

OPETTAMISEN FILOSOFIA

Juha Suoranta

KASVATUKSEN KADONNUT LUPAUS JA TULEVAISUUDEN HAASTEET

“Non vitae sed scholae discimus”. Emme opi elämää vaan koulua varten kiteyttää alkuperäisessä järjestyksessään sen, mistä koulun ja kasvatuksen vuosia puhutuissa mutta varsinkin tänään ajankohtaisissa ongelmissa on kysymys. Yhtäältä koulu ja kasvattajat löytävät itsensä uudenlaisesta yhteiskunnallisesta tilanteesta. Puhutaan kulttuurisesta muutoksesta, siirtymästä modernista postmoderniin yhteiskuntaan, jossa perinne ja kollektiiviset uskomukset — esimerkiksi yhteiskuntaluokat — ovat menettäneet voimansa ihmisten sitojina. Kun tällaiset ylläilylliset voimat rapautuvat tai osoittautuvat arvaamattomiksi, astuu aivan uudessa mitassa esiin elämäänsä hallitsemaan pyrkivä ja omaan kokemukseensa luottava yksilö. Uusi yksilöllisyys on kasvattajien ja koulun ensimmäinen haaste.

Toisaalta näyttää siltä, että kasvatuksella sanana on merkityksiä, jotka tekevät siitä yhtäältä varottavan ja vältettävän mutta toisaalta niin hajeisen asian, että se menettää kokonaan merkityksensä. Nykyisin kasvatus nähdään ainakin julkisuudessa ammattilaisten hommana. Vanhemmilla taas näyttää olevan kasvatuksesta niin monia käsityksiä, että mitään yhtenäistä kasvatuskäsitystä on mahdotonta löytää.¹ Kasvatukselle annettujen merkitysten pirstoutuminen on koulun ja kasvattajien toinen haaste. Näiden kahden haasteen lisäksi kasvatukselle ja koululle löytyisi koko joukko kaiken maailman muita haasteita ja ongelmia. Kaksi esille ottamaani ovat kuitenkin sen verran yleisiä, että ne kokoavat yhteen monia erityisempiä ongelmia.

Vaikka silmämääränani ovatkin kasvatuksen varsinaiset muutostekijät, nykyiset ja tulevat opettajat ja näin ollen opettajankoulutus, älköön sanojen opettaja, pedagogi, kasvattaja, koulu ja kasvatus käsitettäkö tarkoitettavan vain kasvatuksen ammattilaisia vaan yhtä hyvin meitä jokaista. Semminkin, kun enin osa kasvatusvastuusta on kodilla ja

kadulla, siis vanhemmilla ja kasvavan viiteryhmillä. Jokainen voi löytää tekstistä kasvatuskäsityksiä ja kasvatuskokemuksia, jotka itse voi vahvistaa tai riitauttaa — kasvatuksen maailmassa ehdottomat näkemykset ovat näet harvassa.

Etenen esityksessäni seuraavasti. Ensin tähyän, mitä uusi kulttuurinen tilanne, kutsuttakoon sitä (kaikin varauksin) postmoderniksi, tarkoittaa yleisesti ja mitä se merkitsee erityisesti kasvatukselle. Toiseksi etsin uudelle yksilöllisyydelle positiivisia merkityksiä ja tulkintoja kasvatuksen ja kasvattajien kannalta. Lopuksi esitän muutamia avoimia haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle ja kasvatuksesta käytävälle keskustelulle.

Kasvatus postmodernissa

Jean-Francois Lyotard² on luonnehtinut postmodernia tilannetta epäluottamukseksi suuriin kertomuksiin, suuriin maailmanselityksiin. Tällaisilla ihmiskuntaa elähdyttäneillä kertomuksilla Lyotard tarkoittaa yhtä hyvin uskonnollisia oppeja kuin tieteen ja rationaliteetin perustana toimineita uskomusjärjestelmiä. Vaakalaudalle on joutunut myös ajatus valistuksen vapautusopista, jonka oletuksena ja uskona oli valjastaa niin luonto kuin talous ja tekniikka ihmisten onneksi ja hyödyksi. Yhä enemmän ymmärretään, että samalla kun modernin järjellisuuden muodot ovat tuottaneet meille leivänpaahia ja laserlevysoittimia, olemme löytäneet yhä enemmän edistyksen sivutuotteita ydinjätteinä takapihoiltamme ja myrkkyyinä kehostamme. Länsimaisen hyvinvoinnin mahdollistanut teollinen kehitys perustui uskoon paremmasta huomisesta. Usko kiteytyi sanontaan “ei vielä täydellistä hyvinvointia, ei vielä yltäkylläisyyttä”.

Postmodernissa “ei vielä” tulee merkitsemään edellisen täydellistä vastakohtaa: ei vielä sienipilveä, ei vielä luonnon täydellistä saastumista. Vielä ei ole tullut aika maksaa takaisin. Tästä näkökulmasta postmoderni merkitsee ennen kaikkea uskon romahtamista siihen rationaliteetin tuotoon, jonka mukaan länsimainen sivilisaatio on tähän asti liikehtinyt.

Postmodernissa yksilöllisen subjektin asema on paradoksaalinen. Kun toiset

ovat valmiit julistamaan subjektin kuolemaa, ovat toiset seuraavassa hetkessä tuomassa sitä takaisin. Mutta millaisesta paluusta tässä oikeastaan on kysymys? **Roland Barthesin** ajatusta tekijän kuolemasta³ voidaan tässä yhteydessä tulkita niin, että siinä ovat samanaikaisesti läsnä subjektuuden kahdet kasvot. Samalla kun menetämme subjektin jonakin valmiiksi asetettuna tekijänä — tarkoitakoon se tässä muutakin kuin Kirjailijaa — löydämme sen uutta luovana lukijana. Subjekti lukijana ei enää ole yhtenäinen minuuus tai valmiina tunnustettava identiteetti vaan pikemminkin jatkuvassa muutoksen tilassa. Postmodernin kasvatuksen kannalta tällainen epävalmiuus ja olemattomuus on tietenkin tulkittava enemmän mahdollisuudeksi kuin uhkaksi.

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

Viipymättä pitempään yleisessä postmodernin ennusteessa, on katse suunnattava siihen, mitä ennustus postmodernista yhteiskunnasta tarkoittaa kasvatuksen kannalta, vaikka seuraukset ovatkin jo aavisteltavissa. Moderni aika, aika jolloin tehtaiden piippujen paksun musta savu merkitsi vapautta, vauhtia ja edistystä, edellytti myös koululta liukuhinnamaisia liikkeenjohdotalleja vastaavia käytäntöjä. Koulu varmisti osaltaan etteivät teollisuuden rattaat lakkaisi liikehtimästä. Koulun merkitys rajoittui pitkälti lasten ja nuorten sosiaalistamiseen markkinoille käyväksi työvoimaksi⁴. Tämänkaltaisen opetus- ja kasvatustyön rationalisoinnin tai “tieteellistymisen” taustalta voidaan löytää kolme toisiaan täydentä-

vää oppia⁵. Ensinnäkin, kasvatustyön säätelyyn omaksuttiin taylorilaisen tieteellisen liikkeenjohdon periaatteet. Toiseksi, tieteellisyyden leimaa tarjosi perustaltaan behavioristinen, ihmisen mekaanisena ja tahdottomana koneena ymmärtävä kasvatopsykologia. Kolmanneksi, kasvatustieteessäkin alettiin pyrkiä ihmisen toiminnan mittaamiseen positivistiseksi kutsutun tieteenihanteen mukaisesti.

Modernin ajan loppu ja postmodernin alku tarkoittaa myös koulukasvatuksen antaman ennusteen loppumista. Eivät ainoastaan edelliset kolme johtavaa periaatetta tosiasiallisesti osoittautu kasvatustoiminnan säätelyyn ja ennustettavuuteen luottavien tiedeuskosten toiveuniksi vaan myös näiden oppien mukainen koulu alkaa uudessa oppimisympäristössä kutistua sisältäpäin. **Thomas Ziehen**⁶ analyysin mukaan kysymys on koulun ja oppimistyön symbolisesta tyhjenemisestä osana kokonaiskulttuurin muutosta. Kysymys on nykyistä kasvatusta koskevasta asenteellisesta ulottuvuudesta. Koulun tehdasmaistuminen on väsyttänyt opettajat ja kyllästyttänyt oppilaat sekä samalla, paradoksaalisesti, tarjonnut opetusopeille didaktisen teorian leiman ja hallintovirkailijoille mahdollisuuden koulusäätöjen kontrollointiin.

Modernissa maailmassa lasten luontainen uhma ja vimmaisuus tukahdutettiin karttakepillä ja muilla pelotteilla. Opettaja ammensi auktoriteettinsa perinteisistä sukupolvisuhteista⁷. Häntä oli uskottava ja kuunneltava ilman ehtoja. Hieno esimerkki lapsuudessa piilevästä, kaikkia auktoriteetteja vastustavasta voimasta on **Jean Vigon** vuonna 1933 ohjaama elokuva *Zéro de Conduite*, jossa pienet koululaiset pitävät pilkkanaan aikuisia ja asettavat heidät naurettavaan valoon valtaamalla koulun. Elokuva loppuu kohtaukseen, jossa lapsijoukko nousee koulutalon harjalle muiden lasten hurrahuutojen saattelemana.

Tämänkaltaisen ylevän kokeminen näyttää tulleen kuitenkin päätepiteeseensä koulun piirissä. Postmodernissa tilanteessa eivät enää auta edes hyväntahtoisten radikaaliopettajien uhmakkaat yritykset nostattaa oppilaista lähtevää muutoshenkeä. Koulussa ei ole enää — onko koskaan ollutkaan? — kätkeytyä aarretta, joka sytyttäisi virvutelt. Vaikka kaikki näyttää päällisin puolin jatkuvan kuten aina ennenkin, tulee kulttuurinmuutos esiin kummallisina tyytymättömyyden tunteina, joita opettajat ja oppilaat eivät itsekään aina tunnista. Tässä tyytymättömyydessä on osaltaan kysymys opettajan auktoriteettiasemassa tapahtuneesta muutoksesta. Kuten asia on ytimekkäästi ilmaistu, opettajan auktoriteetin ilmaisjakelun aika on ohi⁸.

Koko ylhäältäpäin annettavan opetuksen henki on nimittäin kyseenalaistunut. Postmodernissa tilanteessa opettajan opetuksiin sisältänyt olettamukset ovat joutuneet vaakalaudalle. Tässä tilanteessa kyseenalaistuvat yhtä lailla opettajan kaikkivoipa asiantuntijuus kuin opetta-

jan jakamattoman vallan kunnioitus ja tähän valtaan ankkuroitunut yhden totuuden mukainen opetuskäytäntö⁹. Mutta miten opettajan auktoriteettiaseman mureneminen sitten näkyy koulun käytännöissä? Nuoremmilla oppilailla oireet näkyvät hämäämisinä ja kiusaamisena, pelleilynä ja leikinlaskuna. Vanhemmilla tämäkin toimeliaisuus on mennyt. Ziehe¹⁰ puhuu koulun auran katoamisesta, joka on merkinnyt sitä, että koulussakäyntiä siedetään enää vain erityisissä sisäisen poissaolon tekniikoilla. Erityisen totta tämä on lahjakkailla lapsilla, jotka ikävystyessään saattavat helposti vetäytyä unelmiin ja pilvilinnoihin¹¹. Edes opettajan kiusaaminen ei enää houkuttele. Hyväntahtoisesti oppilaidensa eteen raatavan, stressatun ja motivaationsa kanssa taistelevan opettajan opetukseen osallistutaan korkeintaan säälistä.

Sekä kasvatustyön kontrolli että didaktiset neroneihoodukset ovat aina olleet näennäisiä suhteessa siihen, mitä luokissa tapahtuu todella. Didaktisessa hybriksessä, suuruudenhullussa luolassa didaktisten temppujen kaikkivoipaisuudesta, ei huomata, että numerofetisismistä kärsivässä koulussa ns. oppimistilanteet ovat käyneet äärimmäisen harvinaisiksi. Ne eivät noudattele sen paremmin oppitunnin pituutta kuin oppimisen psykologian tosiasioitakaan vaan ovat tässä mielessä täysin sattumanvaraisia. Oppimisen monimuotoisuuden vuoksi opettajan on pakko kehittää itsestään eräänlainen arkipäivän behavioristi, jonka avulla selviytyä luokanhallinnasta. Arkipäivän behaviorismin silmiinpistävä piirre on luokan normaalin vuorovaikutuksen kieltäminen, miellejohdon, fantasioiden ja tulkintojen häyryttäminen¹². Postmodernin tilanteen oireisiin kuuluu, että opettajan auktoriteetin myötä myös koulun merkitys on haihtunut kuin tuhka tuuleen.

Ajattelkaamme asiaa oppilaan kannalta: mitä voi jäädä jäljelle, jos kodin lisäksi myös koulu tyhjentyy entisistä merkityksistään ja valtasuhteistaan? Toisaalta koulu saattaa edustaa jopa pysyvyyttä suhteessa niihin epävarmuustekijöihin, joita äkinäiset muutokset yhteiskunnallisissa ja maailmanlaajuisissa tilanteissa edustavat, ja jotka kasvava joutuu kohtaamaan. Kasvavalle ei tässä epävarmuuksien maailmassa jää muuta varmaa perustaa kuin oma kokemuksensa. Vaikka kokemus on aina subjektiivinen tapahtuma, kokijat käsittelevät sen todellisena. Näin ollen myös kaiken uuden oppimisen tulee lähteä oman kokemuksen varmuudesta.¹³

Tämänkaltaiset havainnot kasvatuksen merkityksen muutoksesta eivät ole uusia; niitä löytää myös suomalaisen kasvatusteoreetikon, **Juho Hollon** ajatuksista, jota voi pitää postmodernina ajattelijana ennen aikojaan. Hollo tunnistaa jo yli neljä vuosikymmentä sitten kulttuurin pirstaleisuuden, joka näkyy selvimmän juuri koulun hajanaisessa opetussuunnitelmassa: "Kulttuurin hajanaisuus, hoidottomuus, järjestymättömyys, sanalla sanoen sen eheyden

puute on nykyisin meillä samoin kuin muualla niin suuri, että pelastaviin toimenpiteisiin on ryhdyttävä heti, ellei tahdota joutua tuhon omiksi. (...) koulujen opetussuunnitelmat ovat havainnollisena todistuksena siitä hajanaisuudesta, joka nykyisin rasittaa kulttuuria yleensä. Opetussuunnitelmaan on aikojen kuluessa sullottu yhä enemmän aineita paljoakaan piittaamatta siitä, miten ne liittyvät toisiinsa ja liittyvätkö ensinkään."¹⁴

Kulttuurin pelastaviksi enkeleiksi eivät Hollon mukaan suinkaan tarjoudu ne, joilla on poliittinen valta tai valta "vaivaisen ja kalliin Telluksemme" kohdalla. Sivistyksen eheyden ja jatkuvuuden viimekätinen rakentaminen kuuluu ennen muita opettajille ja kasvattajille. Ennen kuin ihminen voi kutsua itseään kasvattajaksi sanan varsinaisessa ja vaativimmassa merkityksessä, on hänen kuitenkin tunnistettava itsensä, ei puolittain vaan ehyesti sivistyneeksi. Vastattavaksi jää voiko kokonaisesti sivistynyt kasvattaja sitten tuottaa oppilaalle merkittäviä kokemuksia, jotka tukevat tämän omaan kokemukseen perustuvaa itekasvatustietoa.

Kasvatus itekasvatuksena

Sivistykselle voidaan antaa lukemattomia erilaisia määritelmiä ja eritellä sitä vielä lukuisemmin piirtein. Kaikissa sivistyksen idean käsitteellistyksissä toistuu kuitenkin kaksi toisiinsa kietoutuvaa teemaa. Ensinnäkin, sivistyksen ajatus koskee sitä, ettei ihmiseksi synnytä vaan kasvetaan, siis tavoitellaan tavalla tai toisella — toisen avustuksella tai ilman — ihmiseksi tuleminen. Tämä sivistyksen toinen puoli tarkoittaa ihmisen olemassaolon edeltävän olemusta. Mutta sivistykseen ei riitä kasvaminen pelkästään yksilönä, yksilöllistyminen, kokonaiseen sivistykseen tarvitaan myös muita. Toiseksi sivistyksessä onkin kysymys asettautumisesta sosiaaliseen maailmaan, yhteyteen toisten ihmisten kanssa. Sivistys vaatii todellistuaan välttämättä nämä molemmat puolet. Toisen puuttuminen ei voi korvata toista, mutta yhteydessään jossakin persoonallisuudessa, voivat ne muodostaa sivistyksen lajin, josta nykyään vaietaan, ja joka sivumennen sanoen on kokonaan kadonnut nykyisen kasvatustieteen sanavarastosta. Tarkoitin sydämensivistystä.

Kasvatuksen kannalta postmodernin merkit — uusi kulttuurin tilanne — viittaavat yksilöllisyyden uuteen tulemiseen. Kasvatuksen vanha maailma on tuottanut pahaa oloa, kyllästyneitä ja vieraantumista koulusta. Koulutukseksi muuttuneen kasvatuksen kiistatta osuvin kritiikki koskee opetuksen tiedollista painotusta. Kehitys on selkeä heijastus siitä kasvatustieteestä, jota maassamme on viimeisten vuosikymmenten aikana harjoitettu. Tässä mielessä katse kohdistuu selkeästi tiedeyhteisöön päin. Kasvatus nähtiin tieteen perspektiivistä arvottomana ja objektiivisena tapahtumana. Kasvatus-

tapahtumalle etsittiin yleisiä mittapuita, joita sitten yritettiin sovittaa kaikkiin yksittäisiin tapauksiin. Tällaisista painotuksista ei nähdäkseni ole päästy vieläkään. Ikään kuin pehmenneenä versiona teknistyneestä opettamisesta, on katse nyt käännetty oppimisen kysymyksiin. Tällöin lapsi nähdäänkin yhtäkkiä jonkinlaisena tietokäsitysten varastona, skeemakoneena, pelkkänä päänä, ilman kehoa, tunteita ja aisteja. Oppimisen kysymyksiä onkin sitten ”helppo” ruveta mittaamaan kouluhallinnon iloksi.

Mutta jos kasvattamisen on tulevaisuudessa perustuttava yksilöllisen kokemuksen huomioimiseen postmodernin tilannekatsauksen vaatimalla tavalla, mitä kasvattamisella sitten tarkoitetaan, mitä siltä voidaan vaatia? Postmodernissa kasvatus voidaan nähdä siirtymätilana, joka sisältää mahdollisuuden jonkin kokonaan uuteen. Kasvattaminen, kuten mikä tahansa muutos ja liikunto, vaatii tapahtuakseen jonkin alkusysäyksen. **Juha Varton**¹⁵ tulkin mukaan **Platon** korostaa filosofiansa sitä, että muutokseen vaaditaan aina ensin pysähdys. Ihminen tarvitsee aina ensin jonkin, joka pysäyttää hänen tavallisen elämänsä kulun. Mitä jyrkempi pysähdys, sen parempi törmäysjälle. Vasta pysähdyksen jälkeen on mahdollista suuntautua johonkin uuteen, jota ei vielä ole. Tätä suuntautumista kutsutaan heräämiseksi. Herääminen on perustana kaikelle uuden näkemiselle ja kokemiselle.

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

Tässä maailmassa, jossa emme enää useinkaan erota todellista simulaatiosta — katsellemme uutisista meille täysin vieraita asioita välillä horroksestamme havahtuen¹⁶ — saattaa kaikki tämä kuulostaa kovin ihanteelliselta, suoraanaiselta asioiden turhalta romantisoimiselta. Mutta tarkemmin ajatellen juuri tällaisissa tilanteissa on mahdollisuus oivaltaa, että se mitä luulimme todeksi, omaksi kokemukseksemme, olikin jotain aivan muuta. Tuolle saksalaismiehelle, joka varmasti edustaa monia kaltaisiaan, vasta vakava sairaus herätti katsomaan maailmaa omin silmin.

Vastaavina kokemuksina voivat toimia rakkaus, luontokokemus tai jokin alkuun hyvinkin arkipäiväiseltä tuntuva sisäinen mielenliikutus tai ulkoinen tapahtuma. Usein erilaiset luontokoke-

mukset mahdollistavat asioiden sellaisen kohtaamisen, jolloin jokin vanha alkaa näyttää kokonaan uudelta. Pysähtymiseen ja heräämiseen ei aina tarvita ketään muita ihmisiä, mutta toinen voi tässä tapahtumassa kyllä auttaa. Eivät kaikki mutta useimmat meistä, tarvitsivat toisen ihmisen ei asioiden viimekätisten merkitysten paljastajana — puhumattakaan totuuden laukojana — siis kertomassa miten asiat ovat tai miten niiden pitäisi olla, vaan kasvuun saattajana ja herättäjänä.

Kasvatettavalle on kyllä tärkeätä näyttää tietä ja osoittaa osviittaa, mutta paremmintietäminen on lähes poikkeuksetta pahasta. Pahinta mitä kasvatuksessa saattaa tapahtua, on antaa toisen ymmärtää, että hän on huono ja kelpaamaton tähän, tuohon tai mihinkään. Yhtä vähällä kuin voi nujertaa, voi myös rohkaista kasvamaan. Kasvuun saattamiseen ei välttämättä tarvita paljon. Kasvattajan vähimmäisvaatimus sivistyksen polulle ohjaamisessa kun ei ole ymmärtämystä ja kannustusta kummempi¹⁷. Ajateltakoon kasvatuksen yksinkertaisena imperatiivina: Ihmisen pitäisi ainakin kerran elämässään kuulla: olet tärkeä! Parempi on siis suoraan sanoa välittäväänsä kuin antaa ainoastaan ymmärtää. Silti on ihmisiä, kuten **Pentti Saarikoski**, jotka ilman tällaisia-kin pystyvät toteuttamaan lahjakkuuttaan, oivaltamaan itsekasvatuksen periaatteen ja ymmärtämään sen seikan merkityksen, ettei sivistykseen voi ketään pakottaa eikä sivistyä kenenkään toisen puolesta: ”Koulussa minuun iskostui tämä inho, että joku kuvittelee olevansa kyllin viisas opettaakseen muita, minä haluan oppia kaiken itse, juche. Kyllä sen maailmasta löytää, mikä maailma on, että se on tämmöinen, ilman opettajaa, niin kuin ruokaakin oppii laittamaan, sillä kaikki tieto on sisässä siinä mistä jotakin haluaa tietää. Ei tarvitse lukea kirjasta miten kettu elää, jos on hiihdellyt ja nähnyt jäniksenjäljet, ja sitten nähnyt ketun joka hiipien tulee metsästä, niityn reunalta löytyy Puolan värit, valkoinen hanki ja verta, ja Puolan historian, jäniksen puhtaaksi kalutut luut, luun sirut, ruumiit ja rauniot.”¹⁸

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

Tässä korostamani kasvatettavan ja kasvavan vuorovaikutukseen perustuva kasvatusuhde on silloin tällöin nähty uhkaavan kasvattajan asemaa, ja johtavan niin sanottuun vapaaseen kasvatukseen. Tällaiseen ymmärryksen sisältäyty parikin tulkintavirhettä. Ensinnäkin, vapaalla kasvatuksella viitataan kasvat-

tamattomuuteen ja tästä ei suinkaan voi olla kysymys. Ihmiseksi kasvamisen vähimmäisvaatimus on toisten ihmisten muodostama sosiaalinen miljöö (vertaa susilapset). On muistettava, että sosiaalinen ympäristö itsessään sisältää lukemattomia kasvatusvaikutuksia, ja on jo sinällään erällä tavalla kasvattava. Mutta kasvavan kannalta tärkeätä on myös se, että on olemassa toinen ihminen, joka luonnollisen kasvun ohella pyrkii antamaan asioille merkityksiä ja ohjaamaan niiden omakohtaiseen etsintään. Toiseksi, kasvattajan asema on uhattuna tosiasiallisesti vain silloin, jos kasvatusuhde ymmärretään perustuvan käskyvaltaiseen auktoriteettiin eikä tekojen avulla ansaittuun molemminpuoliseen kunnioitukseen¹⁹. Ihmiseksi kasvamisessa on olennaista saada koetella ajatuksiaan ja pyrkiä selvittämään yhtä hyvin asioiden eettisiä puolia kuin syitä ja seurauksia peilaamalla niitä toiseen ihmiseen.

Haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle

Kuten onni, myös kasvu ja sivistys ovat pieninä palasina maailmalla. Kasvaminen ja oppiminen ovat aina yksilöllisiä kokemuksia. On turhaa puhua oppivasta organisaatiosta tai kollektiivisesta sivistyksestä muuten kuin kenties kuvainnollisesti. Oppiminen, kasvu ja sivistys koskettavat aina vain yhden ihmisen omaa kokemusta. Tietysti tämän kokemuksen muuttuessa, ihmisen kasvaessa, viisastuessa tai sivistyessä koskettavat nuo kokemukset välillisesti myös muita.

Esitän lopuksi muutamia haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle. En väitä, etteikö esittämiäni ajatuksia olisi aieminkin tunnustettu ja niihin pyritty vastaamaan. Nämä aatteet ovat esillä itseasiassa kaikkina aikoina kirjoituksissa kasvatusta koskevista teksteistä. En olisi kuitenkaan pedagogi ellen toisi niitä uudelleen esiin ja samalla toivoisi niiden virittävän ajatuksia ja herättävän keskustelua yleisesti kasvattajien ja kasvatettavien, siis kaikkien meidän keskuudessamme ja erityisesti tämän lehden sivuilla. Olen pyrkinyt kirjoittamaan ne mahdollisimman yleiseen muotoon, mutta silti toisissa niistä osoitetaan esimerkinomaisesti aivan tiettyä kasvatuskäytäntöä. Pyrkimyksenäni on koota vastauksia alussa esittämiini kasvatuksen haasteisiin yksilöllistyvästä kulttuurista ja kasvatuksen pirstoutumisesta. Haasteet eivät ole minkäänlaisessa tärkeysjärjestyksessä.

1. Argumentaation pakkovallasta vapautuminen. Kasvatuksessa tulisi lähteä periaatteesta, jossa vapaudutaan argumentaation pakkovallasta. Tämä tarkoittaa luopumista ajatuksesta, jossa kasvattaja tietää aina paremmin kuin kasvatettava. Argumentaatio, viitattaessaan väitelauseiden esittämiseen, ei kasvatusalalla saisi olla ehdotonta vaan laajassa mitassa ehdollista, koska ehdottomia kasvatuskäytäntöjä ei ole olemassa muualla kuin totalitaarisissa

olosuhteissa. Lisäksi olisi pyrittävä dialogiseen kasvatussuhteeseen keinoilla millä hyvänsä. Dialogisesta, keskustelusta kasvatussuhteesta voidaan kuitenkin puhua vain ideaalisena, kasvatussuhteessa on aina mukana valta vaikuttajana ja vaikutettavana. Toisen ääni on kuuluvampi ja kantaa paremmin kuin toisen. Kasvattajan vallankäytön näkökulmasta tämä tarkoittaisikin sellaisten vallan kasvojen löytämistä, joissa omat valtalihat tulevat tiedostetuiksi.

2. *Mahdollisuuksien avaruuden ymmärtäminen.* Kasvatuksen maailma on vallankasvoistaan huolimatta mahdollisuuksien laaja avaruus, jonka avulla kannetaan joskus raskastakin ihmiskunnan sivistyshistoriaa. Kasvatus mahdollistaa perehtymisen ja myös osallisuuden tähän sivistyshistoriaan. Opettajat ovat ammattinsa puolesta avainhahmoja tässä projektissa. Opettajankoulutuksesta puhuttaessa se tulisi juuri tässä mahdollisuuksien avaruuden mielessä yliopistollistaa. Tällöin ainedidaktisen osaamisen ohelle, tai jopa sijaan, olisi ehdottomasti nostettava yhteiskunnallista valvutuneisuutta ja filosofista näkemystä. On turha pelätä sitä, että laaja-alainen yliopistollistettu opettajankoulutus ajaisi jotenkin opettajanammatin ohi. Jos kaiken odotetaan palvelevan kapea-alaisesti vain opetustyötä oletetaan samalla opetustyönkin olevan kapea-alaista. Tällöin opettajankoulutus ei kuulu yliopistoihin.

3. *Omaehtoinen sivistysprojekti.* Postmodernissa tilanteessa kukaan muu ei voi — valtalaluistaan huolimatta — toimia toiselle auktoriteettina. Kasvatus onkin nähtävä oleellisesti itsekasvatuksena, jossa kasvattajan tehtävä on kasvamaan saattamista. Tätä tulosta ei ole pidettävä minään suurena ihmeenä tai uutena keksintönä. Ajatus on lennähdellyt tuon tuosta kasvatusajattelijoiden teksteissä ja huulilla. Omaehtoinen sivistysprojekti tarkoittaa luopumista valmiiksi tulemisen ajatuksesta. Ihminen ei milloinkaan ole ihmisenä valmis. Tällöin omaehtoinen sivistysprojekti sisältää itsekasvatuksen lisäksi aatteen kasvatuksen elämäniäisytydestä.

4. *Vastuullinen opiskelu ja opetus.* Vastuullisuus tarkoittaa vastuunottoa siitä mitä tekee. Kasvattajan pitäisi olla kiinnostunut kasvatettavasta ja opetuksesta ja kasvatettavan tulisi paneutua opiskeluun sen vaatimalla vakavuudella. Jos esimerkiksi ajatellaan yliopistopidatusta, voi opiskelijan motivoituminen olla vaikeaa, koska tulevaisuuteen on vaikea nähdä. Opettajalle motivoitumisongelmia saattaa tuottaa ajatus kaiken jatkumisesta kuten aina ennenkin. Akateemisen vapauden nurja puoli on tietynlainen heitteillejättömentaliteetti: kaikki-on-vain-sinusta-kiinni-ajattelu. Tällöin unohdetaan pedagogin tehtävä kasvuun saattajana.

5. *Ylevän kokeminen.* Kasvamaan saattamisen kautta kasvavalle on annettava mahdollisuus olla unohtamatta omaa kokemustaan. Oman kokemuksen ääni tuottaa kasvatustyössä sekä kasvattajalla että kasvatettavalle yleviä kokemuksia. Ylevän kokemus, subliimi, on

sanoinkuvaamaton, jonka tuntee nahoissaan: se on varmaa ja perustavaa. Se on sellaista onnistumisen iloa, jonka toivoisi olevan osa kaikkea kasvattamista ja kasvamaan saattamista. Ylevä on hyvin persoonallinen kokemus, joka voi tosin saada korkeampia muotoja yhteisesti muiden kanssa koetuissa (oppimis)elämyksissä tai vastaavissa onnistumiskokemuksissa.

6. *Kasvatusperinteen uudet merkitykset.* Postmodernin sanoma kasvatusperinteelle on perin tympä. Kasvattajat ovat usein huolestuneita kaikista kauniista kasvatusperinteistä kysyessään eikö perinteillä ole enää mitään merkitystä tai onko meidän aina orjamaisesti seurattava aikaamme, emmekö voi säilyttää edes jotain vanhaa ja pysyvää. On selvää, ettei perinne sinällään katoa minnekään, mutta yhtä selvää on myös se, että eilisen perinne ei ole enää tänään sama kuin se oli eilen. Siis perinteet joutuvat aivan luonnollisista syistä — ajathan muuttuvat ja pojat sen myötä — uusien merkityksenantojen kohteeksi. Tässä mielessä mitään vanhaa, mihin voisi tukeutua, ei koskaan ole olemassa.

7. *Opettaja intellektuellina ja kansalaiskeskustelijana.* Viimeisen teesin sana *opettaja* on vasiten valittu, sillä haluan tarkoituksella korostaa opettajan asemaa intellektuellina ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Opettajan tulee saada koulutuksessaan tai muulla tavoin uudelleen itselleen "ääni" (*voice*), joka kantaa koulua ja kasvatusta koskevassa päätöksenteossa. Ääni tarkoittaa vastuunottoa oman koulun suurissa ja pienissä kysymyksissä. Keskeisimpänä äänen käytön tehtävänä on ensinnäkin kysyä koulun vanhojen käytänteiden perään: mihin ne perustuvat, harkintaan vai perinteeseen? Toiseksi, äänen käyttö tarkoittaa opettajaa kasvatustutkimuksen tuntijana ja resurssina. Opetussuunnitelmauudistus, "Suuri aalto", antaa äänen löytämiseen periaatteellisen mahdollisuuden. Tämä mahdollisuus olisi käytettävä. Myös kasvatustutkimuksen on ruvettava pohtimaan kasvattavan tutkimuksen mahdollisuutta: miten tästä äänen käytöstä saadaan sellaista tietoa, joka lisää ymmärrystä opettajasta, kasvatuksesta ja sivistyksestä.

Viitteet

1. Katso Hoikkala 1993, s. 49.
2. Lyotard 1985.
3. Barthes 1993, s. 117.
4. On syytä korostaa, ettei tarkasteluni pyri olemaan yksisilmäistä ja puisevaa peruskoulukritiikkiä vaan sen kohde on tätä huomattavasti yleisemmällä tasolla: kasvatuksen ja koulun oletetaan olevan kiinteä osa kulttuurissamme tapahtuvia historiallisia muutoksia, joita luonnehditaan esimerkiksi ilmaisulla moderni ja postmoderni.
5. Miettinen 1990, s. 62.
6. Ziehe 1991.
7. Aittola ym. 1991, s. 12.

8. Sama.
9. Jarvis 1993.
10. Ziehe 1991.
11. Uusikylä 1994, s. 27.
12. Ziehe 1991.
13. Jarvis 1993, s. 184.
14. Hollo 1952, s. 137-8.
15. Varto 1993.
16. Vertaa kuitenkin Vattimo (1989, s. 19-21), joka näkee *vapauttavan* sisällön, tosin varauksin, tässä osaltaan medioiden massoitumisesta johtavassa todellisuuden tajun kadottamisessa.
17. Katso myös Uusikylä 1994, s. 59.
18. Saarikoski 1990, s. 14.
19. Katso Uusikylä 1994, s. 194.
20. Esimerkiksi Hollo (1952, s. 22) kirjoittaa kasvamaan saattamisen merkitsevän "luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmauksissaan täysin selvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itseltään tapahtuvalle kasvamiselle."

Kirjallisuus

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

Roland Barthes, *Tekijän kuolema, tekstin syntyminen*. Vastapaino, Tampere 1993.

Tommi Hoikkala, *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Gaudeamus, Helsinki 1993.

Juho Hollo, *Kasvatuksen maailma*. WSOY, Helsinki 1952.

Peter Jarvis, Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa. *Aikuiskasvatus* 3, 1993, s. 181-187.

Jean-Francois Lyotard, *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Suomentanut Leevi Lehto. Vastapaino, Tampere 1985.

Reijo Miettinen, *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus, Helsinki 1990.

Pentti, Saarikoski, *Euroopan reuna*. Otava, Helsinki 1990.

Kari Uusikylä, *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY, Porvoo 1994.

Juha Varto, *Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. 30, 1993.

Gianni Vattimo, *Läpinäkyvä yhteiskunta*. Suomentanut Jussi Vähämäki. Gaudeamus, Helsinki 1989.

Thomas Ziehe, *Uusi nuoriso*. Suomentaneet Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Vastapaino, Tampere 1991.