

OPETTAMISEN FILOSOFIA

Veli-Matti Värri

MENONIN PARADOKSI "NELIULOTTEISESSA" KASVATUSTODELLISUUDESSA

Menon, thessalialainen ylimysnuorukainen, kysyi **Sokrateelta**: "Osaatko sanoa, Sokrates, voiko hyvettä opettaa? Tai voiko siihen harjaantua? Vai syntyykö se ihmiseen luonnostaan tai jotenkin muuten, ei siis harjaannuksella eikä oppimalla?"¹ Vielä kysyessään Menon uskoi tietävänsä, mitä hyve on, vain opettamistekniikka oli ongelma. Sokrateen ironinen tunnustus omasta tietämättömydestään hämmästytti Menonia. Hän tarttui Sokrateen ovelasti heittä-mään dialektiseen syöttiin, ja ryhtyi itse määrittämään hyveen olemusta. Sokrateen myötätuntoinen ironia, satiirinen leikinlasku ja 'tietämättömät' kysymykset johtivat Menonin varsin pian käsitteelliseen umpikujaan. Menonin ajautuminen täydelliseen tietämättömyyden tilaan sai hänet vertaamaan Sokratesta sähkörauskuun, joka koskettaessaan tainnuttaa kosketun. Tajuttomuudesta ärtyneenä hän esitti Sokrateelle kysymyksen, joka on sittemmin tunnettu Menonin paradoksina: "Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnustat sen siksi, mistä et mitään tiedä?"²

Hyvän elämän ideaali kasvatuksen ehtona ja ongelmana

Menonin paradoksi on vieläkin, noin 2370 vuotta myöhemmin, kasvatuksen tärkein ongelma. Kasvatuksen käsite on lähtökohtaisesti sitoutunut hyvän elämän ideaaliin. Sitä ei voi edes määrittellä viittaamatta arvoihin, hyvään, jota kasvatuksessa on noudatettava (nykyisyys) ja pyrittävä toteuttamaan (tulevaisuus) kasvatettavan parhaaksi. Kuitenkin jo kasvatuksen käsitteen luonnosmainen määrittely osoittaa, että tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi kuuluu kasvatuksen olemukseen. Se on sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma, joka koskee yhtä hyvin hyveiden opettamista kuin kasvatuksen päämääriäkin. Se koskee niitä siksi, että emme ole Sokratesta tai Menonia viisaampia

määrittämään, mitä hyve on, ja millainen on kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä? Sittenkin — jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua — kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on.

Itse asiassa Menonin paradoksin tiedostaminen on kasvatuksen avain. Kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvamisen ja itseksi tulemisen ideaalit saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, että emme kasvattajina voi määrittellä kasvatettavan puolesta kasvatustiedäkkeiden täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllisiä merkityksiä jostakin määrätystä 'hyvän elämän premissistä'. Kasvatusta on kasvatettavan itseytymistä ja vastuuseen kasvamisesta auttavaa vain, jos tunnustamme ideaalien heuristisen (ei siis absoluuttisen) merkityksen rajoituneelle käsityskyvyllemme. Vaikka kasvattajalla olisikin runsaasti elämänkokemusta ja jäsentyneempi maailmankuva kuin hänen kasvatettavallaan on, maailma on viime kädessä *mysteeri* niin hänelle kuin kasvatettavallekin. Tämä tosiasia ei eliminoi *kasvatustiedäkkeitä*, vaan tekee eksplisiitiksi sen, että kasvattajalla ei ole eettistä eikä metafysisistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi.

Kasvatustieteen merkityssuhteiden kokonaisuus on luonnollisesti hänen kasvatustieteellisen orientoitumisensa lähtökohta. Merkityssuhteet eivät ole kasvatustieteeseen nähden mikään ulkoinen totaliteetti vaan avoin ja elävä kokonaisuus, jonka merkityksellinen jäsen kasvatettava kasvatettavalle on. Kasvatustieteen käsitteet (muun muassa ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys, käsitys kasvatustieteen päämäärästä) konkretisoituvat ja elävät kasvatustieteessä, jossa niiden tulisi mukautua kasvatettavan yksilöllisyyttä³ myötäileviksi ja edistäviksi. 'Mukautuva hyvä' ei ole vain jotain kasvattajan omistamaa vaan se on kasvattajan ja kasvatettavan 'välissä olevaa', *aktuaalisessa kasvatustieteen dialogissa* toteutuvaa. Kasvatustieteen päämäärät ovatkin eettisiä vain suhteessa nykyisyydessä vallitsevaan eettisyyteen: jos hyvän elämän nimissä laiminlyödään ja tukahdutetaan lapsen nykyhetkisiä tarpeita ja oikeuksia, 'hyvän' teleologinen merkitys katoaa ja kuuhtuu tyhjäksi ja epäeettiseksi abstraktiksi.

Kasvatustieteen edeltää kaikkia käsitteellisiä, teoreettisia ja filosofisia perusteluja. Maailmaan syntynyt lapsi on omana itsenään, ihmisarvonsa vuoksi, kasvatustieteen (jota voidaan tässä yhteydessä kutsua myös auttamisvastuiksi) välitön perustelu, eikä muita perusteluja tarvita.⁴ Hän on eettisessä merkityksessä toinen persoona, Sinä, jo ennen kuin hän osaa artikuloida omia tarpeitaan ja merkityksiään. Alaston ja 'kieletön' vastasyntynyt on mysteeri, jonka olemukselle kasvattaja voi tehdä oikeutta vain rakastamalla⁵ häntä. Kasvatustieteen esikielellisessä alkuvaiheessa 'hyvä' toteutuu lapsen hoivaamisena ja huolehtimisena, siis hänen tarpeisiinsa vastaamisena. Käsitteellisenä ongelmana "hyvä" aktualisoituu silloin, kun lapsi osaa kielellistää maailmasuhteitaan ja alkaa etsiä vastauksia elämän peruskysymyksiin. Kasvatustieteen vastuu edellyttääkin perustarpeista huolehtimisen lisäksi *vastaamista* kasvatettavan etsintään. Vastaamisen mieli ei ole absoluuttisten vastausten antamisessa vaan lapsen *vastaanottokykyä* (mm. ikä, kyvyt, terveys) ja yksilöllisyyttä myötäilevässä, hermeneuttis-dialogisessa orientoinnissa *yhteiseen maailmaan*.⁶ Orientoinnin tavat vaihtelevat aktiivisesta ohjaamisesta *välittävään* (vs. välittämättömän) vapauden sallimiseen. Kasvatustieteen pääperiaatteena on kasvun auttaminen ja rohkaiseminen: lapsen sallitaan oman "reviirinsä" laajentamiseksi kokea maailman vastusta, jota vastuuseen kasvaminen edellyttää.

Jopa dialogisuuden ideaalia noudattavassa kasvatustieteessä on mahdotonta välttää ohjausta, estämistä ja jopa ajoittaista pakottamista. Jokainen kasvattaja tietää, että joskus on sanottava "ei", ja tehtävä toisin kuin kasvatettava tahoo, koska kasvatettavan tahdonmukainen toiminta olisi hänen laiminlyöntiään (tai lapsi- ja puberteettityrannian sallimista). 'Hyvän elämän' ja 'hyvän kasvatustieteen' ideaalit saavatkin käytännöllisen merkityksensä vapauden ja pakon rajanvedossa kasvattajan joutuessa tekemään kasvatettavansa puolesta valintoja oikean ja väärän tai järkevän ja ejärkevän välillä. Dialogisen ja autoritaarisen (yksinomaan funktionaalinen) kasvattajan ero piirittyy tässä rajanvedossa siten, että dialoginen kasvattaja ymmärtää estävän, pakottavan ja funktionaalisen toimintansa tilapäiseksi — päämääränä on kasvatettavan vastuu ja

itsensäätely. Sitä vastoin autoritaarinen kasvattaja ei reflektoi tekojensa perusteita, eikä perustele niitä kasvatettavallekaan, koska hän pitää omaa voimankäyttöään ja valtaansa itsestäänselvänä ja jatkuvana.

Kun dialogisuus ja funktionaalisuus vaihtelevat jopa hyvässä kasvatuksessa, tarvitsemme kriteerit, joilla arvioida kasvatuksen etiikkaa ja erottaa selkeästi hyvä kasvatus (dialogisuusideaalia noudattava) huonosta (yksinomaan funktionaalinen, epäjohtomukainen tai välinpitämätön). Samasta syystä meillä on oltava kriteerit myös kasvun arvioimiseksi. Näiden kriteerien avulla voidaan näet tulkita, mihin nähden kasvua tulkitaan, ja toteutuvatko kasvatuksessa todella ne periaatteet, joita sen uskotaan ja väitetään noudattavan. Esitän lopuksi näitä tarkoituksia varten kasvatuksen maailmaa jäsentävän 'neliulotteisen' kasvatustodellisuuden käsitteen, joka havainnollistaessaan kasvatussuhteen kompleksisuutta tuo samalla esille sen hermeneuttiset ehdot.

Kasvatussuhteen hermeneuttiset ehdot

Itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen ovat tärkeimpiä kasvun kriteerejä. Itsetietoisuuden kehittymistä voidaan arvioida sen perusteella, kuinka kompleksisia merkityksiteitä kasvatettava kykenee, tietoisena omien tekojensa merkityksestä (vastuu), maailmasta hahmottamaan. Kasvattaja tulkitsee kasvua kasvatettavan antamien 'vastausten'⁷ perusteella. Seuraava 'neliulotteisen' kasvatustodellisuuden konseptio auttaa ymmärtämään, mihin nähden kasvattaja tai kasvatustodellisuuden tulkitsevat kasvatettavan *vastausten* laatua (tasoa, kehitystä) ja *vastaavuutta* (korrespondenssia). Samalla konseptio on sekä kasvattajan itsereflektion (hänen merkityssuhteidensa tulkinna) että kasvatustutkimuksen tulkittakehys, jolla voi jäljittää niin kasvatettavan vapauden ehtoja kuin kasvatussuhteen ideologisia sitoumuksia ja valta-asetelmiakin.

'Neliulotteinen' kasvatustodellisuus koostuu neljästä tasosta, jotka ovat:

1. Kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus
2. Kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus
3. Kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset
4. 'Yhteinen maailma' (*Mit-Welt*), johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat, ja jota varten kasvatuksellinen orientointi tapahtuu

Kasvatustodellisuuden kasvatettavan tulkitsemisen *vastaavuuden* arviointi paljastaa kasvatustodellisuuden luonteen ja eettisyyden tason. Se osoittaa, minkä arvon kasvattaja tai kasvatustodellisuus antavat kasvatustodellisuuden dialogisuudelle ja kasvatettavan omalle merkityksensä. Samalla arviointi paljastaa kasvat-

tajan asenteen Menonin paradoksia kohtaan: mitä autoritaarisempaa ja funktionaalisempaa kasvatus on, sitä selvemmin kasvattaja väittää (ainakin implisiittisesti) tietävänsä, mitä hyve ja hyvä elämä ovat.

'Hyvän elämän' ja kasvun arvioinnin kriteerit edellyttävät kasvattajalta hermeneuttista asennoitumista: kasvattajan oman esiyymmärryksen analyysia ja kasvatettavan maailmasuhteen tulkintaa. Kasvatustodellisuuden (dialogisuuden tai funktionaalisuuden arvioinnin) kriteeri määrittäytyy siitä, miten kasvattaja käsittää *Mit-Weltin* ja muiden tasojen suhteen kasvatustodellisuudessa ja miten hän soveltaa käsitystään kasvatustoimissaan. Joka tapauksessa kasvattaja tulkitsee kasvatettavan merkityssuhteiden laatua (kehittyneisyyttä tai kehittymättömyyttä) lähtökohtanaan oma käsityksensä kasvatettavan *vastausten* ja *Mit-Weltin*⁸ ideaalisesta vastaavuudesta. Koska tulkintaperusteena oleva *Mit-Welt* on aina kasvattajan tulkitsema, *Mit-Weltin* ja vastaavuuden suhde on syvä filosofinen ja hermeneuttinen ongelma, jonka ratkaisun käytännölliset seuraukset kasvatettava saa "tuntea nahoissaan".

Kasvatustodellisuuden laatu ja kasvatettavan vapaus (tai sen puute) riippuvat oleellisesti kasvattajan merkityssuhteiden laadusta, ennen kaikkea hänen ihmiskäsityksestään⁹ ja maailmankuvastaan. Viisas kasvattaja ymmärtää oman maailmankuvansa (siis tulkitsemansa *Mit-Weltin* rakenteen) 'suhteellisuuden', ja osaa suhtautua joustavasti niin kasvatettavan vastauksiin kuin niiden tulkintaperusteena olevaan *Mit-Weltiin*. *Mit-Welt* ei ole hänelle absoluuttinen ja vakioitu, kasvatettavan sopeutumista vaativa mitta vaan se on kasvatustodellisuuden yhteisissä merkityksissä ja kasvatettavan itsellisessä kasvussa hahmotuva ja jatkuvasti täydentyvä merkityksen maailma. Tällöin kasvatus ja kasvu toteutuvat dialogisessa prosessissa, jossa kasvatettavan kulloinkin merkityksen taso saa ontologisen arvon olematta puutetta johonkin kasvattajan määrittämään absoluuttiseen todellisuuteen nähden.

Dogmaattisesti maailmankuvaansa suhtautuva kasvattaja ei salli kasvatettavalleen keskeneräisyyttä, rajojen koettelua ja improvisointia. Mitä tiukemmin *Mit-Weltin* rakenne ja kasvatustavoitteet on määrätty, sitä olemattomammaksi kasvatettavan vapaus kutistuu — kasvatus on pelkkää funktionaalista sopeuttamista ja kasvu on sopeutumista *Mit-Weltin* vaatimuksiin. Kutistajana voi olla yksittäinen kasvattaja tai kasvatustodellisuus, joka omine päämäärineen asettaa normit myös kasvattajan roolille ja oikeuksille.

'Neliulotteisen' kasvatustodellisuuden konseption avulla on mahdollisuus kuvata kasvatustodellisuuden funktionaalisuutta, valtasuhteita sekä ideologis-poliittisia ja metafysisiä sitoumuksia. Se saattaa paljastaa, että ne kasvatustahot, jotka ehdottomimmin väittävät tietävänsä, mitä hyvä elämä tai 'oikeat' kasvatustavoitteet

määrät ovat, eivät ehkä ansaitsekaan kasvattajan nimeä.

Viitteet

1. *Menon* 70a, teoksessa Platon, *Teokset II*. Otava, Helsinki 1978.
2. *Menon* 80d.
3. Tarkoitan tässä yksilöllisyydellä sekä tietyn lapsen ainutkertaisuutta että hänen kasvunsa auttamista itseksi tulemisen ideaalin mukaisesti.
4. Voidaan tietysti viisastella, että ihmisarvo on pelkkä konstruktio, joka estää esimerkiksi väestöongelman tehokasta ratkaisemista. Jos ajatella näin, meillä ei ole eettistä kriteeriä Intian ja Kiinan köyhien talonpoikien tuomitsemiseksi heidän aprikoidessaan, hukuttaako ylimääräinen tyttövauva vai tukehduuttaako hänet puhdistamattomalla riisillä. Tässä katsannossa ylimääräisten suiden (joina kehitysmaissa lähes poikkeuksetta pidetään tyttöjä) tukahduttaminen olisi pelkästään rationaalista, taloudellisten realiteettien sanelemaa toimintaa. Saman logiikan mukaan voitaisiin lopettaa kehitysvammaisista ja vajaamielisistä huolehtiminen, koska "hyödyttömiä" olentojen hoito aiheuttaa turhia kustannuksia.
5. Rakkautta on dialogisuusfilosofien (mm. **Martin Buber**, **Gabriel Marcel** ja **Emmanuel Levinas**) mukaan ainoa keino mysteerin, jollainen pieni lapsi on, kohtaamiseksi. Rakkautta mahdollistava välitön kohtaaminen estyy ja rajoittuu, jos annamme esiyymmärryksemme kategorioiden määrätä suhdettamme lapseen. Kategorisoituna tulkitsemme mysteerin jo jonakin tietynä, jotain tiettyä tarkoitusta varten olevana (funktionaalisenä, ei-ainutkertaisena).
6. Yhteiseen maailmaan orientointi on hyvän elämän (hermeneuttinen) perusongelma, jonka yritän tuoda esille "neliulotteisen" kasvatustodellisuuden käsitteellä.
7. Tarkoitan kasvattajan *vastauksilla* sekä hänen kielellisiä että ei-kielellisiä maailmasuhteensa ilmauksia.
8. Tulkinna avaimena on siis kasvattajan oma käsitys *Mit-Weltin* olemuksesta ja sen vaatimista kasvatustavoitteista.
9. Ihmiskäsitys "määrää", ovatko kasvatettava ja hänen hyvä kasvunsa itsetarkoituksia, vai ovatko kasvattajan tulkitsemat *Mit-Weltin* funktionaaliset vaatimukset kasvatustodellisuuden normina, joihin kasvatettava pitäisi sopeutua.