiviseen toimintaan. Tällaisten sisäisesti aktiivisten, ei-vieraantuneiden ihmisten kasvattamiseen tulisi kasvatusyhteisöjen pyrkiä. Frommin näkemys on, että ellei yksilö tai yhtä hyvin yhteiskunta kehity, se taantuu – paikoilleen seisahtaminen ei ole mahdollista (Fromm 1969, 31).

Siljander (2000, 15–16) väittää, että pedagogisten instituutioiden tehtäväkuva on muuttunut ja ne ovat menettäneet osan perinteisistä tehtävistään. Samaan aikaan, kun kulttuuri on pedagogisoitunut ja esimerkiksi erilaisten taloudellisten, poliittisten ja ideologisten instituutioiden väliset raja-aidat hämärtyneet, on kasvatuksesta tullut tehtävä, joka ei oikeastaan kuulu erityisesti kenellekään. Hoikkala ja Suurpää (2009, 6) toteavat, että suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa piileskelee välinpitämättömyytenä näyttäytyvä puuttumattomuuden eetos. Launonen (2000, 327) puolestaan toteaa, että kasvattajan auktoriteetti on hukassa niin vanhemmilta kuin opettajiltakin. Tarkoittaako tämä sitä, että myös kasvatusvastuu on hukassa?

Uusikylän (2006, 32) näkemys on, että ”[o]pettaja hyödyntää työssään kasvatusta, opetusta ja oppimisen mahdollisuuksia yksilön parhaaksi” ja jatkaa lausettaan toteamalla, että opettaja ”pyrkii samalla täyttämään yhteiskunnan odotukset.” On selvää, että yksilön paras ja yhteiskunnan odotukset eivät aina käy yksiin vaan ne voivat olla pahasti ristiriidassa. Frommin (1969; 1971) mukaan ristiriita on vahva ja sen seurauksena esiintyy pahoinvointia, tuhoavuutta ja muita niin yksilön, yhteisöjen kuin yhteiskunnankin kannalta haitallista. Värin (2008) mielestä kasvatusvastuu edellyttää, että on näkemys päämäärästä, näky suunnasta johon pyritään. Meidän postmodernille aikakaudellemme tyypillisenä piirteenä voidaan pitää arvojen moninaisuutta, mistä johtuen näkemys kasvatuspäämäärästäkään ei ole enää niin yksiselitteinen kuin aiemmin. Voidaanko kasvatusvastuun hämärtymistä pitää kasvatuksen päämäärän hajautumisen seurauksena vai peräti merkinä siitä, että kasvatusyhteisöissäkään ei ymmärretä kasvatuksen erityisyyttä ja merkitystä? Vai kokevatko kasvattajat, ettei heillä ole mahdollisuuksia toimia tiedostamansa päämäärän edellyttämällä tavalla? On

luonnollista psyykkistä torjuntaa pyrkiä siirtämään vastuu toiselle taholle siinä vaiheessa, kun omat voimavarat ja keinot eivät tunnu riittävilä.

Mihin suuntaan koulua tulisi kehittää, jos tavoiteltavana pidetään syvempää ja pysyvämpää oppimista toisin sanoen yksilön persoonallisuuden ja itsetunnon tukemista ja vahvistamista? Korpinen (2007, 41–45) vastaa tähän esittämäänsä kysymykseen luettelemalla myös koulun kasvatustyön arvioinnin pohjaksi soveltuvan 12 kohdan kriteeristön, joka on häkellyttävän samansisältöinen Fromm esittämien ajatusten kanssa. Lyhyesti lueteltuna Korpinen mukaan tavoiteltavaa olisi 1) asia- ja tietopainotteisuuden sijaan oppilaskeskeisyys, 2) kontrolloivan sijaan humaani ilmapiiri, 3) oppilaiden minätietoisuuden kehitystä tukevien monipuolisten ryhmittelyperusteiden käyttö, 4) itsekontrollin vahvistaminen osallisuutta ja päätöksentekomahdollisuuksia lisäämällä, 5) vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön panostaminen muun muassa pienryhmätyöskentely mahdollistamalla, 6) eri-ikäisten vuorovaikutuksen lisääminen, 7) pyrkimys yhteistyöhön vanhempien kanssa, 8) pyrkimys onnistumisen odotuksiin ja varmuuteen, 9) oppiainekeskeisyyden sijaan elämänläheisyys, 10) pyrkimys ongelmakeskeiseen ja projektityyppiseen opiskeluun oppikirjakeskeisyyden sijaan, 11) oppimiseen liitettyjen monipuolisten ja itsearviointiin painottuvien arviointikäytäntöjen käyttäminen, sekä 12) opettajan itsetunnon tukeminen ja vahvistaminen sekä rohkaiseminen yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

#### **4.2.4 Kasvatusvastuullinen yhteiskunta**

Kasvatus on Frommin näkemyksen mukaan aina sidoksissa yhteiskuntaan sekä kasvattajan että kasvatettavan osalta (Matthies 1992, 140). Vuonna 1955 julkaistussa teoksessaan *The sane society* (suomennoksena 1971 *Terve yhteiskunta*) Fromm avaa ansiokkaan sosiaaliluonteen pohdintansa taustaksi kapitalistisen ”saalistusyhteiskunnan” kehitystä ja piirteitä alkaen 1600-luvulta ja päättyen 1900-luvun tarkasteluun. Monet Frommin kirjaamista piirteistä ovat edelleen olemassa ja ovat vain vahvistuneet. Muun muassa Työ- ja elinkeinoministeriön työolobarometri (Ylöstalo & Jukka 2008, 13–14, 23) osoittaa jo kahdeksan vuoden ajalta työelämän karun nykytilan työn mielekkyyden kokemuksesta. Vuoden 2008 tietojen osalta näyttää siltä, että myönteinen kehityssuunta on pysähtynyt ja edelleen negatiivinen balanssiluku on kääntymässä uudelleen laskuun. Työn henkinen rasittavuus on korkea ja jopa kaksi kolmasosaa julkisen sektorin työntekijöistä, jolla valtaosa opettajista ja kasvattajista toimii, kokee työnsä henkisesti rasittavana. Samaa synkkää kertomaa julistaa vahvasti argumentoiden Siltala (2007) osuvasti nimetyssä analyysissään *Työelämän huonontumisen lyhyt historia* ja uudistetun laitoksen lisänimellä ”mukana uudet huononnukset”.

Tässä kohtaa on kuitenkin pysähdyttävä; esimerkiksi Kautto-Koivulan ja Huhtaniemen (2006) mukaan näyttää näet vahvasti siltä, että niin yhteiskunnassa kuin sen kulttuurissakin olisi tapahtumassa muutos – elämme murrosvaihetta. Heidän mukaansa kyseessä on hyvin mittava, jopa aikakausimurrosta lähentelevä murrosvaihe, joka muuttaa radikaalisti niin maailmankuvaa, taloutta, yhteiskuntaa kuin ihmisen arkeakin. Ennen kuin murroksesta päästään yli, on kuitenkin käytävä väistämätön valta- ja valintataistelu. Se syntyy vanhan paradigman ja maailmankuvan valtaapitävien henkilöiden pitäessä kiinni omasta vallastaan ja vastustaessa uutta kehittäviä radikaaleja ajatuksia ja innovaatioita. (Kautto-Koivula & Huhtaniemi, 193, 197–198.) Ikään kuin yhteiskunnallisen tarkastelun kehikseksi tuon seuraavaksi lyhyesti esille joitain yleisiä murrosoireita ja muutossuuntia (ks. esim. Drucker 2000, Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006; Siltala 2007), joilla on vaikutusta yhteiskuntaan ja sen toimintoihin, niin myös opettajan työhön. Nämä muutossuunnat ovat jo nähtävissä ja vaikuttamassa tälläkin hetkellä, mutta niiden vaikutusten voi olettaa vain voimistuvan tulevina vuosina.

Syntyvyyden lasku ja siitä seuraava väestön ikäjakauman muutos on tunnistettu tosiasia. Uudet ikäluokat ovat pienempiä ja ikäihmisten suhteellinen määrä kasvaa vaikuttaen voimakkaasti esimerkiksi hyvinvointiyhteiskunnan palvelujen rahoitukseen ja työelämään. Samaan aikaan, kun osaavaa henkilöstöä siirtyy monelta alalta eläkkeelle, kasvaa työvoiman tarve muun muassa vanhustenhuollossa ja terveydenhoitoalalla. Työvoimaa vaativissa aloissa tapahtuu muutoksia: ennen hyvin työllistäneet teollisuuden alat syytävät työntekijöitä työttömyyskortistoon. Samaan aikaan työvoimavaje on jo nähtävissä monilla sektoreilla vajeen kasautuessa lisäksi alueellisesti.

Globalisaatio, joka voidaan määritellä pääoman, tuotteiden, ihmisten ja tiedon liikkumiseksi rajan yli (ei vain maantieteellisen rajan), vaikuttaa paikallisenkin tason ratkaisuihin joko välillisesti tai välittömästi. Kansainvälistynyt markkinatalous hyötyajatteluiheen on levinnyt yhteiskunnassa lähes kaikkialle. Yritysten toimipaikka ei enää määräydy kansallisten rajojen mukaan vaan raha ratkaisee, kuten sanonta kuuluu – valitettavasti myös monissa sellaisissa asioissa, jotka eivät ole rahalla mitattavissa. Tekninen kehitys kiihtyy ja muun muassa tieto ja bioteknologia ulottavat valloituksensa yhä uusille alueille. Samaan aikaan ympäristömuutokset huolestuttavat ja monella taholla peräänkuulutetaan vastuullisuutta ympäristöstä. Ihmiset eivät ole enää juurtuneina vain kansallisten rajojen sisäpuolelle, mutta ei liioin koko globaali maailma ole muuttunut kaikkien yhteiseksi kodiksi.

Kaikki edellä mainitut muutokset vaikuttavat julkiseen sektoriin ja siten myös koulutusorganisaatioiden toimintaedellytyksiin sekä niihin kohdistettuihin odotuksiin. Tulevaisuuden ennakoinnin vaikeus murrosvaiheessa on hankaloittanut tulevaisuuden visioiden luomista yhteiskunnallisella tasol-

la. Koulun rooli tulevaisuuden tekijänä on ymmärretty, mutta sen kannettavaksi on sysätty usein ristiriitaisia ja kohtuuttomia tehtäviä. Muun muassa opetussuunnitelmat, näyttötutkintojen sisällöt ja vaadittavat opetuskokonaisuudet vaihtuvat tiuhaan tahtiin ja usein jo ennen kuin edellistä uudistusta on ehditty edes kunnolla viedä läpi saati omaksua. Erilaisia hankkeita ja projekteja on aina opettajien väsymiseen asti (ks. esim. Koski 1998, 33–34).

Yksilöiden yhtäläinen oikeus kasvatukseen, koulutuksen ja kulttuurin saavutettavuuteen nähdään Pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa tukevana tekijänä ja se halutaan säilyttää (Opetusministeriö 2003). Toisaalta talouselämän tehokkuus ja tuottavuus arvot ovat johtaneet lonkeronsa ja anturinsa koulutuksen puolelle ja hyötynäkökulma uhkaa pehmeämpiä arvoja sekä ihmisten henkistä hyvinvointia kättentaputusten saatellessa Pisa-tutkimuksessa saatuja loistotuloksia. ”Hyvä tuottavuus on alkanut tarkoittaa maksimaalisia suoritteita minimoiduilla voimavarapanoksilla”, toteaa Siltala (2007, 448) muun muassa kasvatettuihin opetusryhmäkokoihin viitaten. Samaan aikaan yhtiöyksilöllisyyden korostuessa pohditaan yhteisöllisyyden katoamista ja oppilaiden mielenterveysongelmien ja ylipäättään terveysongelmien kasvua.

Luonnollisesti murroksen ilmentymiä on nähtävissä myös yksittäisen opettajan työssä. Työn epävarmuus näkyy lisääntyneinä pätkätyösuhteina, mikä ei mielestäni voi olla jossain määrin vaikuttamatta opettajan sitoutumiseen kasvatustehtäväänsä. Yleinen toimenkuvien laajentuminen on työn vaativuuden arvioinnin yhteydessä johtamassa siihen, että opettajien normaaliin työhön kuuluvaksi sisällytetään yhä enemmän varsinaiseen, perinteisenä pidettyyn opetustehtävään kuulumattomia tehtäviä. Pysyminen ajan hermolla edellyttää aktiivista kouluttautumista ja elinikäisen oppimisen hengessä opettajien koulutusinnostus sekä jatkuva itsensä ja työnsä kehittäminen kuuluvat asiaan. Kaiken tämän keskellä yksittäisen opettajan uupumus ei ole vieras ilmiö.

Kun edellä olevaa kokoa yhteen, voi nähdä tapahtumassa olevan muutoksen. Perinteisen teollisen aikakauden olosuhteet ovat vähitellen muuttuneet ja on alettu puhua informaatioaikakaudesta (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006, 174–180). Ne avut, joiden varassa aiemmin elämässä selvitettiin, riittävät enää harvoin. Nykytila ei enää vastaa sitä, johon esimerkiksi tämän hetken työikäinen väestö on kasvatettu ja koulutettu. Teollisen ajan sosiaaliluonne on kohdannut murroksen, jossa sen mukainen toiminta ei enää päde. Tällaiseen tilanteeseen Fromm (1971, 91) on viitannut seuraavasti:

Niin kauan kuin yhteiskunta ja kulttuuri pysyvät objektiivisesti vakaina, sosiaaliluonne toimii ennen kaikkea tasapainottavasti. Jos ulkoiset olot muuttuvat niin, etteivät ne enää käy yksiin perinteisen sosiaaliluonteen kanssa, syntyy *kitkailmiö*, jonka ansiosta sosiaaliluonteen toiminta useinkin muuttuu tasapainottavasta hajottavaksi, se muuttuu sosiaalisesta kiinneaineesta dynamiitiksi. (Fromm 1971, 91.)

Vaikka jonkinlaista muutosta Frommin kuvaamaan tilanteeseen on nähtävissä, ei suuntaus ole länsimaisessa demokraattisessa hyvinvointiyhteiskunnassa suinkaan ollut terveempään suuntaan, ainakaan jos sitä arvioidaan Frommin määritelmiin perustuen. Kaiken kaikkiaan Frommin mielestä *terve yhteiskunta* on yhteiskunta, joka edistää yksilön mielenterveyttä. Tällainen yhteiskunta vastaa ihmisen objektiivisiin eli inhimillisiin ja ihmisenä olemisen tarpeisiin, toisin sanoen edistää kaikkea sitä, mikä on ihmiselle luontaista, kunhan ympäristö ei sitä turmele ja tukahduta. Ihmisten välisillä suhteilla on tässä suuri merkitys. Frommin terve yhteiskunta voidaan nähdä myös kasvatusta ja vastuuntuntoa edistävänä yhteiskuntana. (Fromm 1971, 30, 76–77, 280–281.)

Terve yhteiskunta edistää ihmisen kykyä rakastaa lähimmäisiään, kykyä tehdä työtä luovasti, se edistää järkeä ja objektiivisuutta, oman itsen kokemista tavalla joka pohjautuu ihmisen kokemuksiin hänen omista tuottavista kyvyistään. – – Yhteiskunta voi vaikuttaa kahteen suuntaan: se voi edistää ihmisen tervettä kehittymistä tai se voi ehkäistä sitä; useimmat yhteiskunnat tekevät itse asiassa kumpaakin, ja kysymys on vain siitä, miten pitkälle ja mihin suuntiin niiden myönteiset ja kielteiset vaikutukset kohdistuvat. (Fromm 1971, 81–82.)

Hyvinvointivaltion filosofista kritiikkiä koskevassa artikkelissaan Ojakangas (2004, 55) kertoo, että kyseinen ”kritiikki koskee aina hyvinvointivaltion *vieraannuttavaa* luonnetta”. Hyvinvointivaltiosta puhuessaan Ojakangas tuo esiin vieraantuneisuuden käsitteen lisäksi aivan samoja asioita kuin Fromm (1971; 1969, 127–128) tämän arvostellessa byrokraattista koneistoa ja kapitalistista yhteiskuntaa sekä niiden vaikutuksia ihmiseen. Byrokraattisuus ja sen tapa kohdella ihmisiä todellisesta minästään irtautuneina numeroina on näistä yksi. Toinen on ihmisten tekeminen riippuvaiseksi byrokraattisesta koneistosta riistämällä mahdollisuus omasta itsestään huolehtimiseen – tai kuten Fromm ilmaisee: koneisto aikaansaa aloitekyvyttömyyttä ja sitä kautta kyvyttömyyden tuntoa. Kolmas on Frommin sanoin inhimillisten olemisen perusehtojen sivuuttaminen, kun Ojakangas puolestaan puhuu hyvinvointiyhteiskunnan tavasta reagoida ainoastaan välittömiin tarpeisiin unohtaen kaikkein tärkeimmän eli inhimillisen arvokkuuden. Ja vaikka Fromm piti terveen yhteiskunnan ehtona demokraattista yhteiskuntaa, väittää Ojakangas, että hyvinvointivaltio kaikesta demokraattisuudestaan huolimatta ei tarjoa mahdollisuuksia aitoon poliittiseen toimintaan, vaan tekee yksilöistä kuluttajia. (Ojakangas 2004, 55.) Uudenlaisena ratkaisuna Ojakangas esittää,

että lähdettäisiin etsimään politiikan uutta hahmoa nimenomaan tuolta vieraantuneisuuden alueelta, identiteettittömien numeroiden, välittömien tarpeiden ja anonyymien massojen alueelta, sanalla sanoen olemassaolon kukatahansisuudesta. Valta kykenee tarrautumaan ihmisten elämään vain siellä, missä on tunnistettavia ja tunnustettavia identiteettejä – siellä missä jokainen on nimetty ja luokiteltu. Sen sijaan siellä, missä ihmiset kokoontuvat yhteen vain ollakseen ja toimiakseen yhdessä, siellä missä ei vaadita tunnistamista eikä tunnustusta, valta jää voimattomaksi. Tuleva hyvinvointiyhteiskunta voidaan rakentaa vain tämän voimattomuuden varaan. Se ei tarkoita, että tulevassa hyvinvointiyhteiskunnassa valta häviää vaan että se kykenee pidättämään voimaansa – että se tyytyy luomaan edellytykset kenen tahansa hyvinvointiin. (Ojakangas 2004, 55–56.)

Kun Fromm (1971, 280–281) määrittää tervettä yhteiskuntaa hän nostaa ensinnäkin esiin sen, että ihmisen tulisi olla päämäärä sinänsä eli kaiken tulisi palvella hänen kasvuaan; pitäähän Fromm (1977, 198) elämän ylimpänä päämääränä kasvun edistämistä. Hän (1965, 160) toteaa, että kun aiemmin kapitalistisen ajan saavutusten edellytyksenä oli voimavarojen suuntaaminen työhön ja tuotannon ongelmien ratkaisemiseen, on jo päästy tilanteeseen, jossa huomio ja tarmo voitaisiin siirtää aineellisista seikoista yhä voimakkaammin *elämiseen*. Todellisuudessa tuotantopainotteisuus on vain kiihtynyt ja kuten Julkunen (2001, 300) asian osuvasti toteaa, kaikessa perinpohjaisuudessaan yhteiskunnallisen muutoksen ja markkinareformismien eteneminen on ollut niin salakavalan hiipivää, että sitä on ollut vaikea huomata muuta kuin pidemmällä aikavälillä taaksepäin tarkastellen. Meille on käymässä – ja osin jo käynyt – kuin tarinan sammakolle, joka ei huomaa hypätä pois veden vähitellen kuumetessa vaan kärventyy lopulta kuumuuteen. Nyky-yhteiskunnassa ihminen on yhä suuremmassa määrin vain väline, jonka tulee sopeutua ja olla tehokas – tilaa ja aikaa inhimilliselle kasvulle tai ihmiseksi kasvattamiselle ei juurikaan ole. Koulutuksesta on tullut markkinatalouden kilpailuhengen mukaisesti hyödyke, kulutustavaraa muun kuluttamisen ohessa. Suorituspainoiden ohella Frommin kuvaamien ihmisenä olemisen perustarpeiden tyydyttäminen ei toteudu, mikä näkyy yleisesti mielenterveysongelmina, fyysisinä pulmina ja kokonaisvaltaisempaan terveyden pettämisenä myös opettajilla ja opiskelijoilla.

Joitain avauksia yksittäisten ihmisten havahtumisesta Frommin viitoittamaan suuntaan on nähtävissä; yksilöllisiä irtiottoja kuluttajakeskeisestä ”koneroolista” ihmisläheiseen ja elävään suhteeseen itsensä ja ympäristönsä kanssa. Ne ovat vaatineet suurta rohkeutta. Toisinaan ne ovat syntyneet täydellisen romahduksen kautta, kun ihminen, ”koneen osa”, on sysätty syrjään tarpeettomana, ylimääräisenä, vääränlaisena, vanhana tai liian vähän tuottavana. Sen sijaan Fromm nostaisi ihmisen keskiöön ja hänen hyvinvointinsa kaiken yhteiskunnallisen toiminnan päämääräksi. Aivan samoin ovat Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2006) kaavailleet ihmistä ja ihmisyyttä keskiöön, ”rengistä isännäksi” ja näkevät tämän mahdollistavana tekijänä kunkin yksilön aktiivisen toiminnan paremman tulevaisuuden eteen.

Toinen Frommin (1971, 281) mainitsema ehto on, että terveen yhteiskunnan perustana tulisi olla toimiminen omantunnon mukaan ja se, että ihmisillä henkilökohtaiset ja sosiaaliset asiat olisivat yhtä tärkeitä. Kolmanneksi Fromm rajaa terveen yhteiskunnan edellytykseksi sen, että työ ja sen olosuhteet tulisi pitää ihmisen käsiteltävissä mittasuhteissa, jolloin oma aktiivisuus ja vastuunalaisuus niin omasta kuin yhteiskunnallisestakin elämästä olisivat mahdollisia. Yhteiskunnan tulisi edistää produktiivista asennoitumista työhön, järjen voimien kehittymistä ja sisäisten tarpeiden ilmaisua muun muassa taiteen avulla. (Fromm 1971, 281.) Tällainen elinvoimaisuuteen, tietoisuuteen



ja järjenmukaisuuteen tähtäävä sosiaalinen muutos edellyttää paitsi toivoa, myös luottamusta ja rohkeutta eli mielenlujuutta (Fromm 1969, 19, 27–29).

Yhteiskunnallinen yhteinen näkemys siitä, mikä on ihmiselle hyväksi, on hämärtynyt. Postmoderni arvopluralismi on kasvattanut yksilöiden tekemien valintojen painoarvoa. Samaan aikaan ihmisten vieraantuneisuus omasta itsestään ja omista tarpeistaan ja siitä juontuva mukautumisen tarve sammuttaa kyvyn kriittiseen ajatteluun, omien perimmäisten ajatusten tiedostamiseen ja sitä kautta niiden mukaiseen toimintaan (Ks. Fromm 1971, 129, 165). Omaan yksilöllisyyteensä ja omaperäisyyteensä uskova ihminen onkin vain herkkäuskoinen vallanpitäjien ja markkinatalouden sätkynukke. Yksilö ei huomaa olevansa johdateltavana ja sopeutuu tiedostamattaan siihen, mitä TV-ruudussa ja lehdissä näkyy. Näin se, mitä yksilö pitää hyvänä, pohjautuukin muiden tuottamaan harhakuvaan. Ympäröivä kulttuuri<sup>9</sup> eri muodoissaan ohjaa ajatteluamme ja sitä kautta toimintaamme. Näin se osaltaan määrittää myös sitä, mitä pidetään hyväksyttävänä tai esimerkiksi mikä ylipäättään nähdään vastuullisena toimintana.

Kuten aiemmin toin esille, Frommin mielestä muun muassa historian ja filosofian opiskelu tulisi ajoittua aikuisikään, jolloin kyky ymmärtää ja useimmiten myös kiinnostus tämän tyyppisiin asioihin on korkeampi. Terve yhteiskunta järjestää hänen mukaansa opiskelumahdollisuuksia lasten ja nuorten lisäksi myös aikuisille. Näiden mahdollisuuksien ei tulisi rajoittua vain tietoon vaan taiteellinen elementti tulisi huomioida yhtä olennaisena osana, jotta ihmiset voisivat kehittyä vain ”vastaanottoautomaatteina” olemisesta terveellä tavalla produktiivisiksi. (Fromm 1971, 347–349.) Tämä on yksi väylä siihen, miten yksilön tietoisuus voisi olla sellaisella tasolla, että todellinen kyky omantunnon mukaiseen aktiiviseen toimintaan ja vastuunottoon voisi olla mahdollista. Aikuiskasvatuksella on siis tärkeä paikkansa paitsi vieraantuneisuuden murentajana ja tietoisuuden kasvattajana myös sosiaalisen pääoman kenttänä (ks. Aittola 2008, 304–308). Tästä näkökulmasta nähtynä yhteiskunnan tulisi vahvasti tukea aikuiskasvatusta, jolla on ihmistä kehittävä tavoite, ei vain lyhytnäköinen työelämän koneistoon sopivien osien valmistaminen. Yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ei tulisi sortua kvartaalitalouden kaltaiseen lyhytnäköiseen päätöksentekoon, vaan punnita asioiden vaikuttavuutta ja todellista tuloksellisuutta myös niin sanotut pehmeät arvot huomioiden, monipuolisesti ja pidemmällä aikajänteellä. Esimerkkinä tästä voisi olla ei-vieraantuneiden kansalaisten kasvattaminen, mikä tosin vaatii aikaa ja resursseja, mutta loppujen lopuksi voitaneen väittää, että täl-

---

<sup>9</sup> Frankfurlilaiseen koulukuntaan kuuluneet Horkheimer ja Adorno kirjoittivat vuonna 1944 ilmestyneessä teoksessaan kulttuuriteollisuudesta valistuksen massapetoksena. Heidän mukaansa jopa kulttuurista on tullut massojen kulttuuria, puhdasta liiketoimintaa, joka synnyttää tarpeita ja tyydyttää niitä sitten kaavamaisesti tuotetuin vakiotuottein. Elokuvatkin pyritään tekemään todellisen elämän jatkeeksi ja tavoitteena on saada katsojat samaistamaan oma elämänsä niiden luomaan kuvaan. (Horkheimer & Adorno 2008, 163, 168–170.)

lainen ihminen on työntekijänä muun muassa luovempi, innovatiivisempi, vastuuntuntoisempi ja hyvinvoivempi.

Neljäntenä terveen yhteiskunnan piirteenä Frommin mukaan olisi ihmisten yhteenkuuluvuuden edistäminen ja keskinäiseen rakkauteen kannustaminen (Fromm 1971, 281). Ollila (2008, 90) kirjoittaa kirjassaan kokeesta, jossa tutkittiin kiireen ja toisen auttamisen välistä suhdetta. Lopputulos oli, että kiireiseksi itsensä kokevilla ei ollut aikaa toisen auttamiseen. On vain suoriuduttava ja juostava nimettömän auktoriteetin meille uskottelemien tavoitteiden perässä. Ollila tiivistää tämän tälle ajalle niin tyypillisen ilmiön osuvasti: ”Kun olemme kaikkialla kaikkien kanssa kaiken aikaa, monikaan meistä ei ole juuri koskaan kenenkään kanssa missään” (Ollila 2008, 90). Ollilan (2008, 91) reseptiä seuraten lääkkeenä olisi yksinkertaistaminen, karsiminen ja olennaiseen keskittyminen. Fromm puolestaan puhuu olevasta elämänasenteesta omistavan sijaan ja rakastamisen taidon nostamisesta kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi ja elämän päämääräksi. Vain sillä tavoin voimme voittaa erillisyyden tunteemme, säilyttää oman itseytemme ja estää vieraantuneisuuden syntymisen. (Ks. esim. Fromm 1968, 16; 1977, 197–199.) Eräänlaisena vieraantuneisuuden ilmauksena voi varmasti pitää myös Ollilan kuvausta monisuorittajasta, joka yrittää samanaikaisesti tehdä sitä ja tätä sillä seurauksella, että ”[j]oudumme päiviemme lopulla toteamaan, että aika on täynnä, mutta elämä ei ollutkaan täynnä. Se oli onttoa ja ohutta, koska olimme siitä poissa” (Ollila 2008, 92).

Aikamme kaipaa ”luomuläsnäoloa”, toisen ihmisen aitoa kohtaamista, rakkautta, huolenpitoa ja vastuuntuntoa. Frommin mielestä

[y]hteiskunta on organisoitava siihen tapaan, että ihmisen sosiaalista, rakkauteen perustuvaa olemuksen puolta ei eroteta hänen muusta sosiaalisesta olemuksestaan, vaan että ne liitetään yhteen. - - Se ettei tätä tarvetta [rakkauden tarvetta] ole riittävästi huomattu, ei merkitse sitä, etteikö se yhä olisi olemassa. Rakkauden olemuksen erittely johtaa toisaalta huomioon, että rakkaus miltei loistaa poissaolollaan nykypäiväisessä elämänmenossa, ja toisaalta niiden yhteiskunnallisten seikkojen kritiikkiin, jotka ovat vastuussa tästä sen syrjäytetystä asemasta.” (Fromm 1963, 179.)

Yhteisöllisyydestä puhutaan paljon ja hyviä ituja siihen suuntaan on aina aika-ajoin ollut nähtävissä. Silti on silmiin pistävää, kuten Pauli Juuti (2008) osuvasti esitelmässään totesi televisioon ja sen nykyisin niin suosittuihin tosi-TV -sarjoihin viitaten, että niissä aina joku laitetaan ulos sen sijaan, että hänet otettaisiin mukaan. Onko meiltä katoamassa ymmärrys siitä, että toisiin liittyminen, yhteisöön kuuluminen on yksi ihmisen perustarpeista?

Stranius (2007, 45) kirjoittaa lähiyhteisöjen pirstaloitumisesta ja hauraista, vain yhteen tavoitteeseen keskittyvistä ”narikkayhteisöistä” tai ”karnevaaliyhteisöistä”. Yhteenkuuluvuuden tarpeiden toteutus on liukumassa kauemmas arkielämän ympyröistä ja pitkäjänteiseen sitoutumiseen ei olla valmi-

ta. Tämä ei Straniuksen mukaan kuitenkaan tarkoita yhteisöllisyyden murentumista. Fromm (1971, 350–351) pitää terveen yhteiskunnan rakentamisen kannalta tärkeänä kollektiivista, ei-kirkollista taidetta ja rituaaleja. Yhteiskunnassa tulisi luoda mahdollisuuksia kollektiiviseen taiteeseen, yhdessä toimimiseen ja kokemiseen jo varhaislapsuudesta alkaen ja läpi elämän eli Frommin (1971, 351) sanoin: ”on oltava ryhmiä, joissa osanottajat voivat olla henkilökohtaisessa kosketuksessa, osallistua aktiivisesti ja vastuun ottaen”. Tarve kuulua johonkin, olla osallisena ja jättää ”oma jälkensä” on kaikille merkityksellistä. Yksi nyky-yhteiskunnan muoto tätä tarvetta palvelevista ryhmistä on epäilemättä verkkoyhteisöt; surullista lienee kuitenkin se, jos ne ovat ainoa väylä oman erillisyyden tunteen voittamiseen.

Vastauksena erillisyyden tunteen voittamiseen on Frommin mukaan rakkaus, joka mahdollistaa yhteyden ”oman itsen ulkopuolella olevan kanssa, niin että itseyden erillisyys ja eheys samalla säilyvät” (Fromm 1971, 41). Yhteiskunnallisesti yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei tulisikaan nähdä toistensa vastakohtina, vaan toistensa ”työparina”. Fromm ei pidä individualismia tai oman edun tavoittelua sinällään virheenä, vaan oman edun väärin ymmärtämistä, jota hän argumentoi näin: *”ei se että ihmisiä liiaksi askarruttaisi heidän oma etunsa, vaan se etteivät he riittävästi ajattele oman todellisen itsensä etua; ei se että he olisivat liian itsekkäitä, vaan se etteivät he rakasta itseään.* (Fromm 1965, 159.) Vaikuttaakin siltä, kuin yhteiskunta olisi toiminnallaan edistänyt väärin ymmärretyn ”vapaan kasvatuksen” kehittymistä ja nostanut jalustalle yltiöindividualismin ihannoinnin vailla yhteisöllistä auktoriteettia, mutta samalla jättänyt yksilön myös ilman yhteisön suomaa tukea ja turvaa. Tällöin itsestään ja omista perimmäisistä tarpeistaan vieraantunut ja omistavaan elämäntapaan suuntautunut ihminen on koko ajan ikään kuin suu auki, kuten Fromm (1971, 144) kuvaa; hän ei vain odota, vaan vaatii yhä lisää ja enemmän, kuten ne vanhemmat, joiden lasten opettajat kertovat jopa häikäilemättömästi peräävän erilaisten ja jopa epäeettisten vaateiden täyttämistä muiden tarpeista välittämättä. Fromm (1963, 35) näkee, että ihmisellä on tarve paitsi identiteetin tunteeseen niin myös oman erillisyyden tunteensa voittamiseen eli yhteyteen toisten kanssa. Tämän pohjalta lienee oikeutettua väittää, että Fromm pitää tärkeänä sekä yksilön että yhteiskunnan terveyttä ja eheyttä ja kannustaa samalla etsimään ratkaisua, joka löytää tasapainon näiden kahden, yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä.

## 5 KASVATUSVASTUULLINEN AMMATTIKASVATTAJA KASVATUS- YHTEISKUNNASSA

Koko edellä kuvatun kehämäisesti kiertyvän prosessin tavoitteena on ollut lopulta löytää vastaus kysymykseen *ammattikseen kasvattajana toimivan kasvatusvastuun merkityssisällöstä*. Luvut 3.1 ja 3.2, joissa etsin Frommin vastausta kysymyksiin mitä on kasvatus ja mitä on vastuu, olivat johdatte-  
lua luvun 3.4 kasvatusvastuun merkityssisältöä hahmottelevaan tekstiosaan. Lopulta Fromm kirjoi-  
tuksineen johdatti minut tarkastelemaan kasvatusvastuuta paitsi kasvattajan myös yhteiskunnan  
tehtäväalueena. Luvussa 4 asetin nyky-yhteiskunnan ”aikalaistekstit” dialogiin Frommin ajatusten  
kanssa. Nyt on viimein aika pyrkiä kokoamaan edellä esitettyä.

Postmodernin yhteiskunnan yksilöllisyyttä ihannoiva suuntaus lienee osaltaan johtanut siihen, että  
myös yhteiskunnassa näkyviin ongelmiin, räikeisiin epäkohtiin ja laajalti vavahduttaviin tapahtu-  
miin pyritään löytämään selityksiä ja ratkaisuja yksilötasoisella lähestymisellä. Vaikka kipupisteet  
määriteltäisiin yhteiskunnallisesti ilmenevinä, yritetään niihin puuttua pääosin yksilöitä auttamalla,  
perheitä tukemalla tai varhaisen puuttumisen virallisia, varsin usein sektoroituneita tahoja – kuten  
neuvolat, päivähoito, kouluterveydenhuolto, oppilashuolto – vahvistamalla. Auttaminen, tukeminen  
tai varhainen puuttuminen eivät suinkaan ole huonoja asioita, kunhan asioita ei pyritä hoitamaan  
vain vieraannuttavasta ”sinulla on ongelma” -näkökulmasta tai sivuuttamalla avun tarvitsijan oma  
subjektiivinen oikeus elämäänsä koskevien ratkaisujen määrittelyssä, jolloin auttajilta puuttuu kun-  
nioittava suhtautuminen. Myöskään auttajan ei tulisi vetäytyä modernin asiantuntijajärjestelmän  
ihannoiman konemaisen ja vaihdettavissa olevan asiantuntijuuden taakse, jolloin kohtaaminen muo-  
toutuu sosiaalisista suhteistaan irrotettujen ”osien” kunnostamiseksi (ks. Arnkil 2004, 116). Autta-  
jan, jollaisena voidaan pitää myös ”frommilaista” kasvatusvastuullista kasvattajaa (ks esim. Fromm  
1963, 86–87; 1965, 119), tulisi irrottautua vieraantuneesta ”Minulla on kasvatusvastuu” -asenteesta  
ja sen sijaan kypsä olemaan elämän asenteeseen sisäistäen näkemys: ”Minä olen kasvatusvastuulli-  
nen”. Tämä ei tarkoita kaikkivoipaisuuteen tai kaikkietävyyyteen pyrkimistä, vaan oman vastuunsa  
tunnustamista. Se merkitsee paitsi tukemista, useimmiten myös kontrollointia ja tarvittaessa kytkey-  
tymistä yhteen muiden verkostotoimijoiden kanssa – mutta ei vastuun pallottelua (ks. Arnkil 2004,  
117, 121).

Merkittävänä epäkohtana voidaan pitää yhteiskunnallisten rakenteiden ja yleisen markkinatalouden  
myrkyttämän kulttuurisen ilmapiirin vaikutusta sekä niiden merkityksen syvällisen pohdinnan si-

vuuttamista. Halu todellisten korjaavien vaihtoehtojen etsintään ja toteutukseen on usein näennäistä ja pintapuolista. Todellinen muutos edellyttäisi vahvaa arvokeskustelua ja perustavaa laatua olevia, radikaaleja muutoksia (ks. Fromm 1963, 178). Itse asiassa ”[t]eollisten ja poliittisten järjestelmämme muutoksia ei voida erottaa koulutusjärjestelmämme eikä kulttuurielämämme muuttumisesta. Yksikään muutos- ja uudelleenjärjestämisyritys ei onnistu, ellei muutoksiin pyritä kaikilla alueilla yhtä aikaa”, väittää Fromm (1971, 352).

Kun kyse on yksilön huonovointisuudesta ja elämän mielekkyyden katoamisesta sen seurauksena, että talouselämän kulutusta ja tehokkuutta ihannoiva kulttuuri ajaa ihmisyyttä ja inhimillisyyttä ylläpitävät perusasiat, kuten lähimmäisen rakkauden, vastuuntunnon, vuorovaikutuksellisuuden, yhteisöllisyyden ja toivon marginaaliseen asemaan, on selityksiä ja ratkaisumalleja kipupisteisiin etsittävä myös yhteiskunnalliselta tasolta, ei vain yksilöratkaisuista. Niin Jokelaa kuin Kauhajokea voidaan pitää paitsi yksilöiden kriisinä myös suomalaisen yhteiskunnan kriisinä. ”Kriisistä on monta tietä uuteen – ehkä entistä parempaan – mutta ei yhtään tietä vanhaan”, kirjoittaa Lindqvist (1987, 189). Tämä paljon sisältävä toteamus haastaa kahdella tasolla; mikäli todella halutaan löytää keinoja kansalaisten hyvinvoinnin turvaamiseen ja sen myötä yhteiskunnallisesti positiivisempaan kehitykseen, on yhteiskunnallisia rakenteita ja toimintaa ohjaavia tavoitteenasetteluja muutettava yksilökohtaisten parannustoimien ohella. Tällöin esimerkiksi poliittisen keskustelun tuloksena syntyvät koulua ohjaavat päätökset eivät rakennu ensisijaisesti talouden kilpailukyvyn sanelemista lähtökohdista, vaan päärooliin asettuu perustavaa laatua olevien inhimillisten tarpeiden turvaaminen.

Samalla tavoin voidaan ajatella, että kasvatusvastuun toteutuminen ei ole yksioikoisesti vain opettajan yksilöllinen valinta; opettajalla on oltava yhteiskunnallisen vallankäytön edustajana tosiasialliset mahdollisuudet ja edellytykset kasvatusvastuulliseen toimintaan. Tämä tarkoittaa muun muassa, että oppilaitosten opetussuunnitelmissa on oltava kirjattuna inhimillisiä arvoja edistäviä päämääriä ja koulujen tuntikehyksissä on oltava varattuna aikaa inhimillisiä arvoja edistävälle työskentelylle. Opettajankoulutuksessa on huomiota kiinnitettävä oppiaineiden sisällöllisten ja opetuksen menetelmällisten kokonaisuuksien ohella nykyistä enemmän kasvatukselliseen osaamiseen.

Tällä hetkellä julkisuudessa vellovan keskustelun taustalla on perimmältään kysymys siitä, mitä pidetään tärkeänä. Pelkät julkilausutut arvot eivät riitä elleivät ne todella ohjaa toimintaa. Arvot todentuvat käytännössä ja siten muun muassa koululaitosta voi pitää niiden heijastumana. Työelämän arvot voi lukea työpaikkailmoitusten vaatimusten kuvauksista: palvelukseen etsitään markkinointihenkistä ja joustavaa henkilöä; harvemmin ensisijaisena pidetään inhimillisistä arvoista kiinni pitävää työntekijää. Samaan tapaan yhteiskunnan arvot näkyvät muun muassa koulujen opetussuun-

nitelmateksteissä ja muissa ohjaavissa asiakirjoissa. Mikäli luotamme Frommin ajattelun paikkansapitävyyteen ja haluamme tulevaisuudessa estää Jokelan ja Kauhajoen kaltaiset tapahtumat, on meidän kiireen vilkkaa ryhdyttävä mahdollistamaan aktiivisen, rakastavan ja luovan ihmisyyden toteutumista niin kasvatusyhteisöissä kuin koko yhteiskunnassa (ks. Fromm 1965, 243–244; 1971, 46–47). Suuri kysymys kuuluukin: vieläkö yhteiskunnallista valtaa käyttävien keskuudessa on löydettävissä riittävästi vastuuntuntoa talous- ja markkinaelämän sanelupolitiikasta ja talutusnuorasta irrottautumiselle ja yhäkö kasvattajilla ja opettajilla on rakkautta ja rohkeutta totuuden esille tuomiseen?

Koululaitoksen ohella koko julkisen sektorin palvelujärjestelmä on suuren murroksen kynnyksellä. Lehtien palstoja seuraten voi nähdä sen, että keskustelua käydään kiivaana esimerkiksi terveydenhuollon toteuttamistavoista ja vastuusta; pohditaan muun muassa miten kunnallinen terveystalouden palvelujärjestelmä tulisi hoitaa, onko se sellaisenaan säilytettävä vai tulisiko siirtyä yhä enemmän tai kenties kokonaan yksityistetyn palvelutuotannon pariin, kun työntekijätäkään eivät enää tahdo innostua julkisella puolella työskentelystä. Kyse on siis koko hyvinvointiyhteiskunnan palveluja ja järjestelmää koskevasta murroksesta. Miten ylipäätään nähdään, perustuuko hyvinvointivaltio kilpailukyvyille vai onko hyvinvointivaltio kilpailukyvyyn este? Mikä on se linja, joka yhteiskunnallisesti voittaa vai olisiko mahdollista, että toteutuisi tietoisesti valittu ja monipuolisesti harkittu näkökulma? Tyydytäänkö hyvinvointiajatteluun taloudellisesta näkökulmasta (wellfare) vai voisiko päätösten kantavaksi taustaksi tulla ihminen ja hänen hyvinvointinsa (wellbeing)? Tämä edellyttäisi tilaa niin yksilölliselle kuin yhteisölliselle vastuunotolle poliittisen sanelupolitiikan ja näennäisvapauden sijaan.

Koulun tavoitteena tulisi olla sivistynyt ihminen, joka tulevaisuuden näkökulmasta tarkoittaa dialogiseen toisen kohtaamiseen kykenevää elinikäistä oppijaa (Koski 1998, 94). Koulun tulisi tukea yksilön hyvinvoinnin peruspilareiden syntymisen ohella elinikäisen oppijuuden syntymistä. Elinikäinen oppija ei ole vain talouselämän ja ammatillisuuden näkökulmasta nähtävä työelämän tarpeisiin sopeutuja, vaan hän on sivistynyt ja koulutettu henkilö (educated person), joka on kiinnostunut oppimisesta sinänsä, oli kyse sitten oppimisesta liittyen hänen ympäristöönsä, häneen itseensä tai hänen rooliinsa yhteiskunnassa (Voss 1993, 67). Tällainen ihminen on paitsi vastuuntuntoinen, myös kykenevä eettisesti kestävään ajatteluun ja arvovalintoihin. Fromm (1965, 108) kirjoittaa elämän potentiaalin saavuttamiseen tähtäävästä kasvusta ja samalla toteaa toisaalla, ettei ihminen koskaan elämänsä aikana ennätä tätä täysin saavuttaa. Näin ollen näkemys elinikäisestä oppijasta voidaan nähdä samansuuntaisena Frommin ajattelun kanssa, silloin kun se voidaan ymmärtää laajasti nimenomaan elinikäisenä kasvuna, ihmisen potentiaalin ja elämän päämäärän saavuttamisena. Kyse

ei silloin ole vain tiedollisen järki-ihmisen kasvusta vaan elämää rakastavan tunneihmisen kehitymisestä.

Vaikka opetuksen ulkopuolelta tuotettuja paineita tavoitteiden osalta kevennettäisiin, jää opettajille vielä melkoinen sarka kynnettäväksi taloudellisesti rajallisessa maailmassa. Opettajalta vaaditaan taitoa ohjata ryhmän työskentelyä. Sen ohella suuri haaste sekä koulutusinstituutioille että yksittäiselle opettajalle tulee jatkossakin olemaan se, miten löytää enemmän aikaa ja tilaa yksilöiden kohtaamiseen sekä miten vahvistaa opettajien valmiuksia näiltä osin ryhmän kohtaamistaitojen ohella. Opetukseen suunnattuja resursseja on vähennetty, mikä on tarkoittanut muun muassa suurempia opetusryhmiä ja vähemmän aikaa oppilaille (Siltala 2007, 546–547, 556). Miten turvata opettajien jaksaminen, ja mahdollisuus toisen kohtaamiseen, vaikka koulutussektorilla kipeiden leikkausten tekeminen näyttää väistämättömältä? Miten löytää täysin uudenlaisia ihmisenä olemisen perusehtoja ja kunnioittavia rakenteita, jotka olisi mahdollista toteuttaa taloudellisesti rajallisessa, mutta inhimillisesti rikkaassa maailmassa?

Itselleni muotoutuneen näkemyksen mukaan ehyen ammatillisen identiteetin omaava opettaja kykenee paremmin vastaamaan tulevaisuuden tuomiin haasteisiin, olivatpa ne sitten mitä tahansa. ”Ihminen on sitä vahvempi mitä täydemmin hän on kosketuksissa todellisuuteen”, vakuuttaa myös Fromm (1969, 85) viitaten kasvavan tiedostamisen, heräämisen ja samalla vapautuksen prosessiin (Fromm 1969, 86). Vahvaksi ja tasapainoiseksi rakentunut ammatillinen identiteetti on kaikessa kasvatus- ja opetustyössä keskeinen tekijä. Se on läsnä kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Se on tekijä, joka mahdollistaa sitoutumisen työhön, edistää työssä jaksamista ja myös yksilön kykyä sopeutua muutoksiin. Kypsä ihminen on paras kasvattaja. Siksi opettajan ammatillisen identiteetin kehittämisprosessille tulisi olla mahdollisuuksia niin opettajankoulutuksessa kuin työelämässä. Tämä prosessi edellyttää pitkäkestoista psyykkistä työtä. Muutos on usein hidasta muuttumista, mutta se edellyttää aina aktiivista prosessia. Ammatillisen identiteetin rakentuminen on jatkuvaa ja siinä persoonallinen ja ammatillinen kasvu kietoutuvat toisiinsa. Muun muassa tästä syystä työyhteisöjen ammatillisen identiteetin kehittämistä tukevia piirteitä tulisi tutkia ja kehittää. Kasvatusyhteisöissä tulisi olla aikaa ja tilaa jakaa kokemuksia. Samoin rakenteet niin yhteiskunnan kuin koulutusorganisaatioiden osalta tulisi saada arvopohjiltaan selkeiksi ja varsinaista kasvatus- ja opetustyötä tukeviksi.

Kenties on niin, että koulutussektorin uudistuessa koko käsitys opiskelusta kokee mullistuksen ja opettajien työ nykyisessä muodossaan vähenee huomattavasti, kuten Himanen (1997, 81) ennustaa. Mikäli näin tapahtuu, on opettajien entistä tärkeämpää oivaltaa oman työnsä ydin ja muovata omaa

osaamistaan hyödyntäen uudenlainen opettajuus. Ehkä silloin olisi enemmän tilaa Sokrateen kuvaamalle dialogiselle opettajuudelle, jossa opettaja toimisi toisaalta *paarmana*, toisaalta *kättilönä* (Himänen 1997, 86–90) tarjoten kriittisiä vaihtoehtoja ja ajattelua eteenpäin auttavia kysymyksiä. Kenties opiskelun ja opetuksen muoto lähenisi silloin enemmän *sivistyksellisiä hautomoja* (Himänen 1997, 96) tai kuten Kansallisessa innovaatiostrategiassa (2007, 9) visioidaan: luovia tiloja ja kohtaamisen kenttiä. Tai ehkä silloin toteutuisi väylä Illichin (Saurén 2008, 122–130) kuvaamaan kasvattavaan yhteiskuntaan, pois koulutusyhteiskunnasta. Ehkäpä silloin todentuisi useammin Holton (1959, 113) näkemys kasvatuksesta sytyttämisenä ja syttymisenä, jolloin ”yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekin”.

Voidaankin todeta ympyrän tietyllä tavalla sulkeutuvan: jotta kasvatusta, opetus, koulutus – ajasta, paikasta ja toteutustavasta riippumatta – voisivat lunastaa paikkansa tulevaisuuden tekijöinä, tulee niiden parissa työskentelevien eli opettajien havahtua huomaamaan oma osuutensa muutoksen tekijöinä. Opettajat eivät ole Himänenin (1997, 10) ajatusta lainaten vain väistämättömän tuloa seuraavia, vaan he ovat keskeisessä asemassa tulevaisuuden tekemisessä. Vaikka Hoffmannin (1996, 9) näkemyksen siitä, että kaikki vuorovaikutussuhteet ovat kasvatussuhteita, voisi Frommiin yhdistettynä ajatella ohjaavan kaikille yhtäläiseen kasvatusvastuuseen, näkisin, että opettajalla ja muilla kasvatustalouden ihmisillä oman työtehtävänsä vapaaehtoisesti valinneena on suurempi moraalinen vastuu toimia vastuullisesti kuin muilla. Opettajien tulee nähdä laajat yhteiskunnalliset kytkökset ja kyetä toimimaan niiden voimakentässä tulevaisuutta rakentavalla tavalla. Tämä tarkoittaa paitsi oman työn ytimen löytämistä ja oman osaamisen kehittämistä, myös oman ammatillisen identiteetin kehittymistä ja kasvattajan vastuun kirkastumista. Sitä kautta voi tapahtua oman yhteiskunnallisen vastuun oivaltamista ja toimimista kulloinkin sen edellyttämällä tavalla.

Opettajien tulisi kouluasteesta riippumatta entistä paremmin tiedostaa oma merkityksensä, eikä tyytyä vain olemaan koneiston jatkeena. Lapsuuden kaupallistuminen vaatii mielestäni sitä, että kasvattajat ja opettajat heräävät puhumaan lapsen oikeuksien ja lapsen edun näkökulmasta ja puolustamaan oikeutta kasvatukseen. Aikuisten vieraantuneisuus puolestaan haastaa herättelemään kriittisyyteen ja ylläpitämään toivon näkökulmaa. Aikuiskasvatukseen tulisi jatkossakin luoda yksilöille väyliä ”oman jäljen jättämiseen”, erillisyyden voittamiseen ja sivistykseen, eikä ajautua ainoastaan kapeaan työelämälähtöisyyteen. Kasvattajien tulee tiedostaa oma kasvattajuutensa, eikä vain vetäytyä professionaalisuuden ja ainesisällöllisen tehtävänsä taakse.

Sen sijaan, että pyrkisi kasvattamaan ja opettamaan oppilaitaan *tulevaisuutta varten*, ”*koneiston osiksi*” on eheän ammatillisen identiteetin omaava opettaja todennäköisemmin kykenevä ohjaamaan



opiskelijoita proaktiiviseen *tulevaisuuden kohtaamiseen*, mahdollistamaan kasvatusvastuunsa kantamisen ja toivon näkökulman ylläpitämisen kautta ”*vallankumouksellisten luonteiden*”, *rakastamiseen ja olemiseen kykenevien ihmisten* kehittyminen. Tällöin voi kasvaa tulevaisuutta aktiivisesti yhdessä toisten kanssa rakentavia, oman ihmisarvonsa tuntevia, toisten ihmisarvoa kunnioittavia ja ajattelevia subjekteja, ei vain sen määrittelyvallan ja mekanismien pyörteissä sopeutuvina välineinä ja kohteina olevia objekteja.

## 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### 6.1 Tutkimusprosessin arviointi

Systemaattisen analyysin luonteeseen kuuluu, että muuttumattomia metodisia ohjeita ei ole, vaan sitä voidaan soveltaa hyvin eri tavoin (Hannula 2000, 34). Tämä piirre osoittautuikin haastavaksi prosessin edetessä, sillä käytettävissäni olevat tutkimukset, joissa metodia oli käytetty, olivat väitöskirjatasoisia ja siten pro gradu -tutkielmaa huomattavasti laajempia. Metodia käsitteleviä oppaita on niin ikään niukasti. Systemaattisen analyysin eteneminen kirkastui kuitenkin vähitellen oman työskentelyn edetessä ikään kuin hermeneuttisen kehän kaltaisena ymmärryksen vähittäisenä laajenemisena. Niin ikään metodiin liittyvät haasteet, erityisesti rajaaminen, tekstin lukemistapa ja ajankäyttö, tulivat kokemuksellisesti todetuiksi. Samalla todentuivat näihin liittyvät oppimisen paikat omien työskentelytapojen ja -taitojen osalta.

Frommin tuotannon niin määrällinen kuin teemallinenkin laajuus haastoi toden teolla rajauksen suhteen. Teokset osoittautuivat jossain määrin ongelmalliseksi saavutettavuuden osalta ja niinpä rajauksessa jouduin osittain tukeutumaan muiden kirjoittajien teoksista antamiin kuvauksiin. On mahdollista, että jotain tutkimuskysymysten kannalta tärkeää on jäänyt tavoittamatta, koska minulla ei ollut mahdollisuutta perehtyä kaikkiin Frommin kirjoituksiin; näin siitäkin huolimatta, että tätä pidetään systemaattisen analyysin lähtöoletuksena (Hannula 2007, 115; Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 183). Toisaalta taas voitaneen olettaa, että suuret teemalliset kokonaisuudet ja ajatukselliset linjaukset ovat tässä tutkielmassa tulleet huomioon otetuiksi riittävässä määrin, koska ne toistuvat monesti hänen teksteissään ja useammassa teoksessa sekä koska käytettävissäni on ollut myös muiden Frommin teksteihin perehtyneiden kirjoittajien tekstejä tai viittauksia.

Tutkimusaineiston oikeanlainen rajaaminen osoittautui vaikeaksi myös siksi, että Frommilla on laaja-alainen tapa lähestyä ja käsitellä asioita. Tämä oli luonnollisesti oman aiheeni kannalta antoisaa, mutta samalla haastavaa. Useampaan otteeseen oli pohdittava ”tulisiko tämä asia ottaa käsitteilyyn, entä tämä?”. Oli pakko tehdä rajauksia, jotta sain nostettua esiin tutkimuskysymysten kannalta keskeisiksi mieltämiäni teemoja ja samalla väistämättä tulin sulkeneeksi jotain ulkopuolelle, joka olisi saattanut kenties tarkemmalla perehtymisellä osoittautua hedelmälliseksi. Koska kasvatustuutu ei sinällään ole Frommin käyttämä käsite, vaan oman kiinnostukseni kautta herännyt kysymyksenasettelu, ei selkeää ajalliseen tai teemalliseen yhteneväisyyteen liittyvää rajausperustetta ollut siten sitä kautta mahdollista löytää. Frommin tuotannon pala palalta rakentuva ajatuskulku muodostaa kuitenkin mielestäni kokonaisuudessaan sisällöllisesti yhteneväisen systeemin, jossa keskeiset perusteemat ovat läsnä kauttaaltaan vain painotuksen vaihdellessa eri teoksissa.

Systemaattisen analyysin tavoiteltavana lähestymistapana on käyttää alkukielisiä tekstejä (Hannula 2007, 115; Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 183). Jo aiemmin luvussa 2.5 Tutkimusaineiston rajaaminen olen esittänyt perustelut sille, miksi olen tutkimuksessani toiminut toisin. Tutkimusaineiston alkukielisyyden puutetta suurempi haaste ovat mielestäni olleet omat taitoni aloittelevana tutkijana. Systemaattisen analyysin edellytyksenä ja tieteellisen menetelmän välttämättömänä apuvälineenä on Jolkkosen (2007, 8) mukaan kyky referoida tekstiä ymmärrettävästi ja luotettavasti. Kun tutkimuksen kohteena on teksti, on olennaista, että tutkija kykenee tavoittamaan siitä olennaisen. Referaatti on keino tiivistää alkuperäisessä tekstissä oleva sisältö ymmärrettävään muotoon sitä vääristelemättä. Tämä edellyttää alkuperäisen tekstin laaja-alaisen ymmärtämisen ohella kykyä poimia siitä sen ydinsisällöt, käsitteet sekä huomata ja hahmottaa merkityssuhteet ja niiden kytkeytyminen toisiinsa. (Viskari 2003b, 17–19.) Referaatti ja sen edellytyksenä oleva ymmärtäminen luovat pohjan varsinaiselle analyysille (Jolkkonen 2007, 9). Referointi sinällään on vaikea taito ja sen puutteet ovat yksinomaan tutkijasta johtuvia esimerkiksi väärinymmärrykset, lukutekniikan puutteet tai liika kiire, joka voi johtaa turhaan yksityiskohtaisuuteen tai liialliseen laveuteen. Referointiin sisältyy samoja elementtejä kuin tulkinnassa ja analysoinnissa on ja siksi niiden erottelminen ei olekaan niin selväpiirteistä. (Jolkkonen 2007, 10.) Missä määrin olen onnistunut poimimaan olennaiset ydinsisällöt ja tavoittamaan merkityssuhteet, jääkin lopulta lukijan arvioitavaksi.

Niin ikään lukijan arvioitavaksi jää missä määrin olen onnistunut argumentaatiovirheiden välttämiseksi ja olenko kyennyt erittelemään ja avaamaan oman analyysini etenemistä lukijalle riittävällä tavalla. Koska Fromm on kirjoittanut osan teksteistään laajaa, ei vain tieteellisesti suuntautunutta, lukijakuntaa varten, ei argumentoinnin jäsentäminen ”jutustelevalle” kirjoitustyyliin lomasta ollut yksinkertaista. Toisinaan hän ottaa dialogiin mukaan arvostamiensa vaikuttajien, kuten Freudin ja

Marxin tekstejä ja käyttää niitä oman argumentaationsa tukena. Kuitenkin tyypillistä Frommin kirjoitustavalle on, että tekstin sujuvuuden ja luettavuuden takaamiseksi hän on jättänyt viitteiden mainitsemisen minimiin, seikka, joka on aiheuttanut kritiikkiä Frommin tekstien tieteellisyyttä kohtaan jo hänen eläessään (ks. Funk 1982, 9).

Tutkimuksen edetessä kävi ilmeiseksi, että paitsi asettamani tutkimustehtävä myös valitsemani tutkimusaineisto oli laaja. Oli siis myönnettävä, että olisi mahdotonta avata ja seurata kaikkia esiin nousevia polkuja. Frommin monitahoinen ja -tieteinen ajattelutapa teki teksteihin paneutumisesta haastavaa – onhan esimerkiksi psykoanalyysiin perehtymiseni ollut varsin vähäistä. Frommin monipuolisuus johti osaltaan myös siihen, että oma tarkasteluni tuli niin monitahoiseksi ja -tasoiseksi kuin se tuli; yksilön vastuuta on mahdotonta käsitellä ilman yhteiskunnallista taustaa, toisaalta yhteiskunnan ja sen edustamien instituutioiden vastuuta on puolinaista tarkastella ilman siinä vaikuttavien yksilöiden toiminnan ja olemuksen huomioimista. Tämän asian Fromm (1976, 7–8) itse kuvasi kirjansa *Pako vapaudesta* esipuheessa seuraavasti:

”Yhteiskunnallisten tapahtumien perusyksikkö on yksilö, hänen toiveensa ja pelkonsa, hänen intohimonsa ja ymmärryksensä, hänen taipumuksensa pahaan ja hyvään. Jotta käsittäisimme, millainen on yhteiskunnallisen prosessin dynamiikka, meidän on käsitettävä millainen on yksilössä vaikuttavien psykologisten prosessien dynamiikka, samoin kuin meidän on, jotta käsittäisimme mitä yksilö on, nähtävä hänet siinä kulttuuriyhteydessä joka muovaa häntä.”

Oma esiymmärrykseni, kiinnostukseni ja taustani ohjasivat luonnollisesti valintojen tekemistä ja siten ne ovat yhtäältä kuvaus oman ajatteluni painopisteistä. Mutta myös minä olen oman aikani ja kulttuurini muovaama; siten painopisteet voi yhdellä tapaa nähdä oman aikani ajattelutavan kuvuksena.

## 6.2 Tutkimustulosten merkitys

Tieteellisen tiedon voima perustuu arkiajattelua perustellumpaan ja järjestelmällisempään tapaan hankkia ja käsitellä tietoa. Olenko näin ollen onnistunut tässä tutkielmassa tavoittamaan jotain arkiajattelua perustellumpaa? Tutkielman lähtöajatuksukset ovat muotoutuneet jo edesmenneen viisaan ajattelijan Erich Frommin kirjoitusten innoittamana. Pohdinnat ovat täydentyneet muiden filosofien ja tutkijoiden näkemysten kautta. Oma osuuteni on ollut systemaattisen analyysin periaatteiden mukaisesti pyrkiä luomaan näiden pohjalta synteisiä ja sillä tavoin tuoda oma panokseni ajankohtaiseen keskusteluun. Tutkielmani on puheenvuoro ajankohtaisista asioista ja toivon, että siihen kootut ajatukset voisivat antaa ajattelemisen aihetta ja tarpeellista näkökulmaa kasvatus-, opetus- ja koulu-

tussektorilla työskenteleville, niiden kehittämisestä kiinnostuneille ja niitä koskevista asioista päättävälle henkilölle.

Mikäli tutkielmat ja tutkimukset irrottautuvat oikeasta elämästä irralliseksi saarekkeeksi ja tieteen tekijät tyytyvät steriiliin pohdintaan, jota elävän todellisuuden moninaisuus ja usein ryvettynyt olomuoto ei liiaksi häiritse, voitaneen sitä verrata tilanteeseen, jossa potilastietojen hallintajärjestelmästä, lääkärin stetoskoopista tai potilasta etäältä tutkivasta työtavasta on tullut sairasta tutkivalle tärkeämpää kuin vaivojen aiheuttajan selvittäminen, potilaan elämänlaadun parantamispyrkimykset tai tervehdyttämistavoitteet. Samoin kuin potilaiden vaivat, voivat tieteellisen kiinnostuksen kohteetkin olla monisyisiä ja hankalasti tavoitettavia, sellaisena näen myös tämän tutkielman kohteena olevan kasvatustieteen käsitteen. Hankaluuksien ei kuitenkaan tulisi johtaa menetelmälliseen puuhasteluun, eikä sen tulisi olla esteenä pyrkimykselle löytää ratkaisun siemeniä arjen todellisuudesta kumpuaviin tarpeisiin. Toivon, että olen omalta pieneltä osaltani voinut olla toteuttamassa sitä kasvatustieteen tehtävää, jonka Lehtovaara (1994, 12) on ytimekkäästi muotoillut seuraavasti: ”Kasvatustieteen tulee olla elävässä yhteydessä ja vuorovaikutuksessa ei vain ihmisen käytännön toiminnan vaan myös filosofian kanssa”.

### **6.3 Jatkotutkimusideoita**

Fromm on tutkimuskohteena ehtymätön aarreaitta, sillä hänen monipuolinen tuotantonsa antaa lukemattomia mahdollisuuksia syvemmälle tutkimiselle. Jos jatkotutkimusideoita pohtii opettajan työn, koululaitoksen sekä niiden kehittymisen näkökulmasta, on ensinnä todettava, että niitä on tutkittu ja niistä on kirjoitettu paljon. Tässä tutkielmassa olevan teoreettisen pohdinnan jatkeena voisiakin olla mielenkiintoista tarkastella laajemmin, kuinka opettajat itse mieltävät ja kokevat tällä hetkellä kasvatustieteen sekä siihen liittyvät odotukset ja mahdollisuudet sen toteuttamiseen Suomalaisessa yhteiskunnassa. Olisi myös tärkeää tutkia sitä, miten kasvatustieteen näkyminen näkyy tämän hetken kasvatusta ohjaavissa tai normittavissa asiakirjoissa. Toisin sanoen millainen painoarvo annetaan esimerkiksi Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tai lukuisissa eri koulutusasteiden opetussuunnitelmateksteissä muun muassa Frommin kasvatukseen ja vastuuseen liittyville asioille ja miten niiden toteutuminen mahdollistetaan.

Samaa asiaa sivuten: olin hiljattain osallisena erään työryhmän keskustelussa, jossa ääneen hämmästeltiin sitä, miten vähän esimerkiksi perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteita käsittelevässä asiakirjassa on viittauksia varhaiskasvatukseen olennaisesti liittyvään vuorovaikutukseen ja

perhepäivähoitajan ammattitaitovaatimuksissa mainintoja tähän liittyen. Miten mahtaa näkyä vuorovaikutus ja sen tärkeys muiden kasvatukseen liittyvien ammattiryhmien ammattitutkintokuvauksissa ja vaatimuksissa? Miten nämä asiat on ilmaistu opettajia kouluttavien laitosten suunnitelmissa?

Monet ovat todenneet, että opettajia kouluttavilla tahoilla on suuri merkitys. Miten sitten kasvatusvastuu rakentuu – vai rakentuuko se – opettajan koulutuksessa? Tutkimusta kansalaisvaikuttamisen näkökulmasta on tehty, mutta entä juuri kasvatusvastuu Frommin osoittamasta näkökulmasta. Miten eri kouluttautumisyvälyt, joita on lukuisia, eroavat tässä suhteessa toisistaan? Millaiset prosessit tukevat kasvatusvastuullisen opettajaidentiteetin syntymistä? Näiden tutkimuskysymysten selvittelyn kautta voitaisiin kenties löytää vastauksia siihenkin, mitä kasvatusvastuun rakentumisen hyväksi voitaisiin tehdä paitsi opettajankoulutuksessa, niin myös monimuotoisissa kasvatusyhteisöissä, jotta kyettäisiin mahdollistamaan Saidin (2001, 41) kuvaamien intellektuellien kehittyminen, heidän, jotka herättävät hämmentäviä kysymyksiä eivätkä anna ”puolitotuksien tai valmiiksi pureksittujen ideoiden ohjata toimintaa” (Said 2001, 55).

## **LOPUKSI**

Mikä on havahduttanut minun kriittisyyteni nykytilannetta kohtaan? Ne muutamat hyvät vuosien varrella kohtaamani ja minut kohdanneet kypsät opettajat ja kanssakulkijat, jotka ovat herättäneet uinuvan tietoisuuteni ja viittilöineet huomaamaan peitellyn määrittelyvallan käytön. He ovat ohjanneet kriittisyyteen, dialogisuuden etsintään ja samalla nöyryyteen oman ajattelun rajoittuneisuuden suhteen. He ovat rakkaudellisella asennoitumisellaan myötävaikuttaneet oman identiteettini työstämisessä, oman ”olemisen” löytämisessä ja luoneet niin toivoa kuin luottamusta luovan ajattelun ja produktiivisen toiminnan merkityksellisyyteen.

Jokainen ihminen on omilla toimillaan osaltaan vaikuttamassa joko elämää rakentavasti tai sitä tuhoavasti. Jokainen on vastuussa omista valinnoistaan. Jos valintani on elämän rakastaminen, voin osaltani edesauttaa ”hyvää kierrettä”, kuten pikkupoika elokuvassa ”Anna hyvän kiertää” (Pay It Forward 2000).

Minun on helppo yhtyä Schultzin (1985, 11) toteamukseen: ”Hänen [Frommin] kykyään raivata sydämelle puhevaltaa ajattelussa olisi ennen vanhaan kutsuttu ’viisaudeksi’”. Perehtyminen Frommin ajatteluun on nostattanut mielessäni tukuittain mietteitä elämän eri alueilta – tässä tutkielmassa olen voinut tuoda niistä esiin osan. Hän on saanut minut myös yhä uudelleen hämmästelemään sitä näkemyksen syvyyttä, laajuutta, moninaisuutta ja kauaskantoisuutta, joka hänellä on ollut. Toivon, että olen kyennyt välittämään hänen syvällisestä sanomastaan edes jotain, joka sytyttää todelliseen kasvatusvastuuseen.

Elämän tarkoituksena on intensiivinen eläminen, täydellinen syntyminen, havahtuminen heille ja siirtyminen lapsenomaisista suuruudenunelmista todellisten vaikkakin rajallisten voimiensa tuntemiseen; sen tarkoituksena on kyetä hyväksymään paradoksi, että jokainen meistä on maailmankaikkeuden tärkein olento – eikä kuitenkaan karpästä tai ruohonlehteä tärkeämpi; kyetä rakastamaan elämää ja hyväksymään samalla kuolema kauhistumatta; kyetä kestämään epävarmuutta tärkeimpien elämän asettamien kysymysten edessä – ja kuitenkin luottaa ajatuksiinsa ja tunteisiinsa sikäli kuin ne todella ovat omia ajatuksia ja tunteita. Kyetä olemaan yksin ja samalla yhteydessä rakastettuun ihmiseen, yhteydessä jokaiseen veljeen maan päällä, yhteydessä kaikkeen elolliseen; seurata omantunnon ääntä, joka kutsuu meitä takaisin itseemme antautumatta itsevihaan silloinkaan kun omantunnon ääni ei ollut niin voimakas, että sen olisi voinut kuulla ja toimia sen mukaan. Ihminen on mieleltään terve, jos hän elää rakkauden, järjen ja luottamuksen mukaisesti ja kunnioittaa elämää, sekä omaansa että lähimmäistensä elämää. (Fromm 1971, 211.)

# LÄHTEET

## Tutkimusaineisto:

- Fromm, E. 1963. Rakkaus ja henkinen kypsyys. 3. painos. Suom. M. Luoma & M. Matikainen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1965. Ihmisen osa. Suom. K. Turunen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1967. Hyvän ja pahan välillä. Suom. L. Korhonen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1968. Erich Frommin esipuhe. Teoksessa A. S. Neill. Summerhill – kasvatuksen uusi suunta. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös, 13–19.
- Fromm, E. 1969. Toivon vallankumous. Suom. I. Koli. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1971. Terve yhteiskunta. Suom. A. & M. Kannosto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1977. Olla vai omistaa. Suom. M. Kannosto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1993. Omistamisesta olemiseen. Itsetiedostuksen teitä ja harhapolkuja. Suom. M. Arppo. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 2006. Vallankumouksellinen luonne. Kasvatus 37 (1), 6–15.

## Muut lähteet:

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Aittola, T. 2005. Kasvatussosiologisia näkökulmia ja rajankäyntejä. Luento 5.9.2005. Saatavissa www-muodossa. <<http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/edu/perus/ktkpl103/4/2007-06-11.2963848975>>. Luettu 11.10.2008.
- Aittola, T. 2008. Aikuiskasvatus, sosiologia ja arkielämä. Aikuiskasvatus 28 (4), 304–308.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, H. & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

- Arnkil, T. 2004. Verkostotyö – perinnekaluja, uutta ekspertiisiä vai pirullinen juoni? Teoksessa T. Helne, S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään!* Jyväskylä: SoPhi, 99–123.
- Asola, A. 2007. Myssyt vaihtuivat pyssyihin. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2007. *Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17*, 7–8. Saatavissa [www-muodossa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf).  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Brookfield, S. 2002. Overcoming alienation as the practice of adult education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education quarterly* 52 (2), 96–111.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. Part One: Methods of Collecting and Analyzing Empirical Materials. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (ed.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: SAGE Publications, 35–46.
- Drucker, P. 2000. *Johtamisen haasteet*. Helsinki: WSOY.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuden ja rikekäyttäytymiseen. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 82. Saatavissa [www-muodossa](http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7206-0.pdf). <<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7206-0.pdf>>. Luettu 22.4.2009.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Fromm, E. 1976. *Pako vapaudesta*. 2. painos. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1985. *Rakkaus on elämä*. Suom. M. Kyrö. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 2007. *Unohdettu kieli: johdatus unien, satujen ja myyttien ymmärtämiseen*. Suom. M. Pekkola. Tampere: Vastapaino.
- Funk, R. 1982. *Erich Fromm: the courage to be human*. New York: Continuum.
- Funk, R. 1993. Esipuhe. teoksessa E. Fromm. *Omistamisesta olemiseen. Itsetiedostuksen teitä ja harhapolkuja*. Suom. M. Arppo. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–12.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sortettujen pedagogiikasta. *Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 167.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 111–125.



- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia.
- Himanen, P. 1997. Hautomo. Verkkojen filosofia. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.–6. painos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 2004. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 114–157.
- Hodder, I. 1998. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (ed.). Collecting and Interpreting Qualitative Materials. California: SAGE Publications, 110–129.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7–12.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 2007. Aluksi: Jokela selitysten kohteena. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2007. Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17, 5-6. Saatavissa www-muodossa.  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) 2007. Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17. Saatavissa www-muodossa.  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) 2009. Alkulause. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25, 5–6. Saatavilla www-muodossa.  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>>. Luettu 1.3.2009.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) 2009. Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25. Saatavilla www-muodossa.  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>>. Luettu 1.3.2009.
- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. 5. painos. Helsinki: WSOY.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. 2008. Valistuksen dialektiikka – filosofisia sirpaleita. Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.

- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 191–217.
- Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiuden vahvistajana. *Aikuiskasvatus* 29 (1) 4–13.
- Internationale Erich Fromm Gesellschaft e. V. <<http://www.erich-fromm.de/>>. Luettu 8.11.2007.
- Järvinen, T. 2007. Koulu ja yhteisöllisyys. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2007. Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17, 16–17. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa).  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Jolkkonen, J. 2007. Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. *Metodiopas*. Joensuu: Joensuun yliopisto Teologinen tiedekunta. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa).  
<<http://www.joensuu.fi/teoltdk/lantteol/opiskelu/Metodiopas.pdf>>. Luettu 6.1.2008.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipolitiikan reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Juuti, P. 2008. Voiko kokemustietoa siirtää työyhteisössä? Esitelmä Kansanvalistusseuran seminaarissa Tietävät työyhteisöt opetustyössä Helsingissä 12.12.2008.
- Kansallinen Innovaatiostrategia 2007. Kohti innostavaa ja kannustavaa tutkimus- ja koulutusympäristöä. ”Tutkimus ja koulutus” -työpajan 17.10.2007 kommentoitu keskustelun yhteenveto. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa).  
<[http://innovaatiostrategia.fi/files/download/Tutkimus\\_ja\\_koulutus\\_Tyopajan\\_yhteenveto.pdf](http://innovaatiostrategia.fi/files/download/Tutkimus_ja_koulutus_Tyopajan_yhteenveto.pdf)>. Luettu 25.2.2008.
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. 2006. Rengistä isännäksi. Vapaaksi kvartaalitalouden talutusnuorasta. Helsinki: Edita.
- Kiilakoski, T. 2009. Kouluväkivalta ja koettu turvallisuus. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25, 19–21. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>>. Luettu 1.3.2009.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–157.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkiva opettaja. Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE, 36–48.

- Koski, J. T. 1998. Infoähky ja kuita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. Helsinki: Gummerus.
- Kotilainen, S. 2007. Tarvetta yhteiskunnalliseen mediakasvatukseen. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2007. Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17, 22–23. Saatavissa [www-muodossa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf).  
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. & Nivala, E. (toim.) 2006. Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. 2001. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisessa koulupedagogiikassa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 2 (2), 145–150.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitos. *Julkaisusarja A, Tutkimusraportti* 53.
- Lindqvist, M. 1987. Onko ihminen kohtalonsa muovaaja vai olosuhteiden uhri? Teoksessa T. Nores (toim.) *Inhimillinen kasvu*. Helsinki: Otava, 183–191.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampereen yliopisto, *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Saatavissa [www-muodossa](http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf). <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>>. Luettu 21.2.2008.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Matthies, J. 1992. Kasvatus, opetus ja oppiminen Erich Frommilla. teoksessa T. Aittola & E. Sivo-nen (toim.) ”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien mure-nemisesta. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 139–151.
- Moisio, P. 1999. Kasvattamisen vaikea taito. Erich Fromm, ihminen ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Noro, A. 2007. Small talkia sosiologiasta. Helsinki, Tutkijaliitto.

- Ojakangas, M. 2004. Kenen tahansa hyvinvointiyhteiskunta. Teoksessa T. Helne, S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään! Jyväskylä: SoPhi 80, 55–66.
- Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja
- Ollila, M.-R. 2008. Lauman valta. Helsinki: Edita.
- Onnismaa, J. 2007. Aikuisten ohjauksen etiikka. Luento Kansanvalistusseuran seminaarissa ”Ohjaaminen oppijan tukena” Helsingissä 10.12.2007.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 1999. Kasvatus on kaikkien tehtävä. Opettajan aineisto.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
- <[http://extra.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)>. Luettu 23.1.2008.
- Opetusministeriö. 2003. Ministry of Education Strategy 2015. Publications of the Ministry of Education, Finland 2003:35.
- Pekkola, M. 2007. Erich Fromm ja modernisaation monet kasvot. Teoksessa E. Fromm. Unohdettu kieli. Johdatus unien, satujen ja myyttien ymmärtämiseen. Suom. M. Pekkola. Tampere: Vastapaino, 239–272.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2., uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raittila, P., Johansson, K., Juntunen, L., Kangasluoma, L., Koljonen, K., Kumpu, V., Pernu, I. & Väliverronen, J. 2008. Jokelan koulusurmat mediassa. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos. Julkaisusarja A/105. Saatavissa [www-muodossa](http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7376-0.pdf).<<http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7376-0.pdf>>. Luettu 8.2.2009.
- Rauhala, L. 1987. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 155–165.
- Said, E. 2001. Ajattelevan ihmisen vastuu. Helsinki: Loki-kirjat.
- Salasuo, M. 2009. Mitä helvettiä – kuka purki peruspalvelut. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25, 46–48. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
- <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>>. Luettu 1.3.2009.
- Saurén, K.-M. 2008. Asiantuntijavalta – koulutettu mielikuviutus. Systemaattinen analyysi Ivan Illichin tuotannossa esitetystä köyhyyden modernisoitumisesta kulutusyhteiskunnassa. Lapin yliopisto, Acta Universitatis Lapponiensis 147.
- Schultz, H. J. 1985. Esipuhe. Teoksessa E. Fromm. Rakkaus on elämä. Suom. M. Kyrö. Helsinki: Kirjayhtymä, 7–11.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.). Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 15–24.

- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Uudistettu laitos. Helsinki: Otava.
- Stranius, L. 2007. Pirstaloituneiden lähiyhteisöjen tragedia. Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17, 45–46. Saatavissa [www-muodossa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf). <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Suoranta, J. 1999. Henry A. Giroux. Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 212–237.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Takkunen, U.-M. 2007. Väkivallan uudet uhkakuvat ja niihin vastaaminen. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2007. Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 17, 47–48. Saatavissa [www-muodossa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf). <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>>. Luettu 11.10.2008.
- Tomperi, T. 2009. Hei koulu! Anna aikaa ajatella! Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) 2009. Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25, 54–56. Saatavilla [www-muodossa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf). <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>>. Luettu 1.3.2009.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 496.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva kustannus.
- Varto, J. 1995. Filosofian taito 2–3. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. Saatavissa [www-muodossa](http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf). <[http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)>. Luettu 18.9.2007
- Viskari, S. 2003a. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Viskari, S. 2003b. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. 4. painos. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B N:o 17.
- Voss, J.F. 1993. Informal Reasoning: A Basic Skill for Life-long learning. Teoksessa E. Ropo & R. Jaakkola (eds.) Developing Education for Lifelong Learning. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 52, 65–73.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

- Väljjarvi, 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Värri, V.-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 4. painos, sähköinen julkaisu. Tampere: Tampere University Press. Luettavissa www-muodossa.  
<<http://helios.uta.fi:2087/kirjasto/pdf/suoj/VarriHyva.pdf>>.
- Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.
- Värri, V.-M. 2008. Lapsen arvo ja kasvatuksen merkitys hyödyn maailmassa. Esitelmä Filosofian illassa 12.5.2008 Tampereella Metsossa.
- Ylöstalo, P. & Jukka, P. 2008. Työolobarometri lokakuu 2008. Ennakkotietoja. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työelämän laatu -ryhmä. Luettavissa www-muodossa.  
<[http://www.tem.fi/files/21367/Tyoolobarometri2008\\_ennakkotiedot.pdf](http://www.tem.fi/files/21367/Tyoolobarometri2008_ennakkotiedot.pdf)>. Luettu 31.3.2009.

### **Sanoma- ja muut lehtikirjoitukset:**

- Aamulehti. 2007a. Kannustavasti suurella sydämellä. Pääkirjoitus 13.11.2007.
- Aamulehti. 2007b. Ahdistunutta autettava ajoissa. Pääkirjoitus 18.11.2007.
- Aamulehti. 2007c. Koulujen komea julkisivu. Pääkirjoitus 30.11.2007.
- Aamulehti. 2007d. Kahden kastin nuorisoa. Pääkirjoitus 9.12.2007.
- Aamulehti. 2008. Koululaiset suorituspainneessa. Pääkirjoitus 12.1.2008.
- Alanen, A. 2007. Viihde ja viikatemies. Aamulehti 14.11.2007.
- Ekholm, V. 2007. Väkivaltaa hautova lapsi toivoo, että joku pysäyttäisi hänet ennen tekoa. Aamulehti 23.11.2007.
- Heinänen, L. 2007. Oppilas kävi opettajaan käsiksi Kaukajärvellä. Aamulehti 24.11.2007.
- Hirvilahti, J. 2008. Opettaja ei ole lapselle mikään varavanhempi. Helsingin Sanomat 20.1.2008.
- Iso-Ettala, S. 2007. Vanhemman on annettava lapselle katseita, kiitoksia ja kosketusta. Aamulehti 10.11.2007.
- Juusenaho, R. 2007. Kaikki ei käy koulussa eikä elämässä. Aamulehti 18.11.2007.
- Järventie, R. 2007. Lapsuuden surkea loppu. Aamulehti 5.12.2007.
- Keskinen, T. 2007. Tapahtui ennen Jokelan tragediaa. Aamulehti 11.11.2007.
- Kestäkö kantti (nim. merk.) 2007. Luokaton lukio on kehityskelpoinen. Aamulehti 6.12.2007.

- Kuula, H. 2007. Lapsen pitää voida keskittyä opetukseen. Aamulehti 13.11.2007.
- Kykyri, M. 2008. Eikö kouluilla ole kasvatustavoitteita? Helsingin Sanomat 24.1.2009
- Kymäläinen, L. 2007. Mitä iloa on Pisa-voitosta, opetusneuvos Jari Rajanen? Aamulehti 5.12.2007.
- Laaksola, H. 2007a. Oppilaiden väkivalta raaistunut. Opettaja XX (47). Saatavissa www-muodossa. <[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=117295](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=117295)>. Luettu 23.2.2009.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. Opettaja XX (48–49). Saatavissa www-muodossa. <[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=117510](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=117510)>. Luettu 23.2.2009.
- Lehtinen, J. 2007. Luokkakuvamme on lyöty rikki. Aamulehti 10.11.2007.
- Mattelmäki, P. 2007. Luokaton lukio on ongelmien suo. Aamulehti 2.12.2007.
- Mäki, A. 2007. Yhteisöllisyyttä pitää elvyttää kouluissa. Aamulehti 19.11.2007.
- Nieminen, A. 2007. Nuorten ongelmat otettava tosissaan. Aamulehti 17.11.2007.
- Palmunen, T. Pysyvä opettaja tukee oppilaan kehitystä. Helsingin Sanomat 16.1.2008.
- Pihkala, J. 2007. Lintukoto särkyi jo kauan sitten. Aamulehti 9.12.2007.
- Pirkanmaan yrittäjä. 2008. Koulutusta on kehitettävä työelämän ehdoilla. Pääkirjoitus 16.1.2008.
- Poiksalu, P.-K. 2007. Paras turvatoimi on välittäminen. Aamulehti 14.11.2007.
- Sainio, S. 2008. Yhä harvempi nuori kannaa tai tupakoi säännöllisesti. Aamulehti 12.1.2008.
- Tabermann, T. 2008. Ihmisyys oppiaineeksi. Aamulehti 11.1.2008. Saatavissa www-muodossa. <[http://www.aamulehti.fi/sunnuntai/teema/asiat\\_avaus/6352097.shtml](http://www.aamulehti.fi/sunnuntai/teema/asiat_avaus/6352097.shtml)>. Luettu 23.2.2009.
- Taipale, V. 2007. Mielenterveys on tietoyhteiskunnan kulmakivi. Dialogi 17 (8) 23.
- Vanhassa vara parempi sittenkin (nim. merk.) 2007. Häiriköt on koottu suuriin kouluihin. Aamulehti 14.12.2007.
- Vesisenaho, M. 2007. Koulua voi onnitella aivan vilpittömästi. Aamulehti 13.12.2007.

## LIITTEET

### Liite 1: Fromm-tutkimuksia Suomessa

Tutkimukset on listattu vanhimmasta viimeisimpään. Tiedot on koottu LINDA-tietokannan tietojen pohjalta (haku 15.4.2009).

- Vierro, R. 1970. Erich Frommin käsitys uskonnosta ja sen antropologis-eettisistä lähtökohdista. Tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta.
- Alhonen, K. 1982. Vaihtoehdot totalitaristiselle sosialismille Mao Tsetungin sekä Frankfurtin koulukunnan edustajien Erich Frommin ja Herbert Marcusen kirjoituksissa. Sosiologian laudaturtyö, Tampereen yliopisto.
- Korhonen, H. 1982. Vapauskäsitys Erich Frommin filosofisessa ajattelussa. Tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta.
- Aromaa, J. 1988. Vägen mot det humanitära samhället: enligt Erich Fromm. Tutkielma, Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Ekonomisk politologi.
- Sipiläinen, I. 1985. Uskonnon merkitys Erich Frommin yhteiskuntateoriassa: teoreettinen kirkkososiologinen tutkielma. Tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta.
- Kainulainen, I. 1996. Inhimillisen kunnallishallinnon haaste: teoreettinen tutkielma modernin yhteiskunnan asettamista haasteista kunnallishallinnolle Erich Frommin yhteiskuntafilosofian pohjalta. Erikoistyö, Tampereen yliopisto, Kunnallistieteiden laitos.
- Lehtoranta, T. 1996. ”The Context is all”: redefining freedom in Margaret Atwood’s the Handmade’s Tale. Helsingin yliopisto, Englantilainen filosofia.
- Kainulainen, I. 1997. Humanistisen kuntakonseption mallit: tutkielma modernin yhteiskunnan asettamista haasteista kunnallishallinnolle Erich Frommin sosiaalifilosofian pohjalta. Pro gradu -työ, Tampereen yliopisto, Kunnallistieteiden laitos.
- Moisio, P. 1999. Kasvattamisen vaikea taito: Erich Fromm, ihminen ja kasvatus. Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Paasio, A. 2001. Onni – mitä se voisi olla: empiiris-esseistinen tutkielma onnen olemuksesta. Sosiiaalipsykologian pro gradu -työ, Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, M. 2003. Käsitys uskonnosta Erich Frommin pääteoksissa: diskurssi- ja retorisen analyysin keinoin tulkittuna. Pro gradu- tutkielma, Helsingin yliopisto, uskontotiede.



Pekkola, M. 2005. Sisyfoksen jälkeläiset: Erich Fromm ja modernisaation kriisi. Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto, historian ja etnologian laitos.

## Liite 2: Uusi ihminen

Lähde: Fromm, E. 1977. Olla vai omistaa. Suom. M. Kannosto. Helsinki: Kirjayhtymä, 197–199.

”Uuden yhteiskunnan tehtävänä on kannustaa uuden ihmisen esiintuloa, olennon jonka luonteenra-kenteelle on ominaista se että hän:

- On valmis luopumaan kaikenlaisesta omistamisesta voidakseen täydellisesti olla.
- Perustaa turvallisuutensa, identiteetintunteensa ja itseluottamuksensa siihen, mitä hän on, tarpeeseensa olla suhteessa ympäröivään maailmaan ja tuntea sitä kohtaan kiinnostusta, rakkautta ja solidaarisuutta, sen sijaan että ne perustuisivat tarpeeseen omistaa maailma, pi-tää sitä hallussaan ja vallita sitä ja siten tulla omistustensa orjaksi.
- Hyväksyy sen, ettei kukaan eikä mikään ulkopuolinen voi antaa hänen elämälleen merkitys-tä mutta että tällainen radikaali riippumattomuus ja epäesineellistyminen (nothingness) voi-vat luoda pohjan mitä aktiivisimman huolenpidon ja antamisen täyttämälle elämälle.
- On kokonaan läsnä siellä missä hän kulloinkin on.
- Saa iloa antamisesta ja yhteisyydestä, ei varastoimisesta ja hyödyntämisestä.
- Rakastaa ja kunnioittaa elämää missä muodoissa se ilmeneekin, tietäen etteivät pyhää ole esineet, valta ja kaikki se mikä on kuollutta vaan elämä ja kaikki sen kasvua edistävä.
- Pyrkii parhaan kykynsä mukaan vähentämään ahneutta, vihaa ja harhaluuloja.
- Elää turvautumatta epäjumaliin ja harhakuvitelmiin, koska on saavuttanut tason, jolla niitä ei tarvita.
- Pyrkii kehittämään rakastamiskykyään samoin kuin kykyään kriittiseen, tunteilemattomaan ajatteluun.
- Luopuu narsistisuudestaan ja hyväksyy ihmisen traagisen rajallisuuden.
- Omaksuu elämän ylimmäksi päämääräksi itsensä ja lähimmäisensä täyden kasvun edistä-minen.
- Tietää, että tavoite edellyttää kuria ja todellisuuden kunnioittamista.
- Tietää myös, ettei mikään sellainen kasvu ole tervettä, joka ei tapahdu jonkin rakenteen puitteissa, mutta ymmärtää sen lisäksi, mikä ero on elämään olennaisesti kuuluvalla raken-tumisella ja sillä ”järjestyksellä”, joka kuuluu elottomaan, kuolleeseen.
- Pyrkii kehittämään mielikuvitustaan, ei paetakseen sen avulla sietämättömistä oloista vaan nähdäkseen todellisia mahdollisuuksia muuttaa olot toisenlaisiksi.
- Ei petä toisia mutta ei myöskään antaudu toisten petettäväksi; häntä voisi sanoa viattomaksi mutta ei naiiviksi.

- Tuntee itsensä, ei ainoastaan sitä itseään josta hän on selvillä vaan myös sen, josta hän ei ole – vaikka ihmisellä onkin uinuva tietoisuus siitä, mitä hän ei tiedä.
- Oivaltaa itsensä ja kaiken elämän ykseyden eikä siksi enää pyri valloittamaan luontoa, alistamaan sitä valtaansa, hyödyntämään ja riistämään sitä, tuhoamaan sitä, vaan enemmänkin ymmärtämään sitä ja olemaan sen kanssa yhteistoiminnassa.
- On vapaa tavalla, joka ei ole mielivaltaa vaan mahdollisuutta olla oma itsensä, ei kimppuna ahneita haluja vaan herkkätasapainoisena rakenteena, jolla on joka hetki edessään valinta kasvun tai rappeutumisen, elämän tai kuoleman välillä.
- Tietää, että kasvattamatta jääminen johtaa väistämättä pahuuteen ja tuhoavuuteen.
- Tietää, että vain harvat ovat yltäneet tässä kaikessa täydellisyyteen mutta ei tunne kunnianhimoista tarvetta ”päästä tavoitteeseen” tietäessään, että senlaatuinen pyrkimys on sekin vain yksi muoto ahneutta ja omistamishalua.
- Tietää, että onnea on koko ajan voimistuva elämisentunne, riippumatta siitä mihin asti kohtalo sallii kunkin elämässään päästä, sillä mahdollisimman täysi eläminen on jo itsessään niin tyydyttävää, ettei siihen juurikaan mahdu huolta mahdollisista saavutuksista tai saavuttamatta jäämisistä.”