

Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet

Alanen, Aulis. 1981. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet. Aikuiskasvatus 1, 1, 15—19. — Tehtäväluokitusten kansainvälinen vertailu osoittaa, että eri maissa on päädytty pitkälle yhdenmukaiseen keskeisten tehtäväkategorioiden erotteluun. Suomessa kritiikkiä aiheuttanut aikuiskoulutuskomitean nelijako ei siten ole olennaisesti uusi eikä poikkeuksellinen. Kirjoittaja kysyy, mitkä ovat luokitusten jäsentelyperusteet ja päätyy käsitykseen, että tehtävien jäsentyminen lähtee aikuisen elämänaalueista, joiden mukaan opintotavoitteet eriytyvät. Kirjoitus on tarkoitettu pohjustukseksi harrastusopintojen käsitteen pohdinnalle, johon tekijän on tarkoitus palata eri artikkelissa.

Aikuiskasvatuksen käsitteistä ja termeistä käyty keskustelu on viime aikoina suuntautunut muun muassa tehtäväalueiden jäsentämiseen. Aikuiskoulutuskomitean esittämään tehtävien nelijakoon on kohdistettu osin hyvin jyrkkääkin kritiikkiä. Arvostelun yhtenä ärsykelähteenä on ollut se, että tehtäväalueet ovat valtion kehittämissuunnitelmissa joutuneet tiettyyn prioriteettiasetelmaan, jonka monet ovat päinvastaisista vakuutuksista huolimatta tulkinneet arvojärjestykseksi. Erityisesti harrastustavoitteisen koulutuksen on katsottu tulleen syrjityksi. Samalla on jouduttu pohtimaan käsitteen merkityssisältöä — tehtäväalue on harmillisen usein samastettu harrasteisiin sanan suppeassa merkityksessä — ja sitä edustavan termin osuvuutta.

Tämäkin kirjoitus lähti liikkeelle halusta selvittää harrastusopintojen olemusta. Pidän kuitenkin tarpeellisena ensin tarkastella tehtäväalueiden jäsentymistä kokonaisuutena, jotta keskityn tällä kertaa siihen ja palaan harrastusopintojen käsitteen ja aseman pohdiskeluun toisella kertaa.

1. Luokitusten kansainvälistä vertailua

Aikuiskoulutuskomitean II mietinnössään

(mt. s. 29—32) esittämä tehtäväalueiden nelijako — yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen, ammatillinen aikuiskoulutus, yhteiskunnallinen koulutus ja harrastustavoitteinen koulutus — ei luokituksena ollut mitenkään uusi eikä omaperäinen; tehtävien tämänmukainen eriytyminen käytännön toiminnassa oli varsin selvä. Esimerkiksi vuonna 1967 pidetyssä IX kansansivistyskokouksessa, siis vapaan sivistystyön piirissä, oli esitetty jotakuinkin samat neljä tehtäväluokkaa käsittävä jäsentely: ”Aikuiskasvatukseen voidaan laskea kuuluviksi erilaisiin todistuksiin ja tutkintoihin tähtäävät opinnot, ammattipätevyden hankkimiseksi suoritettavat opinnot sekä orientoivat opinnot... Näistä mainittakoon yhteiskunnallisesti orientoivat oppiaineokset... sekä kulttuurillisesti orientoivat oppiaineokset” (Vapaa kansansivistystyö... 1967, 79—80). Kansainvälinen vertailu osoittaa, että eri maissa on yhteiskuntajärjestelmästä riippumatta päädytty hyvin samantapaisiin tehtäväluokkiin. Kiinnostavia eroavuuksiakin on mutta yritän tässä yhteydessä lähinnä eritellä yhtäläisen jäsentymisen perusteita.

Olen luokitusten vertailemista varten poiminut eri maiden kirjallisuudesta sattumanvaraisesti noin kolmenkymmenen esimerkin aineiston (dokumentoin niistä tässä vain osan ettei

viitteistö paisu kovin raskaaksi). Eniten luokituksia tapaa mietinnöistä ja muista suunniteluasiakirjoista sekä maan aikuiskasvatustoi-
mintaa kokonaisuutena esittelevistä deskriptiivisistä katsauksista. Jäsentelyjen teoreettiset perustelut ovat tämän vuoksi jääneet yleensä vähälle.

Ammatillinen aikuiskoulutus erotetaan omaksi tehtäväalueekseen aineistoni jokseenkin kaikissa luokituksissa — tämä osoittaa samalla, että laajentunut, kaikki aikuisopintojen muodot kattava aikuiskasvatuksen määritelmä on jo yleismaailmallisesti varsin vakiintunut. Lähes yhtä yleisesti esiintyy tehtäväalueena ”toinen koulunkäynnin mahdollisuus” (”second chance”) eli **koulukursseja vastaavat aikuisopinnot**. Nämä kaksi ovatkin toimintamuotoina eriytyneet selvimmin omiksi kokonaisuuksikseen. Niiden tavoitteet ja sisällöt ovat suhteellisen kiinteästi määrättyneitä ja järjestäjinä toimivat organisaatiotkin ovat usein erikoistuneet pelkästään koulu- tai ammattiopintoihin (meillä iltaoppikoulu ja ammatilliset aikuisoppilaitokset).

Taulukko 1. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueiden luokittamistapoja: kansainvälistä vertailua.

Ruotsi: Eliasson & Höglund	Neuvosto- liitto Kuljutkin	Irlanti: Kom.miet.	Suomi: Kom.miet.	Saksan liittotasavalta Kom.miet.	USA: Liveright & Haygood
Todistusopinnot	Kouluopiskelu-järjestelmä	Pohjakoulutus-tehtävä	Pohjakoulutuksen täydentäminen	Koulututkinto- ja vastaavat opinnot	Koulunkäyntiä korvaavat opinnot
Ammattiin liittyvät opinnot	Ammattitaidon kehittäminen ja uudelleen koulutus	Ammatillinen ja taloudellinen tehtävä	Ammatillinen aikuiskoulutus	Ammatillinen aikuiskoulutus	Ammatillisesti pätevä koulutus
Vapaa-aikaan suuntautuvat opinnot	Koulun ulkopuolinen yleis-sivistävä koulutus	Poliittinen tehtävä	Yhteiskunnallinen koulutus	Poliittinen kasvatus	Poliittinen, kansalais- ja yhdyskuntakasvatus
		Persoonallisuuden kehittäminen tehtävä	Harrastustavoitteinen koulutus	Pohjasivistyksen laajentaminen Muu aikuis-kasvatus	Terveyteen, hyvinvointiin ja perhe-elämään suuntautuva kasvatus Itseä toteuttavat opinnot

Lähteet: Eliasson & Höglund 1971: 1:25—27; Kuljutkin 1974, 14; Adult Education in Ireland 1973, 11—14; Kom. miet. 1975:28, 29—32; Strukturplan für das Bildungswesen 1970, 53—57; Liveright & Haygood 1969,7.

Otan yksityiskohtaisemman vertailun lähtökohdaksi Liverightin ja Haygoodin luokituksen, koska se on pisimmälle eriytetty. Tämä luokitus on muuten kansainvälisesti tunnetuin mm. sen vuoksi, että Unesco on käyttänyt sitä Tokion maailmankonferenssille valmistamassaan raportissa (Unesco 1972, 24—27), samoin Lowe Unescon julkaisemassa ”maailmanperspektiiviin” pyrkivässä yleisteoksessaan (Lowe 1975, 55). Myös OECD on ottanut sen aikuiskoulutuspolitiikkaa käsittelevään raporttiinsa melkein sellaisenaan (OECD 1976, 8—9). Suo-

Ne aikuisopinnot, jotka eivät sijoitu kumpaankaan mainittuun kategoriaan, käsittävät itse asiassa valtaosan perinteisen aikuiskasvatuksen, pohjoismaisittain vapaan sivistystyön, tehtäväkentästä. Tämä moniaineksinen opintojen joukko on jaoteltu usealla eri tavalla. Olen taulukkoon 1 koonnut esimerkkejä sellaisista luokituksista, joissa kaksi ensiksi mainittua tehtäväaluetta on esitetty suunnilleen yhdenmukaisesti mutta joissa niiden lisäksi on toisistaan poikkeavasti yksi, kaksi tai kolme tehtäväluokkaa. Sisältyykö näihin luokituseroihin erilaisia näkemyksiä yhteiskunnan aikuiskasvatustehtävien jäsentymisestä? Käsitteiden muodostuksessa on eroavuuksia, joilla teoreettisen kiinnostavuuden lisäksi on suoraa aikuiskoulutuspoliittista merkitystä. Päähuomio tässä yhteydessä on kuitenkin, että kaikki luokitukset sisältävät olennaisesti samat tavoite- ja sisältökokonaisuudet, eri tavoin luokiksi yhdistäen mutta pitkälle samalla tavoin niiden sisällön jäsentäen.

men komitean sihteerinä voin todeta, että samaa mallia on käytetty hyväksi meidän nelijakomme muotoilussa; itse jaottelu kylläkin on vanhempi kuten alussa kävi ilmi.

Yksi Liverightin ja Haygoodin tehtäväluokista on kasvatus jonka tavoitteena on aikuisen poliittinen, yhdyskunnallinen ja muissa kansalais-toiminnoissa taitvessa pätevyys (Education for civic, political and community competence). Vertailu osoittaa, että vastaava tehtäväalue — **yhteiskunnallinen/poliittinen kasvatus** — on omana luokkana myös taulukon

muissa vähintään nelijakoisissa luokituksissa. Kuljuttikin puolestaan sisällyttää yhteiskunnallis-poliittiset tehtävät koulun ulkopuolisiin yleissivistäviin opintoihin. Eliasson ja Höglund, jotka erottelevat opintotavoitteita sosiaalisten roolien mukaan, mainitsevat vapaa-ajan rooleina ”poliittisen kansalaisen” ja järjestöjen jäsenen. Koko aineistossa yhteiskunnallinen kasvatus on koulu- ja ammattiopintojen jälkeen tavallisimmin omaksi tehtävälueekseen erotettu luokka.

Liverightin ja Haygoodin luokituksen erityispiirteeksi osoittautuu **terveyteen, hyvinvointiin ja perhe-elämään suuntautuvan kasvatuksen** (Education for health, welfare and family living) erottaminen omaksi tehtävälueekseen. Taulukon muissa luokituksissa vastaavaa kategoriala ei ole ja koko aineistossakin se on harvinainen (Parkynin tehtävälueetelossa on koulu- ja ammattiopintojen lisäksi kotikeskeiset, kansalais- ja kulttuuriopinnot; Parkyn 1973, 22—23). Osittain tämä selittyy sillä, että Yhdysvaltain aikuiskasvatuksessa vanhempinkasvatus, terveyskasvatus ja erinimikkeiset sosiaalisen kasvatuksen muodot ovat olleet eriytyneemmin esillä kuin Euroopassa. Taulukon toiset luokitukset sisällyttävät kuitenkin vastaavia tehtäviä muihin kategorioihin. Aikuiskoulutuskomitean nelijaossa ne jakautuvat yhteiskunnallisen ja harrastustavoitteisen koulutuksen kesken. Irlannin komitea taas, joka katsoo persoonallisuuden kehittämisen suuntautuvan lähinnä vapaa-aikaan, erittelee oppimistehtäviä asettavina vapaa-ajan toimintoina mm. psyykkisen ja fyysisen kunnan hoitamisen, perhe-elämän integroimisen, lasten kasvatuksen ja hoidon sekä osallistumisen sosiaaliseen elämään.

Itseä toteuttavat opinnot (Education for self-fulfilment) sisältävät Liverightin ja Haygoodin mukaan erilaiset yleissivistävät opinnot (liberal education), musiikkiin ja muiden taiteenalojen sekä käten taitojen opinnot; yleensä opinnot joiden tarkoituksena on ensisijaisesti oppiminen oppimisen vuoksi. Aikuiskoulutuskomitean harrastustavoitteiset opinnot ja Irlannin komitean persoonallisuuden kehittäminen ovat olennaisesti samansisältöisiä sillä erotuksella, että ne sisältävät aineksia myös Liverightin ja Haygoodin edellisestä luokasta. Saksan liittotasavallan komitea näyttää hiukan muista poikkeavassa luokituksessaan tarkoittavan pohjasivistyksen laajentamisella ja ”muulla aikuiskasvatuksella” suunnilleen samaa aluetta kuin aikuiskoulutuskomitea harrastustavoitteisella koulutuksella. ”Muun aikuiskasvatuksen” ilmoitetaan vastaavan lähinnä

perinteistä kansansivistystyötä (Volksbildung). Jo se, että saksalainen komitea on luopunut määrittävän termin käytöstä, osoittaa että puheena oleva osa tehtäväkenttää on muita osaluokkia vaikeammin käsitteellisesti jäsennettävissä ja rajattavissa (Englannin kielessä käytetään usein vastaavasti termiä non-vocational, esim. OECD 1977, 340—). Koko aineiston muissa luokituksissa on vastaavasta tehtävälueesta käytetty mm. termejä kulttuurilliset opinnot, vapaat yleissivistävät opinnot, vapaa-aikaopinnot ja näiden määreiden erilaisia yhdistelmiä. Palaan tämän tehtävälueokan johdinkin erityiskysymyksiin vielä jäljempänä.

Kokoavana havaintona voi joka tapauksessa toistaa, että aikuiskasvatuksen tehtäviä määriteltäessä on eri maissa päädytty merkille pantavan usein pääasiallisesti samanlaisiin luokituksiin.

2. Tehtävälueiden jaotteluperusteet

Mitkä ovat ne jäsentelyperusteet, joilla taulukossa esitetyihin ja vastaavantyyppisiin luokituksiin on päästy? Lähdeaineistossani ei luokitusten perusteita, kuten sanottu, ole yleensä paljonkaan analysoitu eikä edes esitelty. Aikuiskasvatusjärjestelmien kuvaukset toistavat suoraan vallitsevan käytännön: opintojen organisoimismuotojen tehtävänjaon ja ohjelmien eriytymisen. Myöskään suunnittelua palvelevissa selvityksissä ei tehtävien jäsentämisen käsitteelliseen pohdintaan ole juuri pyritty.

Eliasson ja Höglund määrittelevät tehtävälueokansa aikuiskasvatuksen sosiaalisiksi funktioiksi, jotka koostuvat aikuisten erilaisen sosiaalisten roolien mukaisista opintotavoitteista (mt. s. 1:25). Aikuiskoulutuskomitean mukaan kysymys on käytännön koulutus-tehtävistä, jotka on ryhmitelty tehtävälueiksi yhteiskunnan perustoimintojen ja niitä vastaavien toimintajärjestelmien mukaan (mt. s. 29). Saksan liittotasavallassa ovat sekä Nordrhein-Westfalenin valtionkomitea että Rheinland-Pfalzin aikuiskasvatustalaki ottaneet lähtökohdaksi ihmisen elämänalueet ja jaotelleet aikuiskasvatustehtävät niiden mukaan. Molemmat erottavat viisi tällaista kokemus- tai oppimisaluetta; ne ovat persoona, perhe, ammatti, vapaa-aika ja julkinen hallinto (Öffentlichkeit). Tehtävälueet määrättyvät näiden mukaan (Hamacher 1974, 39).

Liveright ja Haygood määrittelevät jaottelunsa opinto-ohjelmien luokittamiseksi aikuisten oppimistarpeiden mukaan (mt. s. 9) selvittämättä millä perustein tarpeet on ryhmitelty. Heidän tehtävälueokansa vastaavat kui-

tenkin (ensimmäistä lukuun ottamatta) tiettyjä aikuisten elämäntodellisuuden keskeisiä toimintoalueita. Samalla tavoin on havaittavissa, että Titmus'in typologia noudattelee, tekijän sitä eksplikoimatta, tietynlaista elämäntodellisuuden jäsentelyä. Vertailevan aikuiskasvatuksen tunnettu englantilainen edustaja on kartuttanut luokituksia seuraavanlaisella versiolla (Titmus 1976, 43—44):

1. Toinen koulunkäyntimahdollisuus
2. Rooliopinnot (lukuun ottamatta ammattiopintoja)
 - 2.1. Persoonakohtaiset roolit (aviopuoliso, äiti/isä, eläkeläinen)
 - 2.2. Sosiaaliset roolit (kansalainen, järjestön jäsen)
3. Ammattiopinnot
4. Persoonallisuutta kehittävät opinnot.

Kokoava päätelmäni on, että käsitellyissä luokittelussa tehtäväluiden erottelu pohjautuu niihin aikuisten elämäntoimintojen keskeisiin osa-alueisiin, lyhyesti elämäntodellisuuden mukaan heidän opintotavoitteensa eriytyvät ja niitä vastaavat opinto-ohjelmat koostuvat. Väitän että aikuiskasvatuskäytäntö on olennaisilta osin muotoutunut tämän jäsentävän periaatteen mukaan ja että sitä sen vuoksi noudattavat monet sellaisetkin luokitukset, joiden tekijät eivät ole jaotteluperusteitaan sen kummemmin analysoineet.

Elämäntodellisuusalueet heijastavat kunkin yhteiskunnan rakenteita, organisoitumismuotoja ja toimintajärjestelmiä. Sen vuoksi olennaisesti samanlaiseen tehtäväluiden jakoon voidaan päätyä myös lähtemällä yhteiskunnan toimintoista, kuten mm. Suomen ja Irlannin komiteain luokitukset osoittavat.

Koulukursseja vastaavat aikuisopinnot, toinen koulunkäyntimahdollisuus, on tehtäväluiden erikoisasemassa; se ei suuntaudu erityisesti millekään aikuiselämän osa-alueelle, vaan luo perustaa kaikille muille aikuisopinnoille ja yleensä jatkuvalla oppimiselle. Tätä erikoisasemaa ei muuta se, että aikuisten kouluopintojen keskeisenä tavoitteena on ammatillisten uramahdollisuuksien parantaminen.

Luokituksissa on siis tarkkana ottaa käyttöön toistakin jaotteluperustetta: opintojen suhdetta pohjakoulutukseen — Kuljutkinin luokittelusta tämä käy ilmi. Vapaan sivistystyön piirissä on aikuiskoulutuskomitean tehtäväluiden erikoisuus ennen muuta siitä, että luokat eivät ole toisensa pois sulkevia, kun oppiaineita halutaan luokitella tehtäväluiden (esim. Tervonen 1980). Kritiikki perustuu useihinkin väärinkäsityksiin, joihin tässä puuttuu vain hyvin lyhyesti — perusteellisempaan selvitelyyn tulee ehkä tilaisuus muussa yhteydessä.

Ensinnäkin sentyppinen jaottelu tehtäväluiden, jota aikuiskoulutuskomitean nelijakoinen edus-

taa, sisältää kyllä ajatuksen, että aikuiskasvatuksen opinto-ohjelmat tavoitteineen ja sisältöineen eriytyvät tehtäväluiden mukaan. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että oppiaineet voitaisiin suoraan, kaikkein vähiten pelkän tiedonalatunnuksen perusteella (psykologia, englannin kieli, musiikkioppi) sijoittaa tehtäväluiden mukaan. Onhan selvää, että samoja oppiaineita voidaan käyttää monella eri tehtäväluiden alueella. Jotta luokitus voi tapahtua, on tiedettävä enemmän opinto-ohjelman tavoitteista ja sisällöistä (vrt. Harva 1970, 22—24 ja 1971, 76—). Toiseksi luokitus voidaan tehdä vain opintosuunnitelman varsinaisen tai ensisijaisen tavoitteen mukaan — yksittäiset opiskelijat saattavat käyttää esimerkiksi ammattiopintoja harrastustavoittein ja harrastusopintoja ammatillisin tavoittein (ks. esim. Eliasson ja Höglund, mt. ja Titmus, mt.). Kolmanneksi tehtäväluiden eriytyminen mene päällekkäin, kunhan huomataan että luokittelussa on yhdistetty — loogisesti aivan laillisella tavalla — useita kriteerimuuttujia ja että luokituskaavion on sen vuoksi oltava porrasteinen. Gestrelius antaa yhden porrastusmallin jakaessaan aikuiskasvatuksen tavoitteet ensin pääluokkiin ammatilliset ja yleissivistävät opinnot ja edelleen jälkimmäisen alaluokkiin kelpoisuutta tuottavat ja kelpoisuutta tuottamattomat opinnot (Gestrelius 1968, 50, 68—69).

Kokonaan toinen asia on, että opinto-ohjelmien sijoittelussa tehtäväluiden mukaan tulee vastaan monia muita pulmia kuten tehtäväluiden välisiä raja-ongelmia.

3. Vapaa-aika ja tehtäväluidet

Kun tehtäväluiden erottelussa lähdetään aikuisen elämäntodellisuudesta, näyttää harrastusopintojen eli itseä toteuttavien opintojen elämäntodellisuudeksi määrättyvän vapaa-aika. Tällainen jäsentelytapa ei kuitenkaan ole ongelmaton, kaukana siitä. Vastassa on ensinnäkin vapaa-aikan käsitteen koko problematiikka. Eliasson ja Höglund noudattavat määritelmää, jonka mukaan kokonaisaika jakautuu itse asiassa vain työhön ja vapaa-aikaan; täten vapaa-aikaan suuntautuvia opintoja (fritidsstudier) ovat kaikki muut kuin koulu- ja ammattiopinnot. Vapaa-aikan kriteeriksi voidaan toisaalta Dumazedierin tapaan asettaa itsensä toteuttamisen vapaus, jolloin sen ulkopuolelle jäävät perheeseen liittyviä tehtäviä myöten kaikki institutioituneet, sosiaalisen velvoitteen luonteiset toiminnot ("familial, social and political obligations"; Dumazedier 1975, 61). Näin määriteltyyn vapaa-aikaan puolestaan suuntautuvat nimenomaan ja vain itseä toteuttavat opinnot ja vastaavat tehtäväluidet. Verrattakoon Dumazedierin vapaa-aikan määritelmään

esimerkiksi aikuiskoulutuskomitean harrastus-tavoitteisen koulutuksen luonnehdintaa. Komitean II mietinnön mukaan tähän tehtäväryhmään sijoittuvalle opiskelulle on ominaista se, että yhteiskunnan eri toimintajärjestelmät eivät ulkoa päin kiinteästi määrää oppimistavoitteita — kyseessä on elämisen laatuun itseisarvona kuuluva vapaa-ajan käyttötapa (mt. s. 29, 32—33).

Tältä pohjalta aikuiskasvatuksen tehtäväalueet voitaisiin ryhmitellä työelämään suuntautuviin, muihin tehtäviin suuntautuviin ja vapaa-aikaan suuntautuviin eli harrastusopintoihin. Lisäksi tulevat kaikkia elämänalueita palvelevat pohjakoulutuksen puutteita korvaavat opinnot. Juuri noiden ”muiden tehtävien” asettamien oppimistarpeiden selvittely olisi hyvin aiheellista niin suunnittelijoille ja tutkijoille kuin opintojen järjestäjille.

Tavoitteiden määräytyminen sosiaalisten instituutioiden ja niiden aikuisille asettamien tehtävien mukaan ei kuitenkaan erota tehtäväalueita jyrkästi vaan kyseessä on dimensio, jolla ulkoisen määräytymisen aste vaihtelee ääripäästä toiseen; voisi puhua vaikkapa kiinteätavoitteisuuden — vapaatavoitteisuuden tai tavoitteiden tehtäväsidonnaisuuden — omasääntöisyyden ulottuvuudesta. Tietty tehtäväsidonnaisuuden, tavoitteiden ulkoa määräytyvyyden kynnys on osoitettavissa ammattiopintojen ja yhteiskunnallisten opintojen välissä. Tällä perusteella olen joskus käyttänyt ryhmittelyä kiinteä- ja vapaatavoitteisiin opintoihin ja lukeutunut jälkimmäisiin yhteiskunnalliset ja harrastusopinnot (esim. Alanen 1974). Tarjosin tätä ryhmittelyä (ja termiä) aikuiskoulutuskomiteallekin mutta siitä luovuttiin rinnasteisen nelijaon hyväksi (I mietinnössä on ikäänkuin tunnusteltu useitakin erilaisia luokitusmalleja aina kahden muuttujan nelikenttää myöten; Kom.miet. 1971: A 29, 14—8, 44—55).

Palaan näihin ongelmiin erillisessä harrastusopintoja käsittelevässä kirjoituksessa.

Meidän yhteiskunnallemme on ominaista työn ja vapaa-ajan vastakkaisuus. Tämän vuoksi vapaa-aikaan suuntautuvat opinnotkin mielletään helposti joko työlle alistaisiksi (eläpyminen, kompensoiminen, uusiintuminen) taikka sitten toiminnaksi, jonka merkitys rajoittuu vapaa-aikaan jonakin erillistyneenä elämänlohkona. Yleensäkin yhteiskunnan toimintojen ja aikuisten elämänalueiden segmentoituminen pyrkii heijastumaan myös aikuisopintojen eriytymiseen. Persoonallisuuden kaikinpuolinen kehittyminen jää aikuiskasvatuksen kokonaistavoitteena fraasiksi ellei yri-

tetä selvittää, mitä tämän tavoitteen toteuttaminen didaktisesti vaatii eritoten niissä aikuisopinnoissa, jotka pakostakin sisällöllisesti rajoittuvat suppeisiin opinto-ohjelmiin kerrallaan.

Lähteet:

- Adult Education in Ireland. 1973. A Report of a Committee appointed by the Minister for Education. The stationery Office. Dublin.
- Alanen, A. 1974. Aikuiskoulutuksen muuttuva kokonaiskuva. Aikuisopiskelijan opinto-opas. Iltaopiskelijain Liitto r.y. Hämeenlinna.
- Dumazedier, J. 1975. The conception of changes in leisure and education. *Society and Leisure* 3, 1975.
- Eliasson, T. & Höglund, B. 1971. Vuxenutbildning i Sverige. En strukturell översikt. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Gestrelus, K. 1968. Systematisk vuxenutbildning. Läromedelsförlagen. Lund.
- Hamacher, P. 1974. Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Westermann. Braunschweig.
- Harva, U. 1971. Aikuisten opettaminen. Tammi. Helsinki.
- Harva, U. 1970. Aikuiskasvatuksen tavoitteiden asettaminen. Karjalainen, E. (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Weilin + Göös. Tapiola.
- Komiteamietintö 1971: A 29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö.
- Komiteamietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö.
- Kuljutkin, J.N. 1974. Aikuiskasvatus Neuvostoliitossa. APN: Neuvostoliitto tänään 12, 1974.
- Liveright, A.A. & Haygood, N. (eds.) 1969. The Exeter Papers. Boston.
- Lowe, J. 1975. The Education of Adults. A World Perspective. The Unesco Press. Paris.
- OECD. 1976. Comprehensive Policies for Adult Education. Paris.
- OECD. 1977. Learning opportunities for adults. Vol. IV. Participation in Adult Education. Paris.
- Parkyn, G.W. 1973. Towards a conceptual model of life-long education. Educational Studies and Documents 12. Unesco. Paris.
- Tervonen, I. 1980. Harrastus-tavoitteisuuden ongelmasta. *Opistolehti* 4. 1980.
- Titmus, C. 1976. Proposed theoretical model for the comparative study of national adult education systems in Europe. *Society and Leisure*, Vol. 8, No 2.
- Strukturplan für das Bildungswesen. 1970. Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart.
- Unesco. 1972. A Retrospective International Survey of Adult Education. Unesco/Confedat 4. Paris.
- Vapaan kansansivistystyön suhde koululaitokseen. 1967. Vapaa sivistystyö koulutusyhteiskunnassa. Vapaan kansansivistystyön XV vuosikirja. Otava. Mikkeli.