

Hannu Valkama

Yliopisto ja elämänkaari — ekstension dialektiikka

*Valkama, Hannu. 1982. Yliopisto ja elämänkaari — ekstension dialektiikkaa. Aikuis-
kasvatus 2, 4, 139—143. — Artikkelissa tarkastellaan yleisesti koulutuksen suhdetta
yhteiskuntaan sekä yksilön elämänkaareen. Erityisesti selvitetään yliopiston tehtävien
muuttumista sekä kehitystä eliitti- ja massayliopiston suhteessa. Ongelmaksi nähdään
yliopiston laajenemistoiminnan suhde yliopiston perustehtävään ja kansansivistysteh-
tävään.*

Aikuiskasvatus-lehden n:ossa 3/82 Esko Vesikansa on ”yrittänyt kuvata ajatuksen ’avoimesta yliopistosta’, jossa yhdistämällä perinteisiin korkeakoulutoimintoihin uusia funktioita, muutetaan samalla koko yliopistoa”. Tässä artikkelissa yritetään kuvata sama asia *objektiivisena historianprosessina*, tavoittaa ajatus avoimesta korkeakoulusta ylimmän opetuksen laajentumiskehityksen tietyn historiallisen kerroksen heijastumana. Tarkastelun pohjaksi esiteltävä *abstraktio* koulutuksen ja yhteiskunnan suhteesta jättää syvenevän, konkreettis-historioivan tutkimustyön tehtäväksi sellaisten koulutusprosessin muovautumista ja sisältöä determinoivien tekijöiden sel-

vittelyn, jotka liittyvät koulutuksen taloudellisiin määreisiin, tuotanto-, yhteiskunta- ja luokkasuhteiden kehitykseen konkreetimmalla tasolla.

Koulutus ja yhteiskunta

Koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutus voidaan nähdä ihmisen, yhteiskunnallisen subjektin, ja hänen historiallisen käytäntönsä suhteena. Koulutuksen tehtävänä on tällöin uusintaa tuon käytännön subjektiivisia edellytyksiä, siis subjektin jatkuvan oppimisprosessin yhtenä muotona osallistua tuon käytännön vaatiman ihmisen luomiseen. Ihmisen ja hänen käytäntönsä alituisen uusiutuva epäsuhta on siten

yhteiskunnallisen koulutusprosessin liikkeelle-paneva voima, uusien sukupolvien jatkuvan kouluttamisvälttämättömyyden perusta.

Nimitettäköön sitä yhteiskunnallisesti *välttämätöntä koulutusta*, joka kulloisessakin ikäluokassa aina on realisoitava, yhteiskunnan *koulutusminimiksi*. Koulutusminimin kohominen näkyy yhteiskunnan koulutukseen käyttämän suhteellisen ajan kasvuna (ks. esim. Afanasyev 1975, 9-46). Sen ilmauksena yhteiskunnallisesti organisoitu koulutus, erityinen kvalifikaatio- ja sosialisatioprosessi, laajenee, paitsi koskemaan enenevää osaa ikäluokasta, myös kattamaan useampia yhteiskunnallisen elämän eri alueita ja ulottumaan pidemmälle yksilön elämänsäkaassa. Se laajenee siis myös, kuten Artur Meier (1974, 47-48) asian ilmaisee, horisontaalisessa ja vertikaalisessa suunnassa.

Tarkasteltakoon nyt niitä *keinoja*, joilla kasvava koulutusminimi on realisoitavissa. "Keinot" eivät tässä tarkoita mitään tietoisia koulutusstrategioita, vaan yksittäisten koulutusratkaisujen historiallisessa kertymisessä ilmenevää logiikkaa ja siinä tapahtuvia laadullisia siirtymiä. Ensimmäinen keino on (1) *nuoruusiän koulutuksen laajentaminen*. Kysymys on sekä ylipäänsä laajenevan osan ikäluokasta vetämisestä koulutuksen piiriin että erilaisten uusien nuoren ikäluokan koulutusmuotojen pystyttämistä. Toinen koulutuksen historiallinen keino on (2) *aikuisiän opiskelun organisointi*. Käsitettäköön tämä "aikuiskasvatuksen" loogiseksi synnyksi, joka on paikannettavissa siihen subjekti/käytäntö-ristiriidan kehityksen struktuurisesti erikoiseen vaiheeseen, jossa ikäluokan lisäkoulutus yhteiskunnallisesti merkittävässä laajuudessa käy välttämättömäksi.

"Aikuiskasvatus" siis astelee historiaan lisäkoulutuksena, koulutusprosessin erityisenä vaiheena, joka konstituoi subjektin ja käytännön epäsuhdan erikoisesta uusiutumisesta tietyn historiallisen ikäluokan elämänsäkaaren puitteissa. Niinikään, kun tuo epäsuhde nähdään "aikuiskasvatuksen" konstituutioperustana, on ymmärrettävissä myös elämänsäkaassa operoivan koulutusprosessin kahden vaiheen vastakkaisuus. Aikuisiän lisäkoulutus ikäänkuin "negeeraa" (kieltää, kumoaa) ikäluokan nuoruusiän koulutuksen/kouluttamattomuuden (ks. Valkama 1979a, 72-73). Näin muovautuneen koulutusprosessin kahden vaiheen pohjalle rakentuu historiallisesti koulutuksen kolmas keino: (3) *koulutuksen uudelleen jäsentäminen elämänsäkaassa*. Kun kaksi ensinmainittua keinoa merkitsevät yksinkertai-

sesti suhteellisen koulutusajan lisääntymistä, on kolmannessa kysymys myös mahdollisuudesta koulutusajan tietoiseen sääntelyyn. Seuraavassa selvitetään tarkemmin koulutuksen elämänsäkaassa tapahtuvan uudelleen jäsentämisen strategiaa ja sen historiallisia ehtoja.

Koulutus ja elämänsäkaari

Karl-Friedrich Wessel erottaa kaksi lähtökohtaa koulutusprosessin tarkastelussa: (1) koulutuksen ja kasvatuksen evoluutioteorian ja (2) koulutus- ja kasvatusprosessin tarkastelun yksilön elämänsäkaassa (Wessel 1975, 58). Ensimmäiseltä näkökulmalta koulutuskehitystä tarkastellaan työprosessin momenttina, yhteiskuntamuodon määrittämänä ilmiönä. Wessel tarjoaa esimerkin yhteiskunnallisen työnjaon vaikutuksesta koulutukseen; työnjaon kehitys on vähentänyt yleistietoon kohdistuvan koulutuksen välttämättömyyttä ja ollut ylipäänsä edellytyksenä yleis- ja erikoiskoulutuksen suhteen kehitykselle. Yleis- ja erikoiskoulutuksen suhde voi hänen mukaansa toteutua positiivisena ainoastaan yhteiskunnassa, joka pyrkii koulutuksen ykseyteen (emt., 62). Toisesta lähtökohdasta Wessel tarkastelee koulutusprosessin kannalta olennaisia geneettisiä ja struktuurisia yhteyksiä yksilön elämänsäkaassa. Lastentarha, koulu, ammattikoulutus ja edelleen koulutus muodostavat elämänsäkaassa oman struktuurinsa, mutta kukin on yhteydessä vastaavan geneettisen vaiheen elämänyhteyksien struktuuriin (emt., 97-98, vrt. myös Séve 1973, 356-357).

Wesselin analyysiesimerkkiin nojautuen voidaan määritellä koulutuksen uudelleen jäsentämisen adekvaatti ydin: se yhdentää kaksi koulutuksen erillistä vaihetta kokonaisuudeksi, *ykseydeksi*, joka jäsentyy uudelleen persoonallisuuden kehityksen kannalta lainomaisten geneettisten ja struktuuristen yhteyksien mukaan. Strategia on kuitenkin kiinni historiassa. Koulutusprosessin erillisten vaiheiden yhdentäminen ja suhteellisen koulutusajan tietoinen sääntely edellyttää perusvaiheen koulutuksen järjestelmän ja aikuisiän opiskelun organisaation *realistia* liittämistä ja uudelleen jäsentämistä. On syytä tarkastella asiaa kouluttamisvälttämättömyyden kehityksen kannalta. Voidaan nähdä, että koulutusprosessin ykseys saattaa muodostua vasta yhteiskunnallisen käytännön aktualisoidessa *kokonaispersoonallisuuden* kehittymisen historiallisena välttämättömyytenä. Voidaan myös sanoa, että aikuisiän opiskelun historiallisesti synnyttänyt "yhteiskunnallisen muutosprosessin nopeutu-

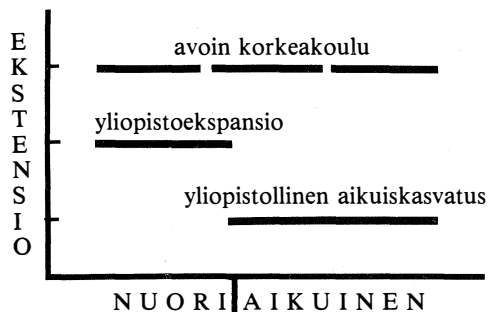
minen” ei niinkään ole omiaan korostamaan aikuiskasvatuksen merkitystä (vrt. Tuomisto 1982, 99-100), vaan pikemminkin luodessaan painetta suhteellisen koulutusajan lisääntymisen suuntaan jouduttaa ”aikuiskasvatuksen” sulautumista kasvatusprosessin *totaliteettiin*. ”Elinikäinen kasvatus” ei realisoidu aikuisikään siroteltujen koulutustehtävien toimeenpanona, vaan persoonallisuuden kaikinpuolisen kehityksen yhteiskunnallisena organisoinnina (ks. esim. Alanen 1981, 16-19).

Yliopistoekstension historialliset kerrokset

Lienee selvää, että tieteenharjoitus on *ylipiston differentia specifica*, piirre, joka antaa instituutiolle identiteetin. Tieteen edistämisen ja sen jälkikasvusta huolehtimisen suhde yliopiston muihin funktioihin, professionaaliseen koulutukseen ja kulttuurin vaalimiseen, taas vaihtelee historiallisesti. Vain eliittiyliopistossa on tieteenharjoitus voinut esiintyä muut funktiot läpikäyvässä, koko instituutiota luonnehtivana periaattina. Humboldt’lainen ”Bildung durch Wissenschaft” on historiallisesti yliopistokehityksen elitistisen vaiheen kategorinen periaate. Massayliopistossa instituution funktiot eriytyvät ja toiminnan periaatteet murtuvat, ammattihenkilöstön valmennus itsenäistyy ja tiedossa edistymisen, oppimisen ja tutkimuksen ykseys hajoaa (ks. Valkama 1979b, 3).

Ylimmän opetuksen laajentuminen, *ekstension*, on ymmärrettävissä koulutusminiminin kohoamisen seuraukseksi. Se on tätä suoraan, tieteen käytännöllisen ominaispainon lisääntymisen kautta, ja toisaalta välillisesti, alemman opetuksen rakenteellisen vinoutumisen kautta. Yliopistoekstension ei myöskään ole kysymys suoraviivaisesta kehityksestä esim. eliitti-instituutiosta nykyiseen massayliopistoon. Siinä on nähtävissä *laadullisia siirtymiä eri keinojen välillä* realisoida koulutusminimin kasvu. Ekstension voidaan nähdä historiallisia kerroksia, jotka eroavat toisistaan siinä miten ne ikäänkuin koulustrategioina operoivat kulloistenkin ikäluokkien elämänsäkaressa. Asiaa valaissee heuristinen kuvio.

Kuvio: Yliopistoekstension historialliset kerrokset



Kuvio on karkea ja tekee ehkä historialle vääryyttä ekstension eri muotojen ajallis-paikallisen seuraannon kannalta. *Yliopistollisella aikuiskasvatuksella* tarkoitetaan tässä toiminnan ”ekstramuraalisia” muotoja valistusajan innoittamasta tieteen popularisoinnista 1800-luvun jälkipuoliskon ”yliopistolajennukseen”. Historiallisesti nimenomaan laajennusliikkeessä on kysymys yliopistollisen opiskelun organisoinnista ns. tavallisen kansanosan parissa, erityisesti työväestön keskuudessa. Suomessa kehitys kulkee spesifeille uomille: yksi polku jatkuu yliopistoyhteisössä heräävänä kansanvalistusharrastuksena, toinen vie comtelaisen positiivisen tieteen innoittamaan työväenopistotraditioon, kolmas muovautuu kotoisena ”yliopistolajennuksena”, myöhemmin esim. kesäyliopistotoimintana. Yhtä kaikki kysymys on aikuisväestön parissa tapahtuvasta toiminnasta. Ja taustalla tapahtuu prosessi, jossa itse tiedeinstituutio, yliopisto, käy läpi kehityskulun eliitin ideologisesta instituutiosta akateemista työvoimaa kvalifioivaksi massayliopistoksi.

Perinteisen yliopiston sisällä siis toiminnan funktiot eriytyvät ekstensiokehityksen myötä, mutta ekstension erään muodon, kapea-alaisen erityiskorkeakoulujen esiinmarssin, kautta koko instituutio alkaa menettää differentia specificansa. Nimitettäköön näitä kehityskulkuja *yliopistoekspansioiksi*, joka Suomessa saa huippunsa vasta 1900-luvun puolivälin jälkeen. Ekspansio on nimenomaan koulutuksen laajentumista nuoren ikäluokan kohdalla. Ylimmän opetuksen ekstension viimeisimpänä kerroksena *avoin korkeakoulu*, joka Suomesakin hakee esikuvansa Englannin ”eetteri yliopistosta”, edustaa koulutusstrategian laadullista muutosta. Se ei enää ole ”yliopistollisen aikuiskasvatuksen” muotojen lailla välitöntä reaktiota lisäkoulutustarpeiden realisoinniseksi, vaan pyrkimystä koulutuksen uudelleen jäsentämiseen elämänsäkaressa.

Avoin korkeakoulu

Uuden opiskelujärjestelmän suomalainen tuotekehittäjä (ks. Valkama 1979b, 6-8) huipentuu ideaan ”tulevaisuuden korkeakoulusta.” Se esittäytyy komitearaporteissa (ks. mietinnöt 1976 ja 1981) sympaattisena *multimediam* ympäristönä, jossa eteenpäin pyrkivän nuoren elämänsäkaari taittuu tyytyväiseen vanhuuteen työn ja opiskelun vuorotteluna koulutusrupeamien käynnistyessä aina välittömien tarve-elämysten pohjalta. *Aika, paikka ja menetelmä* menettävät merkityksensä — avoin korkeakoulu vahvistaa ajan ja avaruuden suhteellisuuden.

Aitoliberalistisen opiskelujärjestelmän luomista korkeakoulutasolle on pohjustettu argumentein, joissa on vahva yliannostus koulutus-

sektorillekin pesiytyneeseen palveluyhteiskunnan ideologiaan pohjautuvaa individualismia ja faktoillaan vetoavaa pedagogista empirismää. Miten avoin korkeakoulu menestyy suhteellisen koulutusajan manipuloinnin pyrkimyksessä, onko kasvatuksen ja koulutuksen totaliteetti reaalisesti muodostunut tai muodostaako avoin korkeakoulu sitä osaltaan, onko yhteiskunnallinen käytäntö aktualisoitunut persoonallisuuden monipuolisen kehityksen tai avaako avoin korkeakoulu itsessään tälle joitakin väyliä? Näihin *kohtalonkysymyksiin* on olemassa suomalaisiakin, joskin puutteellisia, vastauksia opetuksen hajauttamiskokeiluista tehdyn tutkimustyön pohjalta (esim. Valkama 1979c). Tutkimukset kertovat vaatimusten ja valmiuksien välisestä kuilusta, osa-aikaopiskelun vaikeuksista, opiskeluprosessin pirstoutumisesta ja perinteisen opintoyhteisön hajoamisesta sekä tasa-arvotavoitteet kyseenalaistavasta valikoitumismekanismista. Avoin korkeakoulu ei suinkaan näytä olevan koulutuksen ja elämän vuorovaikutuksen välttämättömiä geneettisiä ja struktuurisia yhteyksiä myötäilevä opiskelujärjestelmä.

Illusorisen avoimuuden pyrkimyksen edessä on *paradoksi*: mitä avoimempaa opetus on, sitä harvemmalle se soveltuu. Modernia opetus-tekniologiaa soveltavan Open Universityn ”jokamiehen oppisisällön”-ongelmaan tarjoama ratkaisu, yksilöllinen etäopetus, paitsi implikoi käytännössä klassisen yliopistoidean viimeistenkin rippeiden kumoutumisen, ratkoo lisäksi väärää ongelmaa. Avoimen korkeakoulun *todellisuus*, meritokraattinen selektivismi, samalla kun se osoittaa avoimuuden pyrkimyksen illusoriseksi, se siirtää avoimuuden paradoksin syrjään opiskelujärjestelmän välttämättömien ongelmien joukosta. Mutta paljaassa käytännössä paljastuvat myös tulevaisuuden korkeakoulua siivittävät määreet: taloudellisuus, hallinnollinen sujuvuus ja opiskelun pragmaattisuus.

Koulutusvälttämättömyyden ilmauksia

Avoin korkeakoulu on siis nähtävä historiallisena, määreellisenä ilmiönä. Sen idea nousee todellisuudesta, kokoa reaalisia koulutushaasteita, ja pyrkii esittämään ratkaisun niihin vastaamiseksi. Adekvaatteina on pidettävä sekä akateemisten kansalaisten täydennyskoulutusta että myös sellaista tieteen ja ammatillisen käytännön vuorovaikutusta, johon osallistuvat henkilöt eivät ole akateemisesti kouluttuja. Lienee katsottava myös ”tieteenomaisuuden” edistävän aikuisväestön omaehtoisia sivistysharrastuksia, nähtävä yliopisto-oppien käsitteily vapaan sivistystyön laitoksissa mielekkääksi. *Tieteellinen täydennyskoulutus* ja *yliopistollinen aikuiskasvatus* ovat koulutusvälttä-

mättömyyden ilmausta, tieteen sivistysfunktion perusteltua laajentamista. Ne eivät ole suhteellisen koulutusajan manipuloinnin instrumentteja, jollaisena ”avoin korkeakoulu” esittäytyy. Ne viittaavat koulutuksen elämänsäkaassa tapahtuvan uudelleen jäsentämisen välttämättömyyteen ja ovat kasvatuksen ja koulutuksen totaliteettikehityksen momentteja.

Käytäntö ja tutkimus

Toisaalla olen esittänyt, että nykyisessä tieteen sivistysfunktion laajentamisen tutkimuksessa perusprobleemiksi asettuu tieteen ja kansansivistyksen konkreetti suhde (ks. Valkama 1981, 93). Samassa yhteydessä olen niinkään esittänyt joitakin ”positiivisia” tutkimusongelmia liittyen lähinnä tieteen didaktisiin ja sisällöllisiin aspekteihin. Näiden taustana näkyy yhteiskunnan sivistyselämää jakava dualismi, tieteellisen ajattelutavan ja arkielämän ajatusmuotojen välinen kuilu.

Tämän dualismin kaventamisen välttämättömyys on ymmärrettävästi ollut juuri yhtenä tekijänä yliopistotoiminnan ekstramuraalien muotojen kehittymisessä. Tämän päivän amatillinen käytäntö on aktualisoitunut tieteellisen täydennyskoulutuksen myös ei-akateemisilla aloilla ja tehtävissä. ”Positiivisia” tutkimustehtäviä voidaan siis löytää itse yhteiskunnallisen käytännön piiristä, niistä *momenteista*, joissa tieteen ja kansansivistyksen suhde problematisoituu käytännöllisesti ja hakee teoreettista ratkaisua.

Lähteet

- Afanasyev, V.G. 1975. The Scientific and Technological Revolution — Its Impact on Management and Education. Moscow: Progress Publishers.
- Alanen, Aulis. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite, teoksessa Elinikäinen kasvatusta, Alanen — Sihvonon (toim.). Porvoo.
- Meier, Artur. 1974. Soziologie des Bildungswesens. Berlin: Volk und Wissen.
- Mietintö. 1976. Suomen kulttuurirahaston avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Mietintö. 1981. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1981:36. Helsinki.
- Sève, Lucien. 1973. Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/Main: Verlag Marxistische Blätter.
- Tuomisto, Jukka. 1982. Työelämän aikuiskasvatus. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto. (moniste).
- Valkama, Hannu. 1979a. Aikuiskoulutustyöstä persoonallisena käytäntönä — aineksia keskustelulle, julkaisussa Aikuiskasvatus erityistieteenä — johdatusta tiedeanalyysin probleemoihin, Lehtonen — Kämäräinen (toim.). Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu E8/79.

Valkama, Hannu. 1979b. University Extension in Finland. *Adult Education in Finland* n:o 4/1979.
Valkama, Hannu. 1979c. Avoimen korkeakoulun opistokokeilu 1978—79. Kansalais- ja työväenopistojen kokeiluraportteja 2/79. Kouluhallitus,
Valkama, Hannu. 1981. Avoim korkeakoulu; tutkimus- ja kehitystyön problematiikka; teoksessa

Aikuiskasvatus 80-luvulla, Taskinen — Tuomisto (toim.). Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16/1981. Tampereen yliopisto Vesikansa, Esko. 1982. Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon. *Aikuiskasvatus* 3/82.
Wessel, K.-F. 1975. *Pädagogik in Philosophie und Praxis*. Berlin: VEB.