

Diagnoosin osumakohdista

Tervonen, Ilkka. 1981. Diagnoosin osumakohdista. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 99—101. — Artikkelissa analysoidaan aikuiskasvatuksen kielellisten ilmaisujen merkitystä, sivistystyön kehittymisen eri vaiheita ja aikuiskoulutuksen tehtäväluejaon pätevyyttä vastineena edellisessä Aikuiskasvatus -lehdessä olleeseen Aulis Alasen artikkeliin. Kirjoittaja käsittelee aikuiskasvatuksen yleisen terminologian ja lähtökohtien lisäksi myös Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation laatimaa Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistöä kritisoiden mm. peruskäsitteitä.

Vaikka Aulis Alasen kirjoitukset molemmis-
sa Aikuiskasvatus -lehden ilmestyneissä
numeroissa¹ antaisivatkin aihetta laajempaan-
kin debattiin, keskityn tässä kuitenkin pelkistety-
sti niihin asioihin, joissa hän on välittömästi
kritisoinut esittämiäni ajatusten perusteita.²
Tästä syystä puutun ensisijaisesti kolmeen
kysymykseen:

1. onko tieteellä, sivistystyöllä ja valtiollisella
aikuiskoulutuspolitiikalla omat ”semantiikkansa”;
2. onko vapaan sivistystyön kehityksessä ero-
tettavissa kansansivistyksen, aikuiskasva-
tuksen ja aikuiskoulutuksen vaiheet;
3. onko mahdollista arvostella aikuiskoulu-
tuskomitean esittämää aikuiskasvatuksen
tehtävälueiden nelijakoa³.

Sikäli, kun olen tulkinnut oikein, ovat lähin-
nä nämä seikat Alasen kritiikin kannalta fun-
damentaalisia.

Onko kysymys vain aste-eroista?

Perusväittämani, jotka koskevat kielellisten
merkitysten muodostumista inhimillisen käy-
tännön eri alueilla, olivat ja ovat edelleen seu-
raavat:

1. tieteellä, käytännön sivistystyöllä ja valtiol-
lisella aikuiskoulutuspolitiikalla on omat
”semantiikkansa”, jotka poikkeavat toisistaan
ratkaisevasti;
2. nämä erilaiset ”semantiikat” ovat muotou-
tuneet kyseisten alueiden käytännön myötä
ja niiden väliset erot ilmentävät kyseisten
käytäntöjen erilaisuutta;
3. vaikka mainitut ”semantiikat” poikkeavat
merkittävästi toisistaan, eivät ne kuiten-
kaan ole puhtaita, sillä muuten ei minkään-
lainen kommunikaatio eri alueiden välillä
olisi mahdollista.

Aulis Alanen puolestaan lähtee siitä oletta-
muksesta, että on olemassa ”runkokäsitteis-
tö”, joka ”edustaa yhteisten merkitysten kent-
tää”. Hän näkee peruseroavuuksien käsitteen-
muodostuksessa johtuvan vain ”tiedostamisen
ja käsitteellistämisen asteesta”. Näin hahmot-
tuu se, missä olemme eri mieltä: **onko kysymys
vain aste-eroista vai ratkaisevasti toisistaan
poikkeavista käytännön alueista?**

Ymmärtääkseni Aulis Alasen konseptio-
n kriittiseksi pisteeksi kiteytyy kysymys käytän-
nön ja käsitteenmuodostuksen keskinäissuh-
teesta, ts. **liittykö käytäntö merkitysten muo-
dostumiseen vai ei**. Tähän kysymykseen hän ei
anna eksplisiittistä vastausta, joten on pakko
tarkastella hänen konseptionsa seurauksia hy-
poteettisesti, niin kielteisen kuin myönteisen-
kin vastauksen kannalta.

Oletetaan, että vastaus on **myönteinen**. Täl-
löin Aulis Alasen konseptiosta seuraisi, ettei
tieteellinen, sivistyksellinen ja valtiollinen käy-
täntö olennaisesti poikkeaa toisistaan. Tästä
seuraisi esimerkiksi väite, että valtiohallinto
pyrkii tieteelliseen teorianmuodostukseen tai
ainakin sen suuntaan. Mielestäni tällainen väi-
te on mieletön ja olen yrittänyt perustella kan-
taani lähinnä rakenteellisen tavoitteisuuden
käsitteellä. Ymmärtääkseni kantaani tukee
jokseenkin kaikki tieteenfilosofinen ja -teo-
reettinen sekä valtioteoreettinen tutkimus⁴.

Oletetaan toiseksi, että vastaus on **kieltei-
nen**. Tämä siis tarkoittaa, että ”semantiikan”
muodostuminen ja käytäntö ovat olennaisesti
autonomisia suhteessa toisiinsa. Tällöin käy-
täntöjen erilaisuus ei johda eri ”semantiikoi-
hin”, vaan ”yhteisten merkitysten kenttä” säi-
lyy. Tämä pitäääkin paikkansa siinä suhteessa,
että tieteen, sivistystyön ja valtiohallinnon
edustajat ymmärtävät määrätty asiat samalla
tavoin, esimerkiksi keskustellessaan säistä, tv-
ohjelmista, lasten terveydentilasta ja muista
arkiellämän asioista.

Ongelma ei kuitenkaan ole tässä, vaan siinä, ymmärtävätkö nämä edustajat ”ammattiroolissaan” samalla tavoin aikuiskasvatuksen ”runkokäsitteistön” ja tapahtuuko tämä merkitysten muodostuminen eri käytännön alueilla samalla tavoin. Käsittääkseni nykyisen kielnefilosofian valossa tällainen väite on kestävä: on mielenkiintoista havaita, että esimerkiksi Wittgenstein on myöhemmässä ajattelussaan varsin voimakkaasti liittynyt kielenkäytäntöön⁵.

Näin ollen on mahdollista pelkistää Aulis Alasen esittämän konseptin hypoteettiset seuraukset kahteen vaihtoehtoon, jotka mielestäni ovat molemmat kestävämpiä:

1. jos käytäntö ja merkitysten muodostuminen liittyvät toisiinsa, johtaa hänen konseptionsa siihen, ettei tarkasteltujen käytäntöjen välillä vallitse olennaisia eroja;
2. jos käytäntö ja merkitysten muodostuminen erotetaan toisistaan, johtaa hänen konseptionsa siihen, että kielen pragmaattinen aspekti eliminoidaan.

Onko löydettyissä kolme vaihetta?

Lähdin siitä, että sivistystyössä on erotettavissa kolme vaihetta sen perusteella, miltä alueelta ratkaisevat innovaatiot ovat lähteneet liikkeelle:

1. ensimmäisessä vaiheessa innovaatioiden lähteenä oli ensisijaisesti sivistystyön käytäntö, joka vaikutti ratkaisevasti niin tieteelliseen työhön kuin valtiohallintoonkin;
2. toisessa vaiheessa innovaatiot alkoivat säteillä pääasiallisesti tieteiden piiristä, joskin tämä tapahtui määrättyyn tiedekäsitykseen liittyen;
3. nyt, kolmannessa vaiheessa, on aloite siirtynyt valtiohallinnolle, josta säteilevät tärkeimmät vaikutteet.

Aulis Alasen mielestä tämä jaottelu ei ”oikein osu kohdalleen”. Tästä huolimatta hän itsekin myöntää, että ”parikymmentä vuotta sitten” tapahtui ”niin selvä käänne, että 60-luvulle uskaltaa jo nyt pystyttää kaksi historiallista vaihetta erottavan merkkipaalan”. Edelleen hänen mielestään ”aikuiskasvatuksen viimeaikaisen kehityksen yhtenä keskeisenä piirteenä on ollut valtiollistuminen siinä merkityksessä, että valtiovalta on pyrkinyt järjestelmällisesti kehittämään aikuiskoulutuspolitiikkaa osana yleistä koulutuspolitiikkaa”.

Ts. Aulis Alanen **itsekin tulee päätyneeksi kolmijakoon, jonka taitekohdat ja osin sisälötkin ovat samat kuin mitä olen esittänyt.** Täl-

tä osin en siis näe ehdotonta antagonismia käsitteemme välillä; päinvastoin, ne ovat hyvin saman suuntaiset. Alasen kritiikki koskee lähinnä sitä, ettei 60-lukua voida pitää erityisenä tieteellistymisen vaiheena. Tästä olen osin hänen kanssaan samaa mieltä mutta sillä varauksella, että häneltä on jäänyt huomaamattamissa mielessä puhun tieteellistymisestä.

Luulen, että ”jo pikainen katsaus historiaan osoittaa” myös sen, mitä sanoin: tieteellistymistä tapahtui siinä mielessä, että kehityksen myötä alan tutkimuksen ”opillinen” luonne väistyi. Edelleen tämä tapahtui hyvin määrättyssä muodossa, joka suuntautui spekulatiivisfilosofista tiedekäsitystä vastaan, eli kuten Antti Eskola kirjoittaa: ”Etenkin faktorianaalyyista tuli suomalaiseseen sosiologiaan maaginen, koneellisesti ja hygienisesti, käden ja aivon koskematta abstraktia teoriaa luova väline”.⁶ Mielestäni tämä pitää osin paikkansa myös aikuiskasvatukseen.

Juuri tästä syystä tutkimus mielestäni taipui niin joustavasti palvelemaan erilaisina ”selvityksinä” valtiohallintoa. Näin se ikään kuin pohjusti ja legitimoiti valtiohallinnon pyrkimyksiä. Tästä syystä onkin puhuttava varauksellisesti tieteellistymisen vaiheesta, sillä se ei johtanut sellaiseen teorianmuodostukseen ja metodiseen kehitykseen, jonka pohjalta aikuiskasvatus tieteenä olisi voinut reflektoida suhteensa niin sivistyskäytäntöön kuin valtiohallintoonkin. Tiivistäen voidaan siis sanoa: **tieteellistymisen vaiheesta voidaan todellakin puhua vain suurin varauksin.**

Onko nelijako pätevä?

Edellisessä artikkelissaan Aulis Alanen käsittelee aikuiskoulutuksen tehtäväalueuokitusta ja sivusi siinä kriittisesti asiasta esittämiäni käsitteitä. Esitin, että kyseinen jaottelu perustuu erilaisiin yhteismitattomiin kriteereihin. Suorittamansa tarkastelun perusteella Alanen tekee sen kokoavan päätelmän, että ”käsitteellisyssä luokituksissa tehtäväalueiden erottelu pohjautuu niihin aikuisten elämäntoimintojen keskeisiin osa-alueisiin, lyhyesti elämäntoimintoihin, joiden mukaan heidän opintotavoitteensa eriytyvät ja niitä vastaavat opinto-ohjelmat koostuvat”. En kuitenkaan näe, että tämä Alasen nyt jälkikäteen kehittelemä uusi lähtökohta mitätöisi arvosteluni.

Jos oletetaan kuitenkin Aulis Alasen perusteen pätevän, ajaudutaan mielestäni kahteen perustavaan heikkouteen:

1. Jaottelu elämänalueisiin on **erittäin pinnallinen, ihmisen elämäntilanteeseen liittyvä yhteiskunnallinen kriteeri**. Se jäsentää huonosti niitä funktionaalisia piirteitä elämäntilanteessa, joihin myös sivistystyö liittyy.
2. Kyseinen kriteeri **ei ole sivistyksellinen**, päinvastoin. Se kertoo kömpelössä muodossa vain sen, miten sivistyksellinen toiminta voi palvella joitain sen kannalta osin ulkoisia hyötynäkökohtia.
Näillä perusteilla en voi päätyä muuhun kuin siihen päätelmään, että kyseinen jaottelu ei perustu sen paremmin eriteltyyn yhteiskunnalliseen kuin sivistykselliseenkin näkemykseen. Lähinnä on kysymys vain hallinnon tarpeista jäsentää sivistystyötä omista intressilähdekohdistaan.

Kummallinen rintamasuunta

En tällaisen vastineen muodossa lähde lähemmin ruotimaan muita asioita, joihin Aulis Alasen kahdessa artikkelissa tekisi mieli puuttua. Sen sijaan en malta olla ihmettelemättä hänen rintamasuuntaansa tässä keskustelussa. Onko todella niin, ettei Alanen löydä arvostelun sijaa, käsitteellistämisen ongelmista kiinnostuneena tutkijana, esimerkiksi Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation johtoryhmän käsitelmäritelypaperista.⁷

Määritelläänhan siinä mm. ”aikuisen” seuraavasti: ”Aikuisella tarkoitetaan henkilöä, joka on suorittanut oppivelvollisuuden tai siivuttanut oppivelvollisuusiän, joka ei voi käyttää koulujärjestelmän palveluksia ja jonka koulutuksen suunnittelun kannalta on merkittävää hänen asemansa yhteiskunnassa sekä työ- ja perheyhteisössä.” Seuraahan tästä määritelmästä, ettei esimerkiksi iltalukiota käyvä täysi-ikäinen ole aikuinen. Edelleen mikä on suunnittelun kannalta ”merkittävä” asema yhteiskunnassa sekä työ- ja perheyhteisössä?

Tai sitten ”aikuiskoulutus”: ”Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan niitä erilaatuisia organisaattoria järjestelyjä, jotka ovat tarpeen aikuisten opetuksen ja opiskelun toteuttamiseksi.” Onko siis aikuiskoulutus pelkkää organisaattoria toimintaa? Mitä mahdollisesti tarkoittaa näiden toimien ”erilaaisuus”?

Uskoisi, että aikuiskasvatuksen piirissä työskentelevät tutkijat olisivat kiinnostuneempia näistä määritelmistä, jotka kaikessa käsittämättömydessään ovat kuitenkin ilmeisesti tulossa kehittämistyön perustaksi.

Viitteet:

1. Alanen, A. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet. Aikuiskasvatus 1/81. Alanen, A. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä. Aikuiskasvatus 2/81.
2. Tervonen, I. Harrastustavoitteisuuden ongelmasta. Opistolehti 4/80. Tervonen, I. Kohti uutta keskustelutilannetta. Aikuiskasvatus 1/81.
3. Kyseessä on aikuiskoulutuskomitean esittämä jaottelu yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämiseen, ammatilliseen aikuiskoulutukseen, yhteiskunnalliseen koulutukseen ja harrastustavoitteeseen koulutukseen. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komiteamietintö 1975: 28.
4. Tieteiden osalta esimerkiksi Nagel, E. The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation. Routledge and Kegan Paul. London 1961. Marxilaisen tieteenfilosofian ja myös valtioteorian osalta mielenkiintoisia esiteltyä sisältyy teokseen Vranicki, P. Geschichte des Marxismus: Zweiter Band. Rowohlt. Frankfurt am Main 1974.
5. Tätä piirrettä Wittgensteinin myöhäisemmässä filosofiassa korostaa esimerkiksi von Wright. Hänen mukaansa Wittgensteinin ”filosofinen vakaumus oli, että ihmisyksilön elämä ja näin ollen myös kulttuurin kaikki yksilölliset ilmaisut ovat syvästi ankkuroituneet luonteeltaan sosiaalisiin perusrakenteisiin. Kysymyksessä olevat rakenteet ovat sitä, mitä Wittgenstein kutsuu ”elämänmuodoiksi” (saks. Lebensformen) ja niiden ilmentymiä ovat ”kielipelit” (saks. Sprachspiele).” von Wright, G. H. Wittgenstein suhteessa aikaansa. Teoksessa Wittgenstein L. Yleisiä huomautuksia. WSOY. Porvoo 1979.
6. Eskola, A. Yhteiskuntatieteellinen kirjallisuus yhteiskunnan heijasta. Teoksessa Eskola, A ja Eskola K (toim). Kirjallisuus Suomessa. Tammi. Helsinki 1974.
7. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä (TT/hm). Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistö. Helsinki 1981.