

Kokonaisvaltaisen maailmassa- olijan vuorovaikutuksellinen kasvaminen ja oppiminen

RIIKKA MÄKIKOSKELA



Ranskalaisen psykologin ja filosofin Maurice Merleau-Pontyn kokonaisvaltaisen maailmassaolemisen filosofiassa mieli on vain ihmisen kokonaisuuden yksi osa, jota ei nosteta muiden yläpuolelle. Hänen mukaansa ihmisenä oleminen on jatkuva prosessi sekä elävänä että ajattelevana kehona, joka on läsnä nykyisyydessä ja suuntautuu tulevaan. Se on myös ihmisen historia: aika jonka hän on ollut olemassa. Kehollisuuden kautta omaksuttuja asenteita ja arvostuksia onkin vaikeaa muuttaa. Voimme helposti omaksua uusia ajatuksia, mutta kehollisuus paljastaa meidän todelliset, luutuneet asenteemme.

Kehitystä, kasvamista ja oppimista koskeva tarkastelu suhteutuu aina ajankohtansa yleisiin ajattelutapoihin, joten se perustuu historiallisista syistä filosofisiin taustaoletuksiin ihmisen olemuksesta sekä kehityksen päämääristä. Yleensä kasvamisen ja oppimisen perusteet jaetaan *rationalistiseen*¹ ja *empiristiseen*² suuntaukseen filosofian perinteen mukaan (mm. Uusikylä & Atjonen 2000, 124; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 140–142). Esimerkiksi Erno Lehtinen ja Jorma Kuusinen (2001, 47–52) aloittavat Platonista (427–347 eKr) ja päättyvät John Locken (1632–1704) ja David Humen (1711–1776) kautta Immanuel Kantiin (1742–1804), joka teki rationalismin ja empirismin välisen hedelmättömän kiistelyn turhaksi. 1900-luvulta lähtien on fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutusta korostettu kaikissa sosiaali- ja käyttäytymistieteissä. Mutta mitkä voisivat olla tämän ilmiön filosofiset taustat? Lähden nyt pohtimaan ranskalaisen psykologin ja filosofin Maurice Merleau-Pontyn³ (1908–1961) kehon fenomenologian avulla, miksi kasvamisen ja oppimisen välttämätön ehto on vuorovaikutuksellinen, kokonaisvaltainen maailmassaoleminen.

Ihmisen olemassaolon perustavanlaatuisen ymmärtäminen kiinnosti Merleau-Pontya. Psykologina hän tutki sitä tapaa, jolla pienet lapset ottavat maailman haltuun (Varto & Veenkivi 1993, 122). Myöhemmin hänen kiinnostuksensa kohdistui havaitsemisen luonteen selvittämiseen ja sitä koskevien itsestäänselvyyksien purkamiseen.

Merleau-Pontyn kehon filosofia ponnistaa tieteellisestä psykologiasta, Edmund Husserlin (1859–1938) *fenomenologiasta*⁴ sekä Martin Heideggerin (1889–1978) maailmassaolemisesta. Hänen ajatteluaan viitoitti kriittinen asenne René Descartesista (1596–1650) alkaneeseen filosofiseen suuntaukseen, joka tarkastelee tiedon kohteita käsitteellistettävänä yksiköinä supistaen maailman käsitteiksi ja samastaen ne lopulta ajattelevaan mieleen. (Merleau-Ponty 1993a, 39.) *Kartesiolaisuuden* myötä filosofian näkökulma kääntyi ihmisyksilöön, joka jaettiin kahtia: mieleen eli henkeen ja ruumiiseen eli aineeseen.

Eletty, koettu keho

Siitä huolimatta, että Kant osoitti jo kaksi vuosisa-

taa sitten rationalismin ja empirismin välisen kiistelystä turhaksi, kartesiolainen dualismi elää nykypäivän tieteissä vielä vahvasti. Tällainen näkökulma korostaa nimenomaan luottamusta ihmisen järkeen, joka mielletään käsitteellisten asioiden vertaamisen kyvyksi mielessä. Mieleen kuuluvat kartesiolaisuuden mukaan käsitteellisen ajattelamisen lisäksi myös loogisuus ja tietäminen, ruumiiseen kaikki muu. Ihmistä on tällöin vain henkinen, koska todellista on ainoastaan yksilön sielu⁵. Näin rationalis-kartesiolaiseen perintöön nojaten kielletään ihmisen kehollisuus sekä sen aistisuus.

Merleau-Pontyn ajattelussa mieli on vain ihmisen kokonaisuuden yksi osa, eikä ole mitään perusteita nostaa sitä fyysisyyden yläpuolelle. Hän korostaa aistisen kokemuksen yhteyttä tietoon sekä sen oppimiseen ja käyttääkin *kehon*⁶ käsitettä, joka sisältää niin ruumiin kuin mielenkin. Jos ihminen olisi vain pelkkää henkeä, sielua tai tietoisuutta, meidän olisi mahdotonta kohdata toisiamme. Jotta me olisimme toisillemme, fenomenologian mukaan meidän täytyy ilmetä toisillemme. Silloin meidän täytyy murtautua ulos tietoisuudestamme, ja tämä onnistuu vain kehollisuuden avulla. (Heinämaa 1996, 34–46.) Koska ihmisen ainoa mahdollisuus olemassaoloon on olla aistivana kehona maailmassa, meidän on sanottava irti *dualistisesta*, olemista osiin jaottelehasta, perinteestä. (Merleau-Ponty 1993b, 23.)

Liikkuvan ja aistivana kehon avulla ihminen voi tuntea olevansa tässä maailmassa, tässä paikassa ja ajassa, tässä tilassa. Aivan kuten Lyytinen, Eklund ja Laakso (2000, 46) viitatessaan Heinin ja Heldin klassisiin kokeisiin toteavat ympäröivän maailman jäsentymisen edellyttävän havaitsijan liikkumista ja aktiivista osallistumista ympäristön muokkaamiseen. Merleau-Pontyn filosofiassa kehollisuus toimii välittäjän roolissa yksilön ja maailman suhteessa, ja ihmisenä oleminen on jatkuva prosessi sekä elävänä että ajattelevana kehona (Merleau-Ponty 1962, 82). Havainnot ja kokemukset jättävät jälkensä ihmisen koettuun kehoon, siihen millaisena hän on kehossaan ja millaiseksi hän kehonsa kokee. Kehon onkin ihmisen historia: aika, jonka hän on ollut olemassa. Se on myös vahvasti läsnä nykyisyydessä ja suuntautuu kohti tulevaa. (Parvianen 1995, 2.)

Veli-Matti Värrä (2000, 42–53) tulkitsee Merleau-Pontyn filosofian lähtökohdaksi maailmassa-olemisen kategorian, jonka mukaan olemme paikallistuneet tiettyyn *situaatioon* jo ennen tietoisuutta reflektiota. Kehollisina toimijoina olemme

maailmassa aina tiettyssä ajassa sekä paikassa, joista avautuu olemassaolomme ajallis-avaruudellinen perspektiivi maailmaan ja toisten kanssa olemiseen. Eletyssä kokemuksessa elämme aikaa ja avaruutta⁷. Nykyhetkellä on kokemuksessamme aina etusija, koska olemme välittömästi läsnä vain siinä historiallisena kehityskulkuna ja kohti tulevaa. Kehollisina maailmassaolijoina kykenemme kuitenkin tarpeen tullen ylittämään kyseessä olevan hetken ja suuntautumaan kohti ajan ja paikan horisontteja haltioitumisen⁸, transsendenssin ja kuvittelukykyämme avulla. (Merleau-Ponty 1962, 429–431.)

Koska kehon fenomenologiassa mieltä ei koroteta ihmisen olemassaolon määrääväksi tekijäksi, ei kieli ja käsitteellinen ajattelukaan hallitse maailmassaolemistamme. Usein kuulee väitettävän, että kieli on merkittävin väline, jonka kautta kulttuurinen perinne siirtyy kehittyvälle yksilölle (mm. Lehtinen ja Kuusinen 2001, 122). Kehollisuuden tutkijat (esim. Parvianen 1995 ja 2000; Kuhmonen 1995) kiinnittävät huomiota kokonaisvaltaiseen sosiaaliseen – ei pelkästään kielelliseen – vuorovaikutukseen ja ovat tästä jyrkästi eri mieltä. Heidän mukaansa yksilö on kehollaan väistämättä osa yhteisöään ja kulttuuriaan, ja yhteisölliset tavat sekä tottumukset ovat osa kehoamme. Siksi opimme muun muassa moraalin sekä monet käyttäytymistavat ja seksuaalisuuden liittyvät säännöt eleiden ja ilmeiden välityksellä edellisiltä sukupolvilta. Näitä kehollisuuden kautta omaksuttuja asenteita ja arvostuksia on vaikeaa muuttaa. Voimme aika helposti omaksua uusia ajatuksia, mutta yleensä kehollisuus paljastaa meidän todelliset, luutuneet asenteemme. (Parvianen 1995, 2.) Ilmeisesti juuri tätä Simo Skinnari (2004a, 125) tarkoittaa kirjoittaessaan, ettei arvoja voida hyväksyä tai torjua vain teoriassa, sillä me olemme arvomme.

Kehollinen maailmassaoleminen

Merleau-Ponty pyrkii voittamaan aineen ja hengen kahtiajaon lisäksi myös minän ja maailman dualismin. Hänen ihmiskäsityksensä on siis *monistinen*, jossa keskeisintä on ihmisen yhteys maailmaan aikaan ja paikkaan sidottuna, ei-käsitteellisenä ja vastavuoroisena suhteena. Näin ihminen ei koskaan elä maailmasta eristettynä tietoisuutena, vaan hän alusta alkaen kuuluu yhteiseen *elämismaailmaamme*⁹. Ihmisen liittää maailmaan hänen oma kehonsa, jonka kautta hän saa yksit-

täisistä tilanteista sekä ympäristöistä riippuvaisen havaintokentän ja maailmahorisontin. (Nordin 1999, 428–429.) Koska yksilön keho voi rajata itsensä erilleen muusta maailmasta, se myös avaa väistämättä yksilön aisteineen maailmaan ja asettaa hänet siellä paikalleensa. Maailmassaoleminen on siis aina kehollista olemista, sisäisyyden ja ulkoisuuden jatkuvaa vuorottelua. (Kuhmonen 1995, 180–181.)

Merleau-Ponty (1993b, 22–24) tarkastelee olemista *aistivan* ja *aistitun* suhteena: aistin ja olen aistittu, kosken ja olen kosketettu, näen ja olen näkyvä. Esimerkiksi koskeminen ei ole sama asia kuin kosketettavana oleminen, mutta koskettamista ei voi olla ilman kosketetuksi tulemistä¹⁰. Suhde on siis aina käänteinen ja vastavuoroinen; aistiva muuttuu aistitukseksi ja aistittu uudelleen aistivaksi. Ihmiskeho löytää itsensä alati kahdelta puolelta ollessaan aina yksi ja sama keho. Kun aloitamme olemisen reunalta, esimerkiksi käsien koskettamisen ilmiöstä, päädyimme olemisen keskelle ja sen yleisyyteen, sillä oleminen on aina punos. Elämme aistisessa punoksessa asioiden ja toisten ihmisten kanssa kokonaisvaltaisesti tässä yhdessä, samassa, kokonaisessa maailmassa. Kehollinen maailmassaoleminen on mahdollista ainoastaan tällaisena lakkaamattomana vuoropuheluna – risteymänä tai kiasmana – johon kuuluu tietty epäsymmetria ja epäidenttisyys. Se muotoutuukin dialogiksi minän ja muun maailman välillä.

Kun kosketan oikealla kädelläni vasenta kättäni, ne koskettavat toisiaan vuoronperään. Samalla tavalla eläessäni maailmassa olen aistiva sekä aistittu kanssaeläjäni taholta. Yhteyden lisäksi voimme aina kokea erillisyyden. Siksi voidaan ajatella, että aistiva ja aistittu ovat aina jotakin vain toistensa kautta palautumatta kuitenkaan toisiinsa. Tämä on nykyään hyvin yleinen lähtökohta myös kasvatustieteissä. Vaikka ihminen on myös yksilöllinen toimija, maailmankuvan ja todellisuutensa rakentaja, hänen olemassaolonsa yksilönä toteutuu vain niissä suhteissa, joita hänellä on ympäristöönsä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 17; Munter 2000, 71).

Filosofiasta kasvatustieteeseen

Suurin osa viime vuosikymmenien oppimisen tutkimuksesta on painottanut kokonaisvaltaisuuden sijaan käsitteellisiä *kognitioprosesseja*¹¹. Ihmisen kehityksen, oppimisen ja sosiaalistumisen tarkempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että yksilön toi-

minnassa tapahtuu muutoksia, joita ei voida tyydyttävästi kuvata pelkästään tietoisien ja käsitteellisen konstruointiprosessin avulla. Huomiota onkin alettu kiinnittämään yksilön päänsisältöjen lisäksi ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu. Minän ja maailman välistä löytyy aistinen ihmiskeho. Ihmisten väliset suhteet perustuvat keholliseen maailmasuhteeseen, eletyn ja koetun kehon kokemuksiin, jotka välittyvät ihmisiltä toisille ilmaisevina eleinä ja käsitteinä (Värrö 2000, 98). Siksi onkin väistämätöntä ymmärtää ihmisolemus kokonaisvaltaisena.

Kartesiolaisen dualismin hylkääminen on tilannesidonnan oppimisen teorian keskeinen filosofinen perusoletus. Sen tutkimus osoittaa, että kaikki ihmisen toiminta – mukaanluettuna oppiminen ja kognitiot – on sidoksissa siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. (Tynjälä 1999, 128–129.) Suuntauksen edustajia kutsutaankin situaatioteoreetikoiksi. Päivi Tynjälän (1999, 144) mukaan oppimisen tilannesidonnan olemus on oppimisen tutkijoiden piirissä nykyään yleisesti hyväksytty asia, koska se selittää transferin eli siirtovaikutuksen vaikeuden. Situaatioteoriaa on kuitenkin arvosteltu: jos kaikkea oppimista pidetään täysin tilannesidonnan olemus, on mahdotonta ymmärtää esimerkiksi teknisten innovaatioiden syntymistä ja tutkimukset ovat osoittaneet, että myös abstrakti opetus voi johtaa onnistuneeseen transferiin. Tynjälä (1999, 144) kysyykin, voiko tilannesidonnan olemusta ylittää? Merleau-Pontyn kehon käsite kattaa koko ihmisolemuksen. Mieleemme avulla voimme ylittää nykyisyytemme ja suuntautua kohti ajan sekä paikan horisontteja, sillä meillä on kyky haltioitumiseen, transsendenssiin ja kuvitteluun. Se että hyväksymme olemuksemme fyysisyyden, ei tarkoita sitä, että jättäisimme mieleemme mahdollisuudet käyttämättä.

Myös modernia empirististä ajattelutapaa edustava *konnektionismi* nostaa esiin varteenotettavan näkökulman, jota Merleau-Pontyn kehon filosofiaa tukee. Konnektionismin mukaan ihmisen informaationkäsitteily ei ole keskitetty tapahtuma mielessä, vaan oppijan kohtaama tieto vaikuttaa samanaikaisesti lukuisiin hermoverkon eri osissa oleviin prosessointiyksiköihin ja se perustuu näiden yksiköiden keskinäisten suhteiden muodostamaan kokonaisuuteen. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 80–83.) Ei-käsitteellisillä ja ei-symbolisilla oppimisprosesseillakin on tärkeä merkitys ihmisen oppimisen kokonaisuudessa, joita tällä hetkellä ei ilmeisesti ole kasvatustieteis-

sä vielä riittävästi tutkittu.

Isto Ruoppilan (2000, 23) mukaan erilaajuisten ympäristöjen sekä niiden keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kehityksen kulkuun eri ikävaiheissa kuvataan nykyään käsitteellä *kontekstuaalisuus*. 1990-luvulla motorisen kehityksen tutkimus on alkanut avartaa käsitystä liikkeestä ja liikkumisesta. Helena Siren-Tiusasen (2000, 88) mielestä vasta Alan Fogel (1993, 123) tunkeutuu kontekstuaalisuuden ytimeen kritisoimalla kasvatuspsykologian toiminnan teorettikkojen rajoittuneisuutta. He kun unohtavat aktiivisuuden tärkeimmän puolen: kehollisuuden. Ihminenhan toimii ympäristössään aina kokonaisuutena, johon kuuluu myös fyysinen olemus. Tällä kohtaa Merleau-Pontyn filosofia ja kasvatustieteet kohtaavat kasvokkain; Fogelin (1993) tutkimus kuulostaa jo suoralta jatkolta Merleau-Pontyn ajattelulle.

Myös Hilka Munter (2000, 78–81) kirjoittaa Fogelista, joka tarkastelee kasvamista ja oppimista minän, kommunikaation ja kulttuurin välisten suhteiden järjestelmänä. Kaikki järjestelmän kolme osaa kuuluvat erottamattomasti yhteen, sillä minän, kommunikaation tai kulttuurin on mahdollonta olla olemassa yksinään. Ihminen määrittelee itseään toisille vastavuoroisen vuorovaikutuksen avulla, ja kommunikaatio puolestaan synnyttää uutta itseyttä ja tietoa. Vallitseva kulttuuri määrittää ihmisten vuorovaikutuksen välineet, kielen, eleet ja symbolit sekä sen keiden kanssa kommunikoidaan ja miten. Näin ymmärrettyinä kehitysmuutokset ovat spontaaneissa ja luovissa suhteissa syntyvää uutta, eivät objektiivisen totuuden lainalaisuuksia. Merleau-Pontyn tapaan Fogel (1993) ajattelee minän juurien olevan kehossa ja sen suhteessa ympäristöönsä. Minän kehitys liittyy näihin suhteisiin, sillä se on kokonaisvaltaista vuoropuhelua ympäristön muiden esineiden ja olioiden kanssa.

Kasvamisen ja oppimisen vuorovaikutuksellisuudesta

Vaikka lapsuuden ja nuoruuden ikäkausina pidetään yleisesti merkittävänä yksilöllisyyden muutoksessa sekä kehityksen ymmärtämisessä, tänäpäivänä kasvatustieteen piirissä ajatellaan yleisesti – Merleau-Pontyn tavoin – ettei ihminen tule missään ikävaiheessaan valmiiksi, vaan yksilön suhde itseensä ja toisiin ihmisiin on jatkuva muutos- ja kasvuprosessi (Lehtinen & Kuusinen 2001, 17).

Skinnari (2004a, 87) nostaa esille ajatuksen lapsen oppimisen olemisen, ei teorioiden, kautta. Merleau-Pontyn ajattelun mukaan aikuinenkin oppii myös olemisen kautta, koska hän on yhä kehollinen maailmassaolija, ei ainoastaan tiedollis-looginen, kognitiivinen toimija.

Ruoppilan (2000, 30) mukaan kasvamisen ja oppimisen pohja on lapsen ja hänen vanhempensa vuorovaikutussuhteessa, jossa lapsi on heti syntymästään lähtien aktiivinen aloitteentekijä. Kun vanhemmat tulkitsevat jo vastasyntyntä vauvaansa kommunikoivana, merkityksiä havaitsevana yksilönä, keskinäiseen ymmärrykseen ja merkitysten jakamiseen perustuva vuorovaikutus pääsee normaalisti kehittymään lapsen ja vanhempien sekä myöhemmin muiden ihmisten välille. Lyytinen ym. (2000, 60–64) eivät nosta kasvattajien toiminnassa tärkeimmäksi virikkeiden tarjoamista vaan toiminnan vastavuoroisuuden, sisällön merkityksellisuuden sekä lapsen aktiivisen roolin sallimisen ja sen tukemisen. Yleensä kehitykselliset muutokset syntyvät kahdessa vaiheessa. Ensiksi henkilöiden välisessä toiminnassa ja vasta sen jälkeen yksilön sisäisessä toiminnassa; aluksi ihminen toimii toisen ihmisen avulla ja vasta sen jälkeen itsenäisemmin. (Ruoppila 2000, 26.)

Skinnari (2004a, 93) kehottaa kasvattajia Raamatun sanoin tulemaan lasten kaltaisiksi ja tulkitsee sen henkisyuden läpäisemäksi oman itsensä löytämiseksi. Minä en ymmärrä tätä Raamatun kehoitusta hengellisenä vaan pikemminkin aineellisenä viestinä: muotoilen sen paluiksi kokonaisvaltaiseen, keholliseen maailmassaolemiseen, jossa meillä on edelleen mahdollisuus niin elää ja olla kuin ajatella ja oppiakkin koko olemuksellamme. Oppimisessa voi olla kyse myös muusta kuin muodollisesta koulutuksesta tai työelämästä. Mielestäni pitkällä tähtäimellä on rakentavampaa etsiä ihmiselämän merkityksellisyyttä, olemassaolon tarkoitusta¹².

Myös Skinnarin (2004a, 100–102) mukaan oppimista oleellisempaa on kokonaisvaltainen ihmisenä kehittyminen, ja hän visioi ihmiseksi kasvamisen ensisijaisuuden tulevan vain korostumaan tulevaisuudessa. Hänelle inhimillinen kasvu merkitsee omien negatiivisten ja torjuttujen puolien sekä omien vielä piilossa olevien hyvien ja voimaa antavien puolien kohtaamisen lisäksi myös toisten ihmisten arvostavaa kohtaamista. Haluaisin korostaa juuri oppimista elämään ihmisenä yhdessä muiden ihmisten kanssa, eli

kasvamista ihmisyyteen. Pelkästään kasvattajat eivät muovaa meistä ihmisiä, vaan kasvamme myös itse vuorovaikutussuhteessa toisiimme. Inhimillisen kasvamisen kautta ihminen tulee tietoisemmaksi omasta todellisuussuhteestaan. Tämän myötä *itsekasvatukseen*¹³ kykenevä yksilö tulee tietoisemmaksi myös omasta itsestään (Skinnari 2004a, 101–102). Ihmisen kehitys ei siis ole yksilöllinen tapahtuma, irrallinen siitä fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristön kehityskulusta, jossa hän kasvaa. Ympäristö ei vaikuta pelkästään yksilöön, vaan yksilö muuttaa omalla käyttäytymisellään ympäristöään ja ottaa siitä vastaan vaikutteita valmiuksiensa mahdollistamalla tavalla. (Lyytinen ym. 2000, 41.) Yksisuuntaisen vaikutussuhteen sijaan voidaan puhua vuorovaikutuksellisesta kasvamisesta ja oppimisesta.

Kun kasvaminen ymmärretään oman todellisuussuhteen tietoisemmaksi, painottuvat yksilöllinen aktiivisuus sekä yhteistoiminta, ja tiedon siirtämisen sijaan voidaan keskittyä vuorovaikutukselliseen kasvamiseen ja oppimiseen. Tällöin luotetaan ihmisminuuteen, kasvun voimiin itsessä ja toisessa. Tästä fenomenologian ihmiskäsitystä tukevasta ideasta käytetään usein käsitteitä yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, joiden periaatteet pohjautuvat oppilaskeskeisyyden ideaan. Näissä toimintatavoissa oppilas nähdään aktiivisena tiedon tuottamisen osapuolena. Kokonaisvaltaisessa vuorovaikutuksessa yksilön oppimisen ristiriitaisuus, epäohjonmukaisuus ja rajottuneisuus tulevat esille, koska vuorovaikutustilanteessa omaa ajattelua¹⁴ on käsitteellistettävä ja tehtävä ulkoiseksi. Viimeistään ihmisen kehollinen olemus ja toiminta kertovat toisille, miten hän on sisäistänyt oppimansa, sillä lausutut sanat kyseenalaistuvat eleiden, ilmeiden ja toiminnan ollessa ristiriidassa niiden kanssa.

Koska vuorovaikutuksellisessa tilanteessa oppijat voivat verrata näkemyksiään muiden tulkintoihin ja tarkastella omia käsityksiään eri näkökulmista, itsearviointi muodostuu luonnolliseksi osaksi oppimistapahtumaa, ja kasvamme sekä opimme dialogisessa suhteessa toisiimme. Toiminnassaan ihminen usein peilaa omaa itseään kokemaansa ilmiöön ja pyrkii näin selkeyttämään vastavuoroista suhdettaan maailmaan. Tällä tavoin kasvamme syvempään itseymmärrykseen, joka johdattaa meidät myös mielekkäämpään elämään. Toisin sanoen, mitä paremmin ihminen itseään maailmassa ja maailmaa itsessään ymmärtää, sitä paremmin hän voi.

Lopuksi

Mielestäni kasvamisen ja oppimisen kokonaisvaltaisuus on ihmisolemuksen kehollisuuden tunnustamista. Jos kehollisuus häivytetään olemassaolostamme, ongelmaksi nousee hyvin helposti eksistentiaalinen frustraatio, olemassaolon tarkoituksettomuuden tunne (vrt. Skinnari 2004a, 92–93). Kasvamisen ja oppimisen perusteet eivät mielestäni löydy akselilta rationaalinen vai empiirinen. Suurempana kuiluna näen ihmisolemuksen jakamisen mieleen ja ruumiiseen. Skinnari (2004b, 158) kirjoittaa nykyihmisen vieraantuneen omasta alkuitsestään, sisäisestä viisaudestaan, jonka kautta hän on yhteydessä toisiin ihmisiin ja muuhun maailmaan. Myös kartesiolaisen dualismin mukaan ihmisen todellinen itse on henki. Merleau-Pontyn filosofiassa minän, minuuden ja olemassaolon juuret ovat kehossa ja sen suhteessa ympäristönsä. Koska eletty ja koettu keho liittyy meidät toisiin ihmisiin ja muuhun maailmaan, emme ole ainoastaan aktiivisia mieliä. Meidän on hyväksyttävä itsemme kokonaisvaltaisina toimijoina, jotta kehollinen maailmassaoleminen mahdollistuu.

Merleau-Pontyn (1962, 322) mukaan aistiva ja aistittu keho ei voi koskaan olla itseriittäinen. Jos minä olen olemassa, olen aina yhteisessä maailmassamme, ja maailma on aina myös minussa. Kehollinen maailmassaoleminen on mahdollista ainoastaan tällaisena lakkaamattomana vuoropuheluna – dialogina aistivan ja aistitun välillä. Maailmassaoleminen onkin jakamista, molemminpuoliseen säätelyyn sekä vaihtoon perustuva suhde. Ihminen määrittelee itseään toisille vastavuoroisen vuorovaikutuksen avulla, ja kommunikaatio puolestaan synnyttää uutta itseymmärrystä ja tietoa. Jos ajatellaan ihmisellä olevan dialoginen suhde yhtenäiseen, kokonaiseen maailmaan, nähdään myös kehitys, kasvaminen ja oppiminen aina luonteeltaan kaksipuolisena ja vastavuoroisena toimintana.

Suomessa elää tiukasti hegeliläis-snellmanilaiseen perintöön nojaava ihanne järjenmukaisesta, sivistyneestä elämästä. On pyritty pitämään vietit tiukasti kurissa, ja kehollisuus on tuntunut tällaisessa ilmapiirissä suorastaan vaaralliselta. Vasta 1900-luvun lopulla suomalaiset filosofian tutkijat ovat kiinnostuneet ihmisolemuksen fyysisyydestä. Tähän on voimakkaasti vaikuttanut Merleau-Pontyn kehon fenomenologia. Kokonaisvaltaisen maailmassaolemisen näkökulman etsintä on alkanut jo levitä laajemmalle. Esimerkiksi Lehtinen

ja Kuusinen (2001, 136–137) huomioivat kognitiivisen ja konstruktivistisen perinteen kritiikin. Sen mukaan skeemoihin ja mielen sääntöihin perustuvat teoriat jättävät aivan liian vähälle huomiolle sen monitasoisuuden ja monimuotoisuuden, joka liittyy ihmisen käytettävissä oleviin mahdollisuuksiin toimia ympäristössään ja ratkaista siihen liittyviä ongelmia. Silti ihmisolemuksen kokonaisuus, jonka olennainen osa on sen fyysisyys, jää vielä ilman täyttä tunnustusta oppimisen prosesseissa¹⁵.

Jos emme ole kehollisia maailmassaolijoita, emme ole olemassa laisinkaan. Koska maailmassaoleminen on kehollista sekä vastavuoroista, kehitymme, kasvamme ja opimme dialogissa yhdessä toistemme kanssa. Oppiminen voi olla kiinni juuri oppimistilanteesta puuttuvasta vuorovaikutuksesta. Kokonaisvaltainen maailmassaoleminen on vuorovaikutuksellisen kehittymisen, kasvamisen ja oppimisen avainasia, sillä ainoastaan kokemuksellinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen on pysyvää kokonaisvaltaisessa ihmisminuudessa. Etenkin jos yksilö haluaa kasvaa ihmisenä, dialogisuus on oppimisen välttämätön ehto.

Lähteet

- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships. Origins of communication, self, and culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyyli ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hetemäki, I. (toim.) (1999). *Filosofian sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea – viisi luentoa*. Suom. Juha Himanka, Janita Hämäläinen & Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat Oy. Alkuperäisjulkaisu: *Die Idee der Phänomenologie*.
- Kuhmonen, P. (1995). Merleau-Pontyn fenomenologia. Teoksessa Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. *Filosofinen antropologia*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 163–216.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, H., Eklund, K & Laakso, M-L. (2000). Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 40–65.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Kääntäjä Colin Smith. Lontoo. Alkuperäisjulkaisu: *Phénoménologie de la perception*. 1945. Pariisi.
- Merleau-Ponty, M. (1993a). *Cézannen epäily*. Suom. Hautamäki, I. Taide (33) 1/1993, 35–44. Alkuperäisjulkaisu: *Le doute de Cézanne*. Teoksessa *Collection Pensés, Maurice Merleau-Ponty, Sens et non-sens*. 1945/1966. Pariisi: Les Editions Nagel.
- Merleau-Ponty, M. (1993b). *Silmä ja mieli*. Suom. Pasanen, K. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide. Alkuperäisjulkaisu: *L'Œil et l'Esprit*. 1964. Pariisi: Editions Gallimard.
- Munter, H. (2000). Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 66–86.
- Nordin, S. (1999). *Filosofian historia*. Suom. Jukka Heiskanen. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Alkuperäisjulkaisu: *Filosofins historia*. Student litteratur. 1995. Lund.
- Parviainen, J. (1995). Tanssiteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & näin* 4/1995. <http://www.netn.fi/495/netn495parvi.html>. Tulostettu 15.4.2005.
- Parviainen, J. (2000). Kehollinen tieto ja taito. Teoksessa *Ajatus 57 – Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 2000*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 147–166.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ruoppila, I. (2000). Alkusanat. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 18–28.
- Saarinen, E. 1994. *Filosofia*. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. (2004a). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-Kustannus/Opetus 2000-sarja.
- Skinnari, S. (2004b). Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus* 2/2004, 154–163.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Varto, J. & Veenkivi, L. (1993). *Näkyvä ja näkymätön – filosofisia keskusteluja*. Oy Yleisradio Ab.

Värri, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.

Viitteet

1. Rationalismin mukaan todellisuus on ymmärrettävissä ja selitettävissä inhimillisen järjen avulla. Se korostaa järjen ja käsitteellisen päättelyn asemaa tiedon perustana. (Saarinen 1994, 281–282.)
2. Empirismen mukaan tieto pohjautuu aina kokemukseen (Saarinen 1994, 251).
3. Veli-Matti Värri (2000, 15) perustelee Merleau-Pontyn paikkaa filosofiassa ja kasvatustieteessä näin: ”Merleau-Pontyn valinta tutkimukseni heuris-tiseksi avainhahmoksi olisi perusteltua jo pelkästään hänen filosofisen merkittävyytensä ansiosta. Hänen kasvatustieteellinen merkityksensä osoittautuu kiistattomaksi, kun tiedämme hänen perehtyneen lyhyen elämänsä aikana myös kasvutapahtuman empiiriseen tutkimiseen. Ennen Collège de France’n filosofian professuuriaan Merleau-Ponty toimi vuosien 1949 ja 1952 välillä Sorbonnen yliopistossa lapsipsykologian ja pedagogiikan professorina.”
4. Fenomenologia on filosofinen ajatustapa, joka perustuu yksikön ensimmäisen persoonan, minän, näkökulmaan ja tarkastelee muuttumattoman olevan sijasta ilmenevää (Husserl 1995, 41). Fenomenologian käsite juontuu sanasta fenomeeni, joka tarkoittaa ilmiötä. Fenomenologit pyrkivät samalla kertaa sekä kuvamaan että ymmärtämään tätä maailmaa kaikessa monikerroksellisuudessaan, sen risiittiä ja ymmärryksen rajoja peittämättä. Lisäksi suuntauksen tavoitteena on löytää ja saavuttaa uudelleen naiivi, suora sekä yksinkertainen yhteys maailmaan ja antaa sille filosofinen status (Heinämaa 1996, 51–58). Petri Kuhmosen (1995, 163) mukaan fenomenologia merkitsee Merleau-Pontyille avointa ja joustavaa filosofista tutkimusasetusta, jonka varsinaisena tutkimuskohteena on koettu, eletty maailma.
5. Myös kristinusko tukee tällaista ajattelua.
6. Jaana Parviainen (2000, 148–149) kirjoittaa Husserlin korostaneen myöhäisfilosofiassaan ruumiin ja kehon erilaisia piirteitä. Ruumis on hänelle luonnontieteiden orgaaninen esine, ainoastaan havaittu, jolta puuttuvat toimijan sekä havaitsijan roolit. Keho sen sijaan on annettu minulle havainnossa minun kehonani. Kuhmosen (1995, 163) mukaan Merleau-Ponty on omaksunut saksalaisesta fenomenologiasta erottelun Leib-Körper, keho-ruumis. Koska kehon käsitteelle (Leib) ei ole vastinetta ranskankielellä, Merleau-Ponty puhuu tavallisesti ’omasta ruumiista’ (le corps propre) tai ’fenomenaalista ruumiista’ (le corps phénoménal) erottaen ne objektiivisesta ruumiista. Koska suomenkielellä käsitteelle Leib löytyy suora vastine *keho*, käytän sitä Husserlin tapaan.
7. Situaatiossa emme ole objektiivisessä ajassa ja avaruudessa sijaitsevia fyysisiä kappaleita, mutta emme myöskään konstituivia tietoisuuksia. Silloin emme olisi subjekteja, koska olisimme vailla kokemuksia. Fyysisinä kappaleina olisimme kausaalisten suhteiden alaisia ulkoisia olioita, ja konstituivina tietoisuuksina emme olisi läsnä maailmassa, sillä aika ja avaruus olisivat pelkkiä tietoisuutemme luomia ideoita. (Värri 2000, 50.)
8. Ekstaasi, esimerkiksi flow-kokemus.
9. Husserlin myöhäistuotannon käsite *Lebenswelt* on filosofinen nimitys arkielämälle. Se on teoreettisen ajattelun ja hallinnollisten järjestelmien vastakohta. Ajatus elämisaikojen ensisijaisuudesta tarkoittaa, että myös teoreettisen ajattelumme pohjana on jokapäiväinen, käytännöllinen suhteemme todellisuuteen. (Hetemäki 1999, 50.)
10. Lähestymällä olemisen ongelmaa koskettamisen kautta Merleau-Ponty ei Kuhmosen (1995, 208, 211) mukaan pyri edelleenkaan asettamaan yhtä aisti aluetta toisten edelle tai erilleen muista. Pikemminkin se on keino lähestyä yksinkertaisen kautta monimutkaisempaa. Kehollisessa maailmasaolemisen ei ole yhtä keskusta, joka rakentaisi olemisen kokonaisuuden.

11. Kognitiivisiksi toiminnoiksi kutsutaan tiedon vastaanottamista sekä käsittelyä ja nimenomaan tiedon valikointia, arviointia, tallentamista ja käyttöä niin kuin se ilmenee kielellisessä ajattelussa ja toiminnoissa. (Hetemäki 1999, 110.)

12. Se voi tietenkin löytyä myös muodollisen koulutuksen tai työelämän puitteissa.

13. Värin (2000, 28, 48) mukaan kasvattajan on hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. Koska kasvatettavan itseys ja hyvä elämä ovat kasvattajallekin abstrakteja ja likimääräisiä käsitteitä, hänen on suhtauduttava omiin näkemyksiin ja kasvatuskäsityksiin kriittisesti. Ollakseen maailman konstruktivistien voimien kokoaja ja tulkki kasvattajan on oltava val-

mis tarkistamaan omia käsityksiään.

14. Merleau-Pontyn (1962, 82) mukaan koko ihmiskeho on ajatteleva. Voimme siis ajatella muutoinkin kuin käsitteiden avulla mielessämme, esimerkiksi käsillä tai kuvilla.

15. Esimerkiksi Uusikylä ja Atjonen (2000, 31, 138) toteavat opettajan ja oppilaiden toimivan opetus-tilanteessa aina kokonaisina ihmisinä (tuntevina, järkevinä, fyysisinä ja sosiaalisina olentoina), mutta se miksi näin on jää auki.