

Aktivismista realismiin

– ihmis- ja yhteiskuntakeskeisen aikuiskasvatuksen/ aikuiskasvatustieteen kritiikki



ALKUHUOMAUTUKSIA

AIKUISKASVATUKSEN TUTKIJAT näyttävät niin suomalaisessa kuin kansainvälisessä tiedeyhteisössä käyvän loputonta oikeutus- ja identiteettikamppailua sekä keskenään että muiden tieteenalojen, käytännön toimijoiden ja politiikan tekijöiden kanssa. Yksi toistuvista meisyysrituaaleista on julistautuminen aikuisten emansipaation ja yhteiskunnallisen edistyksen edelläkävijäksi. Kahlitsevan teoretisoinnin sijasta tutkijan sopii irtaantua latteasta käytännöstä ja rakennella ainakin teksteissä itselleen sopivaa aktivisti-identiteettiä. (Tuomisto 1985, Finger ym. 2001, Suoranta ym. 2008, Filander ym. 2010, Heikkinen 2012a).

Kysyn tässä yhteydessä niin itseltäni kuin muilta aikuiskasvatustutkijoilta, voisiko identiteettikriisiin osaltaan vaikuttaa tieteenalan takertuminen edistykseksi pidettyyn käytäntöön (ja politiikkaan) koh-

teena olevien ilmiöiden ja toiminnan systemaattisen analysoinnin ja teorianmuodostuksen sijaan?

Monet aikuiskasvatustutkijat lienevät ainakin hiljaa mielessään ”oikeasti” yhteiskuntatieteilijöitä, joten seuraava talousantropologi Susana Nartozkyn toteamus voi sopia myös heihin:

The second (methodological issue – AH) is the relevance of intellectuals’ particular political projects for the development of abstract concepts. Through their ordinary participation in the political struggles of their day, social scientists’ commonsense views of their lived experience get entangled in the production of scientific concepts, with the result that the categories used for description and analysis become part of different political projects that treat abstraction and causality in particular oriented ways (Nartozky 2007).

Kritiikkini kohdistuu ensisijaisesti aikuiskasvatukseen tieteenä ja tutkimusalana, mutta koskee myös aikuiskasvatustieteiden ja -käytäntöjä, onhan sen taustalla oletus, että aikuiskasvatus on perustellut itseään tieteen ja tutkimuksen alana nimenomaan ainetlauteilla suhteellaan politiikkaan ja käytäntöön.

Otsikossa käytetty ilmaus yhteiskuntakeskeinen johtaa hiukan harhaan. Englanniksi otsikko voisi kuulua *Critique of human and social-centred adult education*. Suomeksi sana *social* on aina viimeaikaisten sosiaalitieteelliseen käänteeseen asti yleisesti käännetty yhteiskunnalliseksi eikä sosiaaliselle ole vakiintunut suomenkielistä vastinetta. Sosiaalisen tilalla ajattelin sanaa 'seuraisa', kun 'seurallinen' tai 'yhteisöllinen' saattaisivat viedä ajatukset tarkoitusta vastaamattomaan suuntaan, ja yksityiskohtaisemmat ilmaisut, kuten (ihmis)yksilöiden välinen tai (ihmis)yksilöitä yhdistävä, vaikuttivat liian kankeilta käytettäväksi. Tarkastelun kohteena on silti tuo epämääräinen, erityisesti ihmisille ominainen seuraisuus.

Yksi sosiaalikeskeisyyden ilmentymä yhteiskunta (tai, vai sosiaali-) tieteissä ja kasvatustieteissä on jo varsin kypsäksi käynyt sosiaalisen konstruktionismin virtaus. Sen alulle panijoiksi kirjataan usein Bergerin ja Luckmannin (1966) kulttiteos *Todellisuuden sosiaalinen konstruktio* (*The social construction of reality*). (Saksankielinen käännös *Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* voisi viedä suomalaisia tulkintoja hiukan eri suuntaan.)

Berger ja Luckmann laajensivat filosofiasa ja yhteiskuntatieteissä meneillään olleen epistemologisen lingvistisen käänteiden sosiaalista priorisoivaksi ontologiaksi. Kuten bestsellerit usein, myös heidän teoriasa alkoi elää omaa elämäänsä ja kun siihen yhdistyi kirjallisuustieteistä eskaloitunut postmodernistinen diskurssi ja digitalisaation edistykseellinen utopia, avautui aikuiskasvatuksen tutkijoille kiehtovia uusia tapoja muotoilla emansipatorinen, aktivistinen ohjelmansa.

AIKUISKASVATUKSEN PROJECT IN THE MODEL: IHMIS- JA SOSIAALIKESKEINEN AIKUISKASVATUS

Tieteellistä statusta tavoitteleva aikuiskasvatus on eri muodoissaan rajannut paikkaansa yhteiskunta- ja humanististen oppiaineiden piiriin. Niin anglo-amerikkalaisissa kuin suomalaissakin yhteiskunnassa opinalan akateemistumisen kontekstina oli yliopisto-opiskelijoiden ja oppineiden osallistuminen poliittis-ideologisiin liikkeisiin ja järjestöihin – angloamerikkalaisittain *adult education movement* ja suomalaisittain kansanvalistustyöhön. Tässä yhteydessä en tartu perustajaisien – *founding fathers* – vaikutuksellisiin verkostoihin ja yleisempiin kasvatustai koulutuspoliittisiin ohjelmiin. Kiinnitän huomiota vain siihen, millaiseksi toiminnaksi he aikuiskasvatuksen asemoivat ja miten he kytkivät tähän aikuiskasvatuksen opinalana.

Etenkin Pohjois-Amerikassa aikuiskasvatuksen (*adult education*) akatemisoituminen seurasi laajaa – lähinnä eurooppalaista – siirtolaisvirtaa 1900-luvun alussa. Aikuiskasvatustieteilijät etsivät toiminnalleen akateemista oikeutusta propagoimalla uutta tieteenalaa, joka ei palautuisi sosiologiaan, psykologiaan tai kasvatustieteeseen.

Yhtenä syynä oli vaikeus saada valtavirtadisipliinien ja yliopistopolitiikkojen hyväksyntä. Pohjois-Amerikassa sosiaalitieteilijät eivät 1920-luvulla suostuneet sisällyttämään aikuiskasvatusta osaksi tieteenalaansa. (Stubblefield 1988, Charters ym. 1989.) Samaan aikaan Suomessa tyrehtyvät Zachris Castrénin ja kumppaneiden yritykset perustaa kansansivistystyön oppituoli Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitokselle. (Rasila 1973.)

Angloamerikkalaisessa maailmassa aikuiskasvatuksen opinto-ohjelmat ja tutkimus käynnistyivät tyypillisesti yliopistojen aikuiskasvatusta harjoittavissa yksiköissä tavoitteenaan valmentaa yliopistojen opiskelijoita ja asiantuntijoita toimimaan aikuiskasvatustehtävissä. Kun perustajaisät poikkeuksetta olivat ajankohtaisten poliittisten ja aikuiskasvatustieteiden

keiden aktiiveja, on ymmärrettävää, että uuden oppiaineen identiteetti rakentui niiden perustalta. Esimerkiksi Lindeman peräänkuulutti uutta sosiaaliedettä, jonka käsitteet ja teoriat kehittyisivät tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja aikuisten yhteistyönä. Aikuiskasvatustieteen ja -tutkimuksen tuli samaistua ”oikeaan” aikuiskasvatukseen, joka puolestaan samaistuu sosiaaliin liikkeisiin. Toiset odottivat akateemisen aikuiskasvatuksen erityisyyden löytyvän tuomalla yhteiskuntatieteelliset, psykologiset ja kasvatustieteelliset teoriat ja tutkimus aikuiskasvatuksen erityiseen, holistiseen ja elämämaailmalliseen kontekstiin. (Charters ym. 1989.)

Suomessa kansansivistysoppi tuotiin osaksi julkishallinnon ammattilaisten ja kansansivistäjien koulutusta, jonka ytimessä oli kansansivistyksen henkisten ja eettisten päämäärien pohdinta. (Castrén 1934, Tuomisto 2014.) Eroista huolimatta aikuiskasvatuksen disiplinautumistarinoille on yhteistä sitoutuminen yhteiskunnalliseen edistykseen ja ihmisten vapauttamiseen ja valtauttamiseen – aikuisina, oppijoina tai työnteekijöinä.

Toinen aikuiskasvatustieteen perustaa luoneiden ratkaiseva valinta oli määritellä tutkimuskohteensa eksklusiivisesti ihmis-, yhteiskunta- ja henkítieteellisesti. Aikuiskasvatustyön aineellisista, taloudellisista ja ammatillisista realiteeteista huolimatta he halusivat nähdä sen vain henkisenä ja sosiaalisena liikkeenä. Lindeman saarnasi, että ”oikea” aikuiskasvatusta kohdistuu yksilöiden älylliseen, kulttuuriseen ja henkiseen kasvuun ja yhteisöjen sosiaaliin tai kansaiin päämääriin. (Lindeman 1925.) Suomessa Zachris Castrén piti kansansivistystyön perustana etiikkaa, ihmisten johdattamista totuudenetsintään, joka avaisi heidän mielensä kulttuurisille arvoille ja muodostaisi heidän elämänsä sivistävän perustan. (Castrén 1934.) Aina tästä lähtien ”oikeaa” aikuiskasvatusta on pidetty ihmis- ja sosiaalikeskeisenä opinalana, joka sulkee ihmisten yksilöllisen, kollektiivisen ja meta-kollektiivisen elämän luontoyhteyden ja luonnon-tieteellisen tarkastelun ulkopuolelleen.

Ihmis- ja sosiaalikeskeisen aikuiskasvatuksen ja aikuiskasvatustieteen paradigma on pitänyt pintansa eri muodoissaan: tiede- ja teoriavastaisena postmodernismina, digiteollisuuteen sitoutuvana opetusteknologiana, organisaatio- ja johtamiskonsultointina, aikuiskasvatuksen professionalisaationa. Viime vuosina esimerkillisenä ”oikean” aikuiskasvatustieteen harjoituksena on pidetty heittäytymistä niin sanottuun rhizomaattiseen aktivismiin digitaalisissa oppimisympäristöissä ja sosiaalisessa mediassa:

The concept of rhizoactivity aims to construct a theory of lifelong learning... The learning theory in the garden (of lifelong learning research – AH) is actually a rhizome. It sprouted in the garden and made its own connections and drew lines of flight. (Kang 2007).

Robin Usher kehottaa aikuiskasvatustutkimusta hylkäämään objektiivisuutta tavoittelevat (luonnon)tieteelliset esikuvat ja siirtymään halun voimasta kumpuvaan rhizomaattiseen tutkimukseen.

In order to “ground” this way of seeing research differently I have taken lifelong learning and electronic communication as both context and catalyst within which to locate and foreground research. There is a powerful symmetry between lifelong learning, hyper-connectivity (which uncannily embodies, and has helped to bring about, a society with rhizomatic characteristics) and Deleuze and Guattari’s critique of hierarchy and authority... Lifelong learning presents itself as a legitimate area of research and being rhizomatic it requires a rhizomatic approach and sensibility in the researcher. The hyper-connectivity of the Internet reinforces this development influencing the way research is carried out and the way its knowledge outcomes are distributed and used – a research without hierarchy and authority. (Usher 2010).

”Oikea” aikuiskasvatuksen tutkimus sulautuu ”oikeaan” aikuiskasvatukseen ei-hierarkkisissa, hyper-

konnektiivissa digitaalisissa verkostoissa, joissa halu korvaa totuuden etsinnän: yhteiskuntaa muuttavan aikuiskasvatuksen kanssa resonoiva tutkimus voi käsitteellisesti tavoittaa yhteiskunnan muutoksessaan ja näin edistää muutosta.

Vastaavia esimerkkejä löytyy runsaasti aikuiskasvatustieteellisistä jounaaleista. Tutkijat kertovat onnistuneensa edistämään ”oikeaa” aikuiskasvatusta kieltäytymällä ortodoksisen pedagogiikan akateemisesta argumentaatiosta ja kehittämällä oppimisen malleja, jotka ovat *“partial, unstable, uncertain, imperfect and subject to interrogation”* (Maginess 2012). *He toteavat, etteivät kehitä teorioita, vaan “(R)ather, we wish to open the possibility of seeing things differently and altering our way of thinking”* (Vandenabeele ym. 2011). Tutkijan tuottama tieto on ihmisten kertomusten ja filosofisten diskurssien kääntämistä toisikseen. Kertomuksia osaavat lukea vain ne, jotka arvostavat kertomusta ja ovat valmiita kääntämään sen omaksi kertomukseksi, mutta ne eivät aukea lukijoille, jotka etsivät kausaliteetteja ja selityksiä. ”Oikeaan” aikuiskasvatukseen kiinnittynyt ”oikea” aikuiskasvatustiede pitää yllä emansipatorista, kriittistä ja osallistuvaa perinnettä. (Barros 2012.) ”Oikeaa” aikuiskasvatusta tutkiva ”oikea” kasvatustiede tuottaa teorioita pragmaattisesti konkreettisista arkipäivän ongelmista, osallistumalla yhteisölliseen poliittiseen vastarintaan yhteiskunnallisia epäkohtia kohtaan.

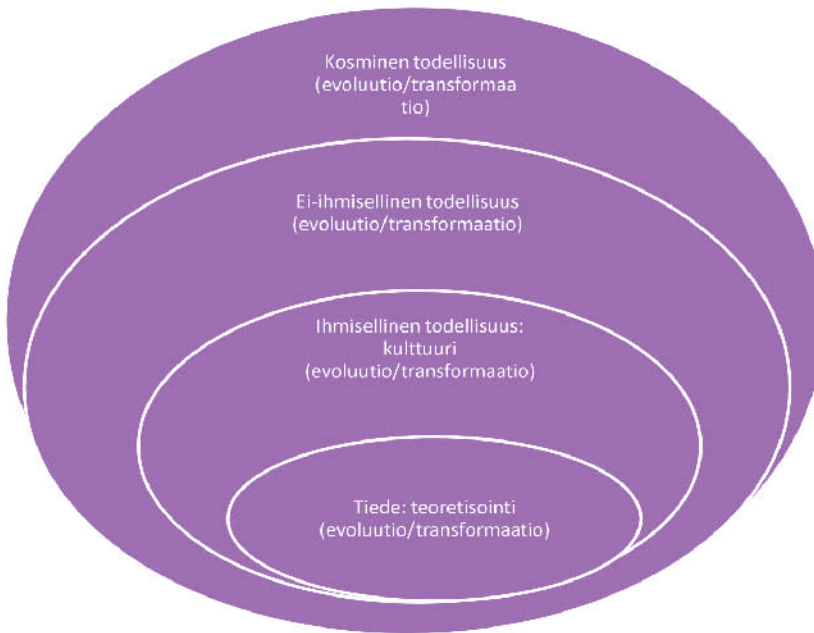
Tarkoitukseni ei ole väheksyä ajankohtaisen aikuiskasvatustutkimuksen uusia näkemyksiä ja hedelmällisiä tuloksia, vaan ihmetellä ”oikean” aikuiskasvatuksen ja ”oikean” aikuiskasvatuksen itsemääräyksen jatkuvuutta. Vaikka edelliset kommentit koskevat avoimesti emansipatoriseen ja yhteiskunnalliseen edistykseen sitoutuneita tutkimussuuntauksia, myös suurin osa aikuiskasvatuksen kehittävästä ja vaikuttavuustutkimuksesta näyttää yhtä lailla sitoutuvan käytännölliseen ja poliittiseen vaikuttamiseen. Siltatiede-metaphoran turvin aikuiskasvatustutkijat voivat hyödyntää laskelmoivasti sosiologisia, kulttuurintutkimuksellisia, oppimispsykologisia ja

liiketaloudellisia lähestymistapoja ja metodeja, kunhan ne vain palvelevat sosiaalista aktivismia, organisaatioiden kehittämistä tai koulutuksen järjestäjien ja alan ammattilaisten toiminnan oikeutusta. Silloittamisen ontologisilla ja epistemologisilla kysymyksillä ei liberatiivisessa ja emansipatorisessa tutkimuksessa ole mieltä.

MITKÄ PROJEKTIT MALLISSA SIVUUTETAAN: EI-IHMISELLINEN JA EI-SOSIAALINEN TODELLISUUS

Ennen kuin pohdin, miksi ihmis- ja sosiaalikeskeinen aikuiskasvatustiede on pulmallista ja mitä niiden toisinajammeleminen voisi tarkoittaa, luonnehdin lyhyesti, mitä ihmisellinen ja sosiaalinen voisivat tarkoittaa ei-ihmisellisen ja ei-sosiaalisen kontekstissa. (vrt. Latour 2004, Gazzaniga 2010, Carr 2011, McGilchrist 2009.) Aina Aristoteleesta asti filosofit, sittemmin antropologit, fysiologit ja psykologit ovat analysoineet ihmisellisen ja sosiaalisen uponneisuutta ei-ihmiselliseen todellisuuteen ja niiden vastavuoroista muotoutumista.

Kuitenkin luonnontieteiden – erityisesti biologi- an – tuottama tieto tekee mahdolliseksi ymmärtää ja selittää todellisuuden kerrostuneisuutta. Ihmiselliseksi voi luonnehtia ihmislajin evoluutiossa ja ihmisyksilöiden ontogeneesissä muodostunutta elimellistä ja ympäristössään toimivaa kokonaisuutta. Ihmisellisyys on emergenttiä suhteessa ei-ihmisellisiin ainesosiinsa. Vaikka sen kerrostumiin sisältyy esimerkiksi muiden eläinten kanssa jaettu ominaisuuksia, etenkin evoluutiossa kehkeyntyneet isot aivot ja niiden kuorikerros mahdollistavat niistä poikkeavia ominaisuuksia. Sosiaalisuus on yksi ihmisellisyys- teen perustavasti kuuluva ominaisuus, mutta sillä on ei-sosiaaliset rajansa. Luonnontieteiden ansiosta tiedämme, että ihmislaji on niin sanotusti vapautunut biologisesta evoluutiosta ja esimerkiksi luonnollisista valintamekanismeista kulttuurisen evoluution avulla. Ihmisellisen todellisuuden olemassaolo ja näennäisen omaehtoinen transformaatio toteutuu ihmislajin



Kuvio 1. Ihmisellisen todellisuuden evolutionäärinen konteksti.

manipuloidessa maapalloista ympäristöä oman lajin elinkelpoisuuden ja menestyksen hyväksi. Tätä ihmisellisyyttä ylläpitävää todellisuuden kerrostumaa voi kutsua kulttuuriksi. Tältä kannalta puhe sosiaalisesti konstruoidusta todellisuudesta on tautologista, mikäli sillä tarkoitetaan kulttuurisia merkityksiä, jotka lähtökohtaisesti ovat ihmisellisessä vuorovaikutuksessa kehittyviä, siirtyviä ja muuntuvia.

Yksi mahdollisuus uponneisuuden hahmottamiseen on käsitteellinen viitekehys, joka historiallistaa kaikki todellisuuden kerrostumat niille ominaisine evolutionäärisine toimintaperiaatteineen (**kuvio 1**). Ihmisen tietokyvyn rajoissa yleisin ja laajin on kosminen kerrostuma fyysikaalisine ja tähtitieteellisine aineksineen ja vuorovaikutussääntöineen. Kerrostumia voi toki kirjata lisää, mutta emergenssiperiaatteen mukaan niiden hierarkkisessa seuraannossa aineksiltaan yksinkertaisempi määrittää monimutkaisemman omalaatuisuudelle reunaehdot. (esim. Vollmer 2010, Welsch 2012.)

Evolutionäärisessä katsannossa ihmisellinen ja sosiaalinen todellisuus on monikerroksisen ja -aineeksisen todellisuuden rajallinen historiallinen ilmentymä. Se on kehkeytynyt yhteydessä ei-ihmisellisen ja ei-sosiaalisen todellisuuden evoluution ja transformaation myötä. Kysymyksiä osallisuudesta – kansalaisuudesta ja demokratiasta – ei tällöin voi pitää vain ihmislajin sisäisinä. (vrt. Latour 2004, Bryant 2011, Welsch 2012). Ihmisellisen ja ei-ihmisellisen, sosiaalisen ja ei-sosiaalisen suhteiden pitkä linja on kulkenut ihmislajin siirtymisestä kulttuurisen evoluution turviin noin 40 000 vuotta sitten ja maa-planeetan redusoimisesta sen palvelijaksi noin 10 000 vuotta sitten. Samalla ei-ihmisellisen kulttuurin sfääri on räjähdysmäisesti kasvanut. Ihmisten jatkuva sota muuta luontoa ja biologista evoluutiota vastaan on edellyttänyt alati paisuvan artefaktien apparaatin. Kulttuurievoluution – jota ihmiset mielusti kutsuvat myös historiaksi tarkoittaen sillä ihmisellistä ja sosiaalista historiaa – myötä ihmislajin

NOLLATAANKO
TÄHÄNASTINEN
AIKUISKASVATUS –
TIEDE, TUTKIMUS,
POLITIikka,
KÄYTÄNTÖ?

voi väittää vieraantuneen ja käyneen enenevästi kokemuksellisesti ja tiedollisesti ymmärtämättömäksi siitä, että ihmisellinen todellisuus edelleen on uponnut todellisuuden muihin kerrostumiin. Kulttuuriset merkitykset ja sosiaaliset konstruktiot ovat enenevästi alkaneet elää omaa elämäänsä: kollektiiviset illuusiot ja utopiat haluttujen maailmojen ja todellisuuksien tekemisestä ovat irronneet ihmisellisen ei-ihmisellisistä edellytyksistä niin sisäisesti kuin suhteessa ei-ihmiselliseen ympäristöön.

Kun ihmislaji on kehittänyt kulttuurievolutionäärisiä puskureita välttääkseen muiden eliöiden historiaa ehdollistavan biologisen sekä muiden ei-ihmisellisen todellisuuden kerrostumien evoluution, on niiden kohtalo enenevästi jätetty huomiotta. Ugrien pakanalliseen kulttuuriin kuului vielä hyvitetä ja pyytää anteeksi muulta luonnolta sen käyttämistä ihmisten hyödyksi, mutta kokonaisuutena ihmiskunta on vähintään satoja vuosia häpeilemättä alistanut maaplaneetan ihmislajin leviämisen, lisääntymisen ja ns. hyvinvoinnin raaka-aineeksi ja orjatyövoimaksi. Ihmislajin ekspansiota on seurannut muiden lajien eksponentiaalinen sukupuuttoon kuoleminen sekä ihmisen kulttuurievoluutiota palvelevien lajien masiivinen lisääminen.

Ihmis- ja eläinenergiaan ja paikalliseen, pitkälti biosfääriin kiertoon palautuvaan tuotantoon perustavassa kulttuurissa tuotannollinen ja kulutuksellinen kasvu perustui pitkään epävapaan ihmistyön – etenkin orjien – lisääntyvään käyttöön. Ei-ihmisellisten

energiälähteiden saatavuus ja teknologinen käytettävyys vähensi kalliimman ja hankalamman orja- ja eläinenergian tarvetta.

Yhdysvaltain energiaministeriön alaisen *Energy Information Administrationin* energiakulutuksen muutosdiagrammi (www.eia.gov) vuosilta 1775–2010 osoittaa, että ihmisenergia alkoi jo 1800-luvun loppupuolella menettää Yhdysvalloissa merkitystään, kun näennäisesti halvat ja äänettömät raaka-aineet mahdollistivat yhä tehokkaampia teknologisia innovaatioita ja loputtomalta näyttävää tuotannon ja kulutuksen kasvua. Maapallon energia- ja raaka-ainevarojen sekä muiden eliölajien ottaminen kulttuurisen evoluution piiriin on vaikuttanut enenevästi ihmistyön määrälliseen ja laadulliseen tarpeeseen. Ei-ihmisellisen ja ei-sosiaalisen todellisuuden edustajat eivät kuitenkaan ole osallistuneet työn – siis energian ja epäorgaanisten ja orgaanisten raaka-aineiden – jakamista ja käytön ehtoja koskeviin neuvonpitoihin. Toistaiseksi ihmiset eivät ole tunnistaneeet myöskään niiden ”muutosvastarintaa” ja ”lakkoilua” tai piitaneet siitä. ”Mutta historian kulkua, ei taaksepäin voi tuupata, ja tyrannit saavat aina palkkansa”: ihmiskunnan ei-ihmisellisestä piittaamaton historia alkaa kuitenkin näyttäytyä ihmisille itselleenkin uudessa valossa. Yhtäältä se johtuu kulttuurievoluution kriittisistä seurauksista niin kulttuurin sisäisesti kuin sen ulkopuolella: kun herrakansa on unohtanut riippuvuutensa rengistä, on renki alkanutkin asettaa rajoja ja ehtoja käytettävyydelleen. Mitä totaalisempaa on työkalujen ja teknologisten artefaktien hyödyntäminen, sitä totaalisemmin ne hyödyntävät ihmiskäyttäjää. Toisaalta tie – lähinnä luonnontieteet – ovat osoittamassa ihmisen toiminnan kestäättömyyden seuraukset ympäristökriseinä, luonnonvarojen ehtymisenä, ihmisen kehollisina ja mielellisinä häiriöinä.

Voidaan tehdä ajatuskoe ja kuvitella, miten ihmisellisen todellisuuden kävisi, jos energia-, raaka-aine- ja orgaaniset orjat tekisivät lakon, vaikkapa vain sähkölakon, viikoksi Suomessa. Valot ja lämmöt katkeaisivat, liikenne ei toimisi, hissit eivät kulkisi,

sairaalat, kaupat, tehtaat pysähtyisivät, digilaitteiden akut tyhjenisivät. Mitä ihmiset osaisivat, voisivat ja haluaisivat tehdä? Kulttuurievolutionääriset puskurit menettäisivät totaalisesti merkityksensä. Tosiasiassa tämä on ihmiskunnan kollektiivinen, planetaarinen tulevaisuus: hyvinvointivaltion alasajolla ei sitä pelasteta, ellei ei-ihmisellisen ryöstöön perustuvaa taloutta aleta purkaa.

Nollataanko tähänastinen aikuiskasvatus – tiede, tutkimus, politiikka, käytäntö?

Aikuiskasvatustutkimuksen ja -tieteen teoreettisen erityisyyden kirkastamista on toki perätty alkua ajoista asti. Peter Jarvis ehdotti aikanaan, että tämä edellyttäisi sen erilaisten perinteiden – kenttien ja kerrostumien – tarkastelemista yhdessä erityisesti suhteessa kasvatuksen kokonaisuuteen. Keskeistä olisi analysoida aikuiskasvatuksen tilaa ja kehityshistoriaa Euroopassa ja anglosaksisessa maailmassa. (Jarvis 1992). Olen myös ehdottanut monitasoista, poikkikulttuurista ja historiallista – genealogista – analyysiä, joka suhteuttaisi toisiinsa aikuiskasvatuskäytäntöjen, politiikkojen ja teorioiden muutokset ja ottaisi huomioon niistä käydyt sisäiset ja ulkoiset kamppailut ja niihin osallistuneet toimijat ja liittoutumat. (Heikkinen 2007, Heikkinen 2012c.) Aikuiskasvatuksen perustanlaskijoiden, myöhempien avaintoimijoiden ja heidän verkostojensa luomistaan käsitteellisistä konstruktioista ja opillisista ohjelmista voisi etsiä niitä poliittisia “projects in the model”, jotka ovat rakenteistaneet aikuiskasvatusta akateemisenä disiplina.

Jarvisin ehdotuksen ongelmana on sitoutuminen aikuisen oppimiseen aikuiskasvatuksen avainkategoriana ja oppimisen redusoiminen sosiaalisesti toiminnaksi tai käytännöksi. Tämä merkitsi pitäytymistä aikuiskasvatuksen ihmis- ja sosiaalikeskeisessä tulkinnassa, joka perustajaisista alkaen on torjunut luonnontieteiden löydökset ja käsitteellistykset ihmisestä ja ihmiselämästä yksilöllisinä, kollektiivisina ja metakollektiivisina ilmiöinä. Moninaisista vastakainasetteluistaan huolimatta valtavirran aikuiskas-

vatuksen ja aikuiskasvatustieteen toimijat torjuvat totaalisesti luonnontieteellisten käsitteellistysten – “projects in the model” – relevanssin aikuiskasvatustutkimien ymmärtämiselle.

”Luonnontieteilijän maailmankuvan mukaan elämä vain on ja kehittyy, evoluutioksi kutsuttuna tapahtumasarjana. Ihmistieteilijälle, aikuiskasvattajaa mukaan lukien, elämä ei oikeastaan lainkaan ole evoluutiota, vaan merkityksiä“ (Suoranta 2012).

Onko luonnontieteiden ja niiden löydösten ja käsitteellistysten torjuminen on ollut kohtalokasta aikuiskasvatuksen ja aikuiskasvatustieteen itseymmärrykselle? Miten aikuiskasvattajat ja aikuiskasvatustieteilijät voivat oikeuttaa oppimattomuutensa (sic!) inhimillisen olemassaolon, elämän ja elämiskeinojen rakentumisesta ihmisellisten ja ei-ihmisellisten kollektiiveissa ja ihmisellisen todellisuuden säilymisen ehdoista? Aikuiskasvatustieteen kanonisoitu itseymmärrys käytännön – emansipatorisen, edistykseellisen sosiaalisen liikkeen – käsitteellistäjänä ja teoretisoina saattaisi kyseenalaistaa tekemällä näkyväksi reaalihistorialliset toimijat, verkostot ja diskursiiviset eronteot, joissa kamppailtiin kulttuurisesta eli kielellisestä, taloudellisesta, poliittisesta ja epistemologisesta hegemoniasta. Ehkä tällainen yritys “vapauttaisi” tutkijoita performatiivisen aktivismin vaatimuksista ja antaisi tilaa ihmisellisen todellisuuden aikuiskasvatukseksi luonnehditun alueen itsekriittiselle ja systemaattiselle havainnoinnille ja analysoinnille.

AKTIVISMISTA REALISMIIN

Tiede ja tutkimus ovat myös kulttuurievoluution aikaansaannoksia (esim. Vollmer 2010). Ihmislajin jäsenenä tieteenharjoittajat ja tutkijat ovat osallisia kulttuurisessa praksiksessa, jossa tehdään jatkuvasti enemmän tai vähemmän demokraattisia ratkaisuja tulevaisuudesta. Osa ihmisistä voi valita niin sanotun aktivismin eli asioihin totaalisesti ja suoraan vaikuttamisen tien muuttaakseen kulttuurista todellisuutta haluamakseen. Kulttuuristen instituutioiden ja ihmistyön jaossa on kuitenkin muodostunut erilaisia

elämänmuotoja, joissa ihmisryhmät vaikuttavat instituution ja ammatillisen tai muun toiminnan kautta spesifisti ja välillisesti muutokseen. Kaikista ulkoakateemisista ja ulkotieteellisistä sidoksistaan huolimatta tieteen ja tutkimuksen ei ehkä ole eettisesti perusteltua sulautua kansalaistoimintaan ja yhteiskunnalliseen aktivismiin. Kontribuoidakseen rakentavasti kulttuuriselle praksikselle – ja osallisuuden ja demokratian tulkintaa laajentaen myös ei-ihmiselliselle muutokselle – tieteellisen praksiksen erityisyys voisi perustua todellisuuden eri kerrostumien, niiden välisten suhteiden ja yhteisen historian realistiseen analysoimiseen, tulkitsemiseen ja selittämiseen.

Mitä annettavaa ei-ihmisellisen ja ei-sosiaalisen realistisesti huomioon ottavalla aikuiskasvatustutkimuksella ja -tieteellä olisi annettavana aikuiskasvatustutkimukselle? Pitääkö ihmis- ja sosiaalikeskeisestä perinteestä luopua? Onko edessä muuta kuin tuomiopäivän kauhuista ja ihmiskunnan rappiosta saarnaaminen? Oletan, että ihmisellisen ja sosiaalisen tutkiminen on vähintään yhtä tärkeää kuin tähän asti. Jo ulkotieteellisistä syistä sen olisi kuitenkin suoritettava kriittinen itsensä läpivalaisu: miten ihmis- ja sosiaalikeskeinen aikuiskasvatustiede on myötävaikuttanut ihmisellisen ja ei-ihmisellisen todellisuuden suhteiden muotoutumiseen, mitä se on mahdollistanut, mitä siitä on seurannut?

Realistinen aikuiskasvatustiede ja -tutkimus edellyttäisivät muun muassa ihmisen ontogeneettisen kehityksen ottamisen vakavasti: ”ihminen” ei todellisuudessa ole vain teknologisen koneiston ja kulttuurirevolutionääristen puskureiden tehostamista palveleva 25–45-vuotias idealisoitu olento, joka on vailla kehollisia ja sosiaalisia rajoituksia. Ideaali, joka toimii myös niin sitä nuorempien kuin vanhempien ihmisversioiden kelpoisuuden kriteerinä. Ihanneihmisyyss todentuu kulttuurirevoluution yliveritaisen sosiaalisen konstruktion – globaalien finanssimarkkinoiden – tuottajina ja ylläpitäjinä, joiden toiminnan seurauksia arvioidaan vain kvartaaliliiketaloudellisin kriteerein. Realistinen aikuiskasvatustutkimus voisi perustella sen tunnustamista, että eri ontogeneettistä vaihetta

elävät ihmiset ovat jatkuvasti rinnakkain läsnä erilaisissa tiloissa ja toiminnoissa. Edelleen se voisi perustella, että kaikissa vaiheissa ihmisellisyydellä on ei-ihmiselliset, sisäiset ja ulkoiset ehtonsa, joiden huomiotta jättämisestä koituu yksilöllisen, yhteisöllisen ja ihmislajin eloonjäämisen ja hyvinvoinnin kannalta ei-toivottuja seurauksia. Kasvatusasiantuntijat ovat huolestuneita siitä, mitä monet kulttuurirevoluution aikaansaannokset aiheuttavat lasten ja nuorten ”luonnolliselle” kehitykselle, mutta entä aikuiset? Eivätkö he halua piitata siitä, että myös aikuisilla on fysiologisesti ”luonnollinen” kehityksensä – kohti vähittäistä ruumiin toimintojen hiipumista ja kuolemaa?

Jos objektien demokratia ja osallistaminen ja kulttuurisen evoluution puskurien purkaminen otettaisiin vakavasti, aikuiskasvatuksen pidemmän tähtäyksen tehtäväksi voisi asettaa ihmiskunnan valmentaminen kollektiiviseen saattohoitoon. Luonnontieteellisen tiedon ja aikuisuutta koskevan kulttuurirevolutionääristen tiedon omaksumisesta ei silti tarvitse seurata ihmisellistä elämää kurjistavia käytäntöjä ja politiikkaa. Pöhöttyneen ihmis- ja sosiaalikeskeisen modernin projektin purkaminen voisi tarkoittaa ihmisen oikeutta elää lajinmukaista elämää, seuranaan vähemmän koneita ja palveltavia järjestelmiä. Ihmisellinen elämä voisi tarkoittaa enemmän aikaa ajattelemiseen, keskustelemiseen ja toinen toisensa hoitamiseen. Jos ihmisellisten toimintojen kiihtyvistä delegoimisesta artefakteille luovuttaisiin, ihmisen ruumis ja mieli voisi saada lajilleen sopivaa työtä ja liikuntaa, ehkä vähemmän melua ja kiirettä ja enemmän mahdollisuuksia rakentaa yhteyksiä ei-sosiaaliseen ympäristöön. Luvassa eivät ehkä olisi lopun ajan onnen päivät, mutta mahdollisesti mielekkäämpi ja antoisampi tapa elää.

Anja Heikkinen
professori, kasvatustiede
Tampereen yliopisto

Näkökulma on Turun Yliopistossa pidetyn aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen 2014 keynote-luento (6.2.2014). Keskustelu aiheesta jatkuu seuraavissa lehdissä.

LÄHTEET

- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2012:2. Saatavana www.rela.ep.liu.se.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bryant, L. (2011). *The democracy of objects*. The Open Humanities Press. Saatavana <http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=ohp;idno=9750134.0001.001>.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What internet is doing to our brains?* New York: W.W. Norton.
- Castrén, Z. (1934). Kansansivistystyön eettinen perusta. *Kansanvalistus ja kirjasto -lehti* 2/1934.
- Charters, A. N. & Hilton, R. J. (toim.) (1989). *Landmarks in International Adult Education: A Comparative Analysis*. London etc.: Routledge.
- Finger, M. & Asun, J. M. (2001). *Adult education at the cross-roads: Learning our way out*. London & New York: Zed Books.
- Gazzaniga, M. (2009). *Human: The Science Behind What Makes Our Brain Unique*. Harper Perennial.
- Heikkinen, A. (2007). Fragmentation of adult education research teoksessa Rinne, R. & Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.). *Liberty, Fraternity, Equity in Nordic adult education*. Turku: Finnish Education Research Association.
- Heikkinen, A. (2012a). A-luokan aikuiskasvatustiede. *Aikuiskasvatus* 32(1), 50–58.
- Heikkinen, A. (2012c). *Practicing a practice or mobilizing a movement*. LlinE 2012:2.
- Jarvis, P. (toim.) (1992). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Florida: Krieger.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly* 57(3), 205–220.
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard: Harvard University Press.
- Lindeman, E. C. (1925). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Maginess, T. (2011). Paradoxes unbounded: Practising community making. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 209–225. Saatavana www.rela.ep.liu.se.
- McGilchrist, I. (2009). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. Yale University Press.
- Narotzky, S. (2007). The Project in the Model. *Current Anthropology Volume* 48(3), 403–424.
- Rasila, V. (1973). *Yhteiskunnallinen korkeakoulu 1925–1966*. Porvoo: WSOY.
- Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). *Aikuiskasvatus risteysasemalla*. Tampere: Aducate.
- Stubblefield, H. W. (1988). *Towards a History of Adult Education in America*. London etc.: Croom Helm.
- Tuomisto, J. (1985). Aikuiskasvatuksen kehitys käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.). *Humanistin teemojen tuntumassa*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
- Tuomisto, J. (2014). Kansansivistysopista aikuiskasvatus-tieteeseen: oppiaineen kehitys ja vakiintuminen Suomessa. Teoksessa Heikkinen, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Aikuiskasvatuksen muuttuvat paradigmat*. Tampere: Tampere University Press. Ilmestyy.
- Usher, R. (2010). Riding in the Lines of Flight. *Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1–2), 67–78. Saatavana www.rela.ep.liu.se
- US Energy Information Administration 2011. Saatavana <http://www.eia.gov>.
- Vandenabeele, J., Reyskens, P., Wildemeersch, D. (2011). Diverse views on citizenship, community and participation: Exploring the role of adult education research and practice. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 193–208. Saatavana www.rela.ep.liu.se.
- Vollmer, G. (2010). *Biophilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (2011). *Mensch und Welt: Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie*. München: Becksche Reihe.