

Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus

Arnkil, Erik. 1983. Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus. Aikuiskasvatus 3, 2, 52—60. — Artikkelissa lähestytään rauhankasvatusta psykologisten ja pedagogisten käsitteiden avulla. Pyrkimyksenä on tarkastella rauhankasvatusta persoonallisuuden kehityksen yhteydessä ja erityisesti omakohtaisen vakaumuksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Artikkelissa hahmotetaan myös rauhankasvatuksen tehtäviä eri ikäkausina.

”Rauhankasvatus” on nopeasti noussut puheenaiheeksi. Vielä muutama vuosi sitten vain muutama opettaja teki vakavaa työtä rauhankasvatuksen parissa. Nyt laajat opettajajoukot tuntevat tarvetta ja kiinnostusta asiaan. Viranomaiset ovat antaneet suosituksia ja kannanottoja. ”Rauhantahtoisuuteen kasvattaminen” kirjattiin tavoitteeksi uuteen koululakiin ja päivähoitolakiin.

Käsite ”rauhankasvatus” ei kuitenkin ole yksiselitteinen ja sitä tulkitaan vaihtelevin, jopa keskenään ristiriitaisin tavoin. Epäselvyyttä on niin rauhankasvatuksen tavoitteiden, sisällön kuin menetelmienkin ymmärtämisessä.

1. Heilahdukset rauhanliikkeessä — ajateltavaa pedagogeille

Rauhanliike on kasvanut valtavasti Suomessa ja muualla maailmassa. Se tempaisi 80-luvun alussa mukaansa nuoria ja laajeni uusiin väestökerroksiin. Puhutaan ”uudesta rauhanliikkeestä”. Mutta kuinka pysyvästä ilmiöstä on kysymys?

Myös 60-luvun lopulla tapahtui rauhanliikkeen nopea kasvu, joka kuitenkin kutistui 70-luvun puolivälin tienoilla. Monet Vietnamin sodan vastustajat, solidaarisuustyön tekijät jne. passivoituivat. 70-luvun rauhanliikkeen taustalla oli suurvaltasuhteiden ja strategisen tasapainon vakiintuminen. 80-luvun liikehdinnän pohjana on voimatasapainon horjuminen ja sodanuhkan kasvu. Myös eri maiden sisäiset olot ovat muuttuneet. (Kansainvälis-poliittisista muutoksista ks. Väyrynen 1983).

Rauhanliikkeen kehitys riippuu tietysti ensisijaisesti kansainvälisestä ja kotimaisesta yhteiskunnallisesta kehityksestä eikä eri instituutioiden antamasta rauhankasvatuksesta. Rauhankasvatuksella voi kuitenkin olla merkitystä ihmisten orientoimiseksi toimimaan muuttuvissa oloissa.

Ilmeisesti 70-luvun puolivälin tienoilla rauhantyöstä vetäytyneiden ihmisten suuntautuneisuus ei kestänyt muutoksia kansainvälisessä ja kotimaisessa tilanteessa tai henkilökohtaisissa elämäntilanteissakaan (työelämään ja ammatteihin astumisen, perheiden muodostamisen, kulutuksen houkutusten jne. tuomat haasteet; puhutaan ”yksityistymisestä”, ”keskiluokkaistumisesta” jne.). Niinpä on tärkeää miettiä *voisiko rauhankasvatus antaa sellaisen orientaation, suuntautuneisuuden, joka kestää huomattaviakin muutoksia toiminnan kohteessa ja ehdoissa. Voisiko rauhankasvatus siis tuoda rauhantyön osaksi yksilön elämäntehtävän käsittämistä, vakaumukseksi?*

2. Persoonallisuuden suuntautuneisuus, vakaumukset

Leontjevin mukaan persoonallisuuden rakenteen muodostaa tärkeiden, keskenään hierarkkisten motivaatio-suuntien *suhteellisen pysyvä järjestys*. Persoonallisuudella on tietty suuntautuneisuus, vaikka motivaatioalue onkin aina monihuippuinen. (Leontjev 1977, 181). Boshovitschin (1970) mukaan persoonallisuuden suuntautuneisuus on käyttäytymisen säätelyn ydin ja johtava elementti. (282—283).

Persoonallisuuden suuntautumisjärjestelmään kuuluvat eritasoiset motivationaaliset tekijät alkaen herätteistä, onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvistä tunnelatauksista yms. päätyen konkreettisten tavoitteiden kautta henkilökohtaisiin motiiveihin, vakaumuksiin

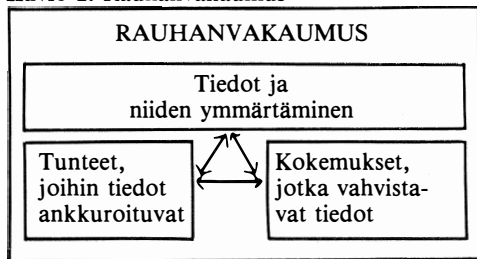
ja ihanteisiin. (Pehunen ja Lahtela 1982, 35—36).

Vakaumukset kokoavat yhteen yksilön maailmankatsomuksen, tiedot, asenteet ja moraaliperiaatteet. Siksi niiden lähempi tarkastelu on erityisen hyödyllistä rauhankasvatuksen tavoitteen täsmentämiseksi: ”Vakaumukset ovat persoonallisuuden tiedostettujen tarpeiden järjestelmä, joka ohjaa yksilöä käyttäytymään näkemyksiensä, periaatteidensa ja maailmankatsomuksensa mukaisesti. Vakaumusten muodossa esiintyvien tarpeiden sisällön muodostavat tiedot ihmistä ympäröivästä luonnosta ja yhteiskunnasta ja niiden ymmärtäminen” (Petrovski, toim. 1974, 139).

Vakaumusten määrittämiseksi on kuitenkin syytä ottaa huomioon N.S. Nasarowan huomautus tunteiden ja kokemusten osuudesta: ”Tietojen olemassaolo ja varmuus siitä, että ne ovat oikeita, muodostavat vakaumuksen olennaisen tunnusmerkin. Tämä tunnusmerkki ei kuitenkaan ole ratkaiseva. Vakaumuksen olemus on siinä, että tiedot, joiden oikeellisuudesta olemme vakuuttuneita, ankkuroituvat tunteisiin ja saavat vahvistuksensa henkilökohtaisissa kokemuksissa. Vasta silloin ne synnyttävät tarpeen moraalisesti käyttäytymiseen ja muodostuvat persoonallisuuden käyttäytymisen sääntelijöiksi” (Nasarowa 1976, teoksessa Engeström 1979, 18—19). Toisin sanoen, vakaumusten sisältönä ja perustana ovat tiedot ja niiden ymmärtäminen. Jotta ne johtaisivat moraalista käyttäytymistä ohjaavien vakaumusten muodostumiseen, tietojen täytyy ankkuroitua tunteisiin ja saada vahvistuksensa kokemuksissa. ”Tiedot ja niiden ymmärtäminen” muodostavat yksilön ”sisäisen mallin”, jonka pohjalta hän toimii, ts. toiminnan orientaatioperustan. Toimissaan orientaationsa pohjalta yksilö koettelee, täydentää ja korjaa orientaatioperustansa (tai kuten Nasarowa sanoo, tiedot saavat vahvistuksensa henkilökohtaisissa kokemuksissa). Orientaatioperusta lähemmin tunnetumpana.

Edellä todetun pohjalta voidaan hahmotella *rauhanvakaumusta* ja nähdä siinä kolme ”perusosaa”:

Kuvio 1. Rauhankasvatus



Jos tarkastellaan rauhankasvatusta, joka vaihteittain voisi muodostaa rauhankasvatusta, ts. kestävästä suuntautuneisuutta rauhantyyöhön, on vastattava kolmeen periaatteelliseen kysymykseen ja jatkokysymykseen:

- 1) Mitkä tiedot — ja miten ne opetetaan?
- 2) Mitkä tunteet — ja miten tiedot ”ankkuroituvat” tunteisiin?
- 3) Mitkä kokemukset — ja miten ne vahvistavat tiedot?

2.1. Mitkä tiedot?

Tässä käsitellään vain rauhankasvatuksen sisällön muodostamisen periaatteita, opettavalle orientaatioperustalle asetettavia ehtoja. Metodeja ei sen sijaan käsitellä. Olen käsitellyt niitä konkreettisten esimerkkien valossa Koulutyöntekijälehdessä numeroissa 3/82 ja 4/82.

Rauhantutkimuksessa ”rauhaa” koskevat käsitykset on usein jaoteltu kahteen eritasoiseen käsitteeseen ”negatiivinen rauha” ja ”positiivinen rauha”. Negatiivisella rauhalla tarkoitetaan sellaista tilannetta valtioiden välillä, jossa väkivaltaa aiheuttavat rakenteet ja ristiriidat ovat olemassa, mutta konflikti ei ole avoimen väkivallan tasolla. Positiivinen rauha kattaa sekä valtioiden välisen että niiden sisäisen tilanteen. Sillä tarkoitetaan monipuolista, kaikkia osapuolia hyödyttävää ja tasavertaista vuorovaikutusta; rauha on seurausta väkivallan syiden syrjäytymisestä. (Ks. esim. Young 1981, 123—134). Erottelu voidaan tehdä myös käsitteillä ”yhteiskunnallinen epäoikeudenmukaisuus” ja ”yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus”.

Tämä jaottelu ”rauhan” käsittämiseen eri tasoilla näkyy myös rauhankasvatuskokeiluissa ja -kaavailuissa. ”Ruohonjuuritasolla” on meillä ja muualla Länsi-Euroopassa yritetty löytää keinoja nuorten aktivoimiseksi toimintaan euro-aseita, neutronipommia, asebudjetien paisuttamista jne. vastaan, ydinasejäädytyksen, ydinaseettomien vyöhykkeiden jne. puolesta. ”Asiantuntijatasolla”, rauhantutkimuksen ja Unescon piirissä on taas painotettu enemmän sotien ja varustelun yhteiskunnallisten taustatekijöiden paljastamista ja muuttamista. (Ks. esim. Haavelsrund, ed. 1981 ja Seppä & Vesa, toim. 1982).

Ruohonjuuritason liikkeen voima on ollut sen ”tämänpäiväisyydessä” ja yksilöiden (ja ryhmien) toiminnallisten tehtävien osoittamisessa. Sen heikkous on kuitenkin ollut näköalojen ja toiminnallisten mahdollisuuksien suppeudessa. On ikäänkuin tarjottu valmiita malleja toiminnasta (euroaseet — marssit) ja rauhantoiminta ikäänkuin koostuu erilais-

ten ”negatiivisen rauhan” etappien ketjusta (ydinaseeton Pohjola — ydinaseeton Eurooppa — ydinaseeton...). Koska varustelun ja sotien yhteiskunnalliset taustatekijät ovat jääneet vähälle huomiolle, *välillisesti* varusteluun liittyvät asiat ovat peittyneet näkyvistä. Näin on myös menetetty mahdollisuuksia nähdä välillisiä, rakenteita vähitellen murttavia, vaikutusmahdollisuuksia.

2.1.1. Mitä ovat välilliset tekijät?

Tätä kysymystä voidaan lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla asevarustelun ja maailmanmarkkinarakenteen yhteyksiä. Tämä on tietysti vain yksi esimerkki. Kolmas maailma on maailmanmarkkinoilla halpojen raaka-aineiden ja energiavarojen sekä työvoiman alipalkattujen palvelujen tuottaja. Kehitysmaiden osuus kehittyneiden maiden raaka-aine- ja energiatuotannossa on niin keskeinen, että esim. Yhdysvaltojen talouskasvu ei voisi toteutua ilman kehitysmaiden hyväksikäyttöä. Länsi-Eurooppa on vielä riippuvaisempi tuontiresurssista ja Japani on niistä täysin riippuvainen (ks. esim. Hveem 1979, Käkönen 1980, Väyrynen 1980). Sosialististen maiden suhteet kehitysmaihiin ovat toisenlaiset, johtuen ennen muuta Neuvostoliiton raaka-aineomavaraisuudesta. (Ks. Hveem mt.). Kehitysmaiden hyväksikäyttö tapahtuu markkinarakenteen avulla: raaka-aineet ovat halpoja ja teollisuustavarat kalliita. Kehityksessa tapahtuva tuotanto, tuotteiden kuljetus sekä markkinointi ovat monikansallisten, läntisten yritysjiättien otteessa. Se taloudellinen vauraus, joka on lännen varustelun taustalla, pohjautuu pitkälti kehitysmaiden hyväksikäyttöön. Jos kehitysmaat onnistuisivat rakentamaan ns. omaehtoista kehitystä ja vähentämään riippuvuuttaan monikansallisista yhtiöistä, ei lännen talous voisi jatkaa entiseen tapaan ja asevarusteluakin olisi pakko sopeuttaa kaventuneisiin resurssihin. Niinpä mieluummin säilytetään muuttumaton tilanne, ”status quo”. Kehitysmaat ovat joutuneet lännen talouskasvun ja asevarustelun ”maksumiehiksi” — ja asevarustelua ”tarvitaan” osaltaan juuri tämän suhteen ylläpitämiseen. (Ks. Antola 1977 ja 1978, Käkönen mt.).

Kehitysmaat ovat joutuneet myös suoremmin ”takaajiksi” asevarustelussa. Ne tuottavat huomattavan osan ns. strategisista raaka-aineista, joita ilman nykyaikaisia aseita ei voi valmistaa, tai pitää toiminnassa (mm. öljy, kromi, kupari, titaani, platina, koboltti). (Neuvostoliitto on näidenkin suhteen käytännöllisesti katsoen omavarainen). Niinpä asevarustelun ylläpitäminen ”vaatii” status quon

säilyttämistä erityisesti strategisten raaka-aineiden tuottajamaissa, mm. Etelä-Afrikan tasavallassa, Namibiassa ja Zaireissa. (Ks. Hveen 1979). Status quon ylläpitäminen merkitsee näiden kohdalla rotusorron, laittoman miehityksen ja diktatuurihallinnon suojelua, mm. YK:n toimenpiteitä jarruttamalla.

Johtopäätös: *kehitysmaiden omaehtoisen kehityksen tukeminen on epäsuoraa mutta tehokasta työtä rauhan puolesta*, se on ”positiivisen rauhan” rakenteiden muodostamista. Rotusorron ja ns. uuskolonialististen markkinarakenteiden vastustaminen ei ainoastaan *liity* rauhantyöhön. Se *on* rauhantyötä. (Omaehtoisen kehityksen tukeminen ei ole ilman muuta yhtä kuin kehitysavun lisääminen. Suurin osa nykyisestä kehitysavusta tukee olemassaolevaa markkinarakennetta ja hyödyttää enemmän monikansallisia yhtiöitä kuin kehitysmaiden asukkaita. Ks. mm. Wihtol 1978). Mikäli nuorille ja aikuisille avataan yllä kuvatuun kaltaisia toiminnallisia yhteyksiä, heille avautuu ”valmiita malleja” laajempi näköala rauhantyöhön. *Rauhankasvatuksen tehtävänä olisikin avata oppilaille yksilö — maailma-suhde mahdollisimman laajasti*. Mikäli yksilö näkee varustelevan maailman systemaattisena ja historiallisesti kehittyvänä kokonaisuutena, hänen on mahdollista itsenäisesti johtaa toimintatehtäviä ihanteidensa toteuttamiseksi (vähitellen, kärsivällisesti) sellaisissakin oloissa, joissa suppeamman orientaation omaava henkilö ei mahdollisesti näe lainkaan vaikutusmahdollisuuksia. Vakaumus tarvitsee ”ruokaa”. Yksilön tulee sekä voida nähdä keinoja toimia vakaumuksensa mukaisesti että saada jatkuvasti vahvistusta vakaumukselleen, ts. kokemuksia, jotka vahvistavat vakaumuksen perustana olevat tiedot (niiden muodostaman kokonaisnäkemysten, orientaatiooperustan) ja täydentävät niitä. Mikäli minulla on vain kapea-alainen ”negatiivisen rauhan” käsitteen mukainen orientaatio maailmaan, tulee ratkaistavakseni tilanteita, joita ”mallini” ei ehkä kata. En näe toiminnallisia mahdollisuuksia. (Kansainvälispoliittinen tilanne muuttuu minulle käsittämättömällä tavalla, joudun erilleen turvallisesta ja toimintamallin antaneesta ryhmästä jne.). Vaikka tiedotusvälineet olisivat tulvillaan aineistoa, joka kertoo väkivallan ja varustelun rakenteiden vähittäisestä murtumisesta ja siis ”ruokkii” vakaumustani, en osaa tulkita sitä, en ymmärrä tietojen yhteyttä ”malliini”.

Edellä on arvosteltu ruohonjuuritason rauhankasvatustradition heikkouksia. Myös ”asian tuntijatason” traditiolla on voimansa ja heik-

koutensa. Voimana on rauhan ymmärtäminen syvällisemmin ja dynaamisemmin — taustalla olevista rakenteista käsin. Heikkoutena taas on ollut yksilöiden ja ryhmien toimintamahdollisuuksien vähäinen tarkastelu (juuri se, mitä ”ruohonjuuritaso” on korostanut). Rauhantutkijoiden kirjoituksissa rakenteet ikäänkuin muuttavat itseään tai sitten muuttuvat ”yhteiskuntien” tai ”valtioiden” tai ”kansainvälisen yhteisön” toimesta. Toimivia ihmisiä ei näy missään. Rauhankasvatus on tavalta valistuneiden kuluttajien kasvattamista: kasvatetaan ihmisiä, jotka ymmärtävät uutisten taustoja jne, mutta eivät tee toiminnallisia johtopäätöksiä. Toiminta jätetään ”päättäjien” huoleksi. (Esimerkki tällaisesta otteesta on mm. kouluhallituksen Aseidenriisuntakasvatuksen työryhmän raportti vuodelta 1981).

Selvästikin tehtävänä on yhdistää edellä mainittujen ”traditioiden” parhaat puolet ja voittaa niiden heikkoudet. Pitäisi siis päästä sellaiseen rauhankasvatuksen sisältöön, jossa ”näky” yksilöiden ja ryhmien toiminta sekä välittömien että pitkän tähtäimen tehtävien hyväksi. (Tässä yhteydessä haluan huomauttaa, että vaikka olen arvostellut ”suppeita toimintamalleja”, en missään nimessä tarkoita, etteikö toiminta asevarustelun pysäyttämiseksi, euroaseiden torjumiseksi ja ydinaseettoman Pohjolan aikaansaamiseksi olisi mitä tärkeintä. Rauhantyöllä on toki kiireellisyysjärjestys. Mutta emme saisi täysin samastaa rauhankasvatusta ja rauhanaktioita. Muutoin joudumme jälleen vaikeuksiin, kun olosuhteet muuttuvat).

2.1.2. Rauhantoiminnan orientaatoperusta

Edellä on viitattu useaan otteeseen *orientaatoperustan* käsitteeseen. Monet lukijat tuntevat neuvostoliittolaisen psykologin P.J. Galperinin teoriaa orientaatista ja orientaatoperustoista (ks. mm. Galperin 1979). Galperinin mukaan ihminen suorittaa tekonsa tietyn subjektiivisen kuvan varassa. Tämä kuva sisältää käsityksen edessä olevasta teosta ja sen ympäristöstä tai ehdoista. Tällaista kuvaa nimitetään orientaatoperustaksi. Se voi olla tietyn teon suorittamista varten täydellinen tai epätäydellinen, tarkoituksenmukainen tai epätarkoituksenmukainen, oleellista tai epäoleellista informaatiota sisältävä (ks. myös Talyzina 1981, 88—100 ja Engeström 1982a ja 1982b).

Galperin on kehitellyt erityisesti yksittäisen teon orientaatoperustaa. Teot ovat kuitenkin toiminnan ”osia”. Toiminta muodostuu teko-

jen ketjuista. Teot ovat aina osa toimintaa (Leontjev 1977, 93).

Rauhankasvatuksessa tarkastelun kohteena on rauhantoiminta. Tekoja tarkastellaan yhteydessä kokonaisuuteen.

Toiminta rauhan puolesta koostuu useista ”lohkoista” ja välitavoitteista. Yksilön käsitys siitä, miten nämä lohkot ja välitavoitteet liittyvät toisiinsa ja kokoavaan tavoitteeseen, motiivitavoitteeseen (väkivallan rakenteiden purkamisen), ja kuinka hänen tekonsa muodostavat ketjuja, muodostaa hänen toiminnan orientaatoperustansa. Tässä ovat ”edustettui-
na” (tiivistettynä sisäisenä ”mallina”) toiminta” (tiivistettynä sisäisenä mallina) toiminnan kohde (”maailma”, ”väkivallan rakenteet”), muutoksen voimat (”rauhanvoimat”, joista yksilö itse on yksi) ja muutoksen keinot.

Vaikka orientaatoperusta ilmenee yksilöllisesti — yksilöiden tajunnassa — se on yhteiskunnallisen toiminnan orientaatoperusta. Rauhantyötä ei toteuta joukko eristettyjä yksilöitä, vaan kollektiivinen subjekti, rauhanliike (tai ”rauhanvoimat”). Yksilö — maailma-suhde, jota edellä tarkasteltiin, kuuluisi siis kirjoittaa yksilö — ja muut rauhanvoimat — maailma!

Mistä aineksista sitten voisi muodostaa toiminnan orientaatoperustan, useat osatavoitteet yhteen kokoavan kokonaisnäkömyksen ts. millä periaatteella valitaan, kootaan ja järjestetään rauhankasvatuksen sisältö?

Vaikka ”rauhankasvatuksen” määrittely on Unescossa saanut vaihtelevia otsikoita (vuonna 1974 puhuttiin kasvatuksista kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan, 80-luvulla tuli esiin käsite aseidenriisunta- ja rauhankasvatus, vuonna 1980 kesällä järjestettiin ”Aseidenriisuntakasvatuksen” konferenssi. Ks. lähemmin Unesco 1974 ja Seppä & Vesa 1982), sen koostumus on nähty johdonmukaisesti samana. Rauhankasvatus koostuu Unescon mukaan ihmisoikeuskasvatuksesta, kehityskasvatuksesta ja aseidenriisuntakasvatuksesta. Kukin näistä kolmesta käsitteestä on määriteltävä suhteessa kahteen muuhun. (Unesco 1980 § 7 teoksessa Seppä & Vesa 1982, 17). Ei siis voida ymmärtää ihmisoikeuksien toteutumista riippumatta kehityksestä ja aseriisunnasta, kehitystä irrallaan ihmisoikeuksista ja aseriisunnasta ja aseriisuntaa irrallaan yhteiskunnallisista taustatekijöistään. Unescon suoritusten mukainen rauhankasvatus voitaisiin kaaviona kuvata seuraavasti:

Kuvio 2. Rauhankasvatus

RAUHANKASVATUS		
IHMIS- OIKEUS- KASVATUS	KEHITYS- KASVATUS	ASEIDEN- RIISUNTA- KASVATUS

(Nykyisin korostetaan myös *tasa-arvokasvatusta*. Se voidaan mielestäni ymmärtää osaksi ihmisoikeuskasvatusta).

Mikäli tavoitteena on kokonaisuuden muodostaminen, jossa ihmisoikeudet, kehitys ja aseriisunta (ja kääntäen ihmisoikeusloukkaukset, alikehitys ja asevarustelu) muodostavat yhtenäisen dynaamisen kokonaisuuden, tulee pyrkiä rakentamaan *teoreettinen malli*. Opetus ei voi olla irrallisten faktojen välittämistä. Kokonaisnäkemys ei myöskään voi olla pysähtynyt, jähmeä, valokuvamainen, vaan varustelemaan maailman *kehitystä* selvittävä. Ei myöskään riitä varusteluun liittyvän tietoaineiston luokittelu ulkoisten yhtäläisyyksien pohjalta, varustelevien maiden asejärjestelmien tms. vertailu ulkoisten tunnusmerkkien perusteella jne. *Tarvitaan käsitteitä, jotka selittävät vuorovaikutussuhteita ja historiallisen kehityksen syitä.*

Tällaisen ”mallin” muodostaminen olisi rauhantutkimuksen tehtävä. Pedagogien taholla on tehty työtä kokonaisnäkemysten muodostamiseksi rauhantutkimuksen usein sangen kapea-alaisten tarkasteluotteiden ja tulosten yhdistämiseksi (ks. Koulutyöntekijä 3/82 ja 4/82).

Tehtävänä on siis teoreettisten käsitteiden opettaminen siten, että oppilaalle/opiskelijalle muodostuu kokonaisnäkemys, orientaatio-perusta, jossa yhdistyvät niin ”negatiivisen” kuin ”positiivisenkin rauhan” tehtävät. Tällaisen orientaatiooperustan opettaminen tapahtuu vaiheittain. Palaan tähän tuonnempana, ikäkausitehtävien yhteydessä.

2.2. Mitkä tunteet — ja miten tiedot ankkuroituvat tunteisiin?

Rauhanvakaumuksen taustalla on käsittäkseeni rakkaus elämään — ihmisiin, luontoon, kulttuuriin. Tämän rakkauden herättäminen (tai pikemminkin ruokkiminen) on perustehtävä.

Rakkaus elämään synnyttää myös kielteisiä tunteita: Tuskaa elämän tuhoamisesta, sorrosta, vääryydestä, vihaa sodanlietsonnasta.

Rauhankasvattajan tulisi erityisesti harkita miten *tiedot ja tunteet ankkuroituvat* toisiinsa.

Sangen usein näkee rauhankasvatukseen tarkoitettuja materiaaleja, joissa on ”tunteisiin vetoavaa” aineistoa, joka kuitenkin on sijoitettu opetukseen pohtimatta millaiseen tietoperustaan tunne-elämykset kytkeytyvät. Äärimmäisyyden muodostavat aineistot, joissa on shokeeraavaa kuva- ym. materiaalia ”herättämässä” kasvatettavia toimintaan.

Usein viitataan *taiteen* mahdollisuuksiin tehdä käsitellyt ongelmat omakohtaisiksi oppilaille (ks. mm. Kekkonen 1982a ja 1982b). Taiteella ilmeisesti onkin oma voimansa: ”Ilman emotionaalista suhdetta todellisuuteen ei voi olla siihen kohdistuvaa toimintaa. Toisaalta, jos esteettiset kohteet olisivat vain tunteeseen vetoavia, olisi niiden vaikutus vain hetkellinen” (Viljo 1976 artikkelissa Onnismaa 1982, 7). Teplovin mukaan taiteen havaitsemisen tulisi alkaa välittömällä tunteella, minkä jälkeen havainto voi johtaa perinpohjaiseen ajatteluun (Teplov 1963 artikkelissa Onnismaa 1982). Taide voi olla perinpohjaisen ajattelun *herättäjä*, mutta *ilman teoreettisia käsitteitä yksilö ei kykene ”perinpohjaiseen ajatteluun”*. Ilman selittäviä käsitteitä voimme joutua ymmälle tai täysin harhaankin ”tunteisiin vetoavan” rauhankasvatuksen pohjalta.

Tiedot ja tunne-elämykset olisikin vietävä rinnan ja kytkettävä toisiinsa kaikessa opetuksessa. Ei siis niin, että historian opinnoissa annetaan kantaaottamattomia (ja siis pinnallisesti selittäviä) tietoja ja vaikkapa taideopinnoissa järjestyetään tunteita. Pikemminkin pitäisi etsiä tietojen ja tunteiden ”ankkuroimispisteitä” opiskeltavan kohteen avainkäsitteitä.

2.3. Mitkä kokemukset — ja miten ne vahvistavat tiedot?

Neljä lyhyttä teesiä kokemuksista:

Ensiksi. Kasvatusinstituutioiden ovet on avattava rauhanliikkeelle. Olisi löydettävä keinoja sekä oppilaiden ja opiskelijoiden ”erityisen” rauhantoiminnan lisäämiseksi että ”kasvatuksen ulkopuolelta” tulevan rauhanliikkeen tien avaamiseksi kasvatusinstituutioihin. Mielestäni on tärkeää, että rauhankasvatukseen liittyvää rauhantoimintaa ei mielletä ”tavallisesta rauhantoiminnasta” irralliseksi pedagogiseksi puuhailuksi. Sen tulisi olla muoto, jossa opiskelijat osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan ja jossa he ”testaavat”, koettelevat, täydentävät ja korjaavat näkemyksiään ja tietojensa kokonaisuutta, orientaatiooperustansa.

Toiseksi. Opettajat ja muut kasvattajat ovat erittäin keskeisessä asemassa ”sanojen ja teko-

jen ykseyden” kannalta. Kasvattaja, joka ei itse luota rauhantyyöhön eikä siihen osallistu, saa tuskin kovin syviä muutoksia aikaan kasvatet-
taviensa tajunnassa, vaikka puhuisikin rauhan-
työn tarpeellisuudesta.

Kolmanneksi. Olisi osattava tarttua oppilaiden oman toiminnan nostamiin periaatteellisiin ongelmiin ja auttaa heitä syventämään niiden tarkastelua. Oppilaiden päivittäinen toiminta ja keskinäiset suhteet tuovat esiin ongelmia ja ristiriitoja sekä myönteisiä kokemuksia, joissa esiintyy itumuodossaan periaatteellisia kysymyksiä. Näihin olisi osattava tarttua ja ”ruokkia” pohdintoja.

Neljänneksi. Rauhankasvatusta pohdittaessa on syytä miettiä myös mitä *oppimistoiminnan* järjestämiselle on tehtävä. Mikäli on tarkoitus kasvattaa tavoitteellisesti toimivia ihmisiä, on päästävä eroon käytännöstä, jossa oppilaat ovat tahdottomia objekteja. Mikäli opiskelijoiden on tarkoitus oppia, että tieto on tärkeätä todellisuuden ymmärtämiseksi ja muuttamiseksi, on päästävä käytännöstä, jonka mukaan on samantekevää mitä luetaan kunhan saadaan hyviä arvosanoja. Mikäli on tarkoitus kasvattaa kriittisyyteen, pitää selittävien periaatteiden, käsitteiden ja ”mallien” opiskelu järjestää niin, että opiskeltavia orientaatioperustoja koetellaan ja ”testataan” jatkuvasti. Jos tarkoituksena on kasvattaa kollektiivisesti toimivia rauhan puolustajia, on opiskelun pohjaututtava keskinäiseen yhteistyöhön. (Oppimistoiminnan järjestämisestä näiden periaatteiden mukaan ks. Dawydow, Lompscher, Markowa 1982).

3. Ikäkausitehtävistä

On selvää, että ”ihmisoikeuksien, kehityksen ja aseriisunnan” muodostaman kokonaisuuden teoreettinen omaksuminen voi varsinaisesti tapahtua vasta varsin varttuneiden nuorten sekä aikuisten opiskelussa. On kuitenkin huomattava, että tälle ”kehittyneelle tasolle” ei päästä suoraa tietä, ilman tiettyjen ehtojen täyttämistä. Näen mielessäni kaksi perusehtoa: kokonaisuuden, varusteludynamiikan ”mallin”, haltuunotto vaiheittain *käsitejärjestelmän* avulla ja *humaanin arvoperustan* muodostaminen. Nämä kaksi liittyvät yhteen.

Miten rauhankasvatuksen ikäkausitehtäviä voisi hahmottaa? Mielestäni ne löytyvät yhdistämällä seuraavat neljä ”lähestymistietä”:

- 1) nuorten ja aikuisten olojen ja arkielämän tutkiminen
- 2) sisällön, käsitejärjestelmien, määräämä vaiheittainen etenemisjärjestys,

- 3) oppimisen määrittämät ehdot (oppimisympäristön ja kasvatustieteen perustalta nähdyt reaaliset mahdollisuudet) ja
- 4) kehityspsykologiset ehdot (ikäkausien kehitystehtävien huomioiminen).

3.1. Nuorten ja aikuisten olot ja arkielämä

Jotta rauhankasvatus voi viedä kasvatettavien tietoisuutta eteenpäin, on *tunnettava tuo tietoisuus*. Nuorten ja aikuisten arkielämä sisältää kysymyksiä ja ristiriitoja, joihin tarttumalla voidaan synnyttää ja edistää heidän omaa tiedontarvettaan. Jotta kasvattajan ”tarjoamat” kysymyksenasettelut eivät olisi motivoivia ainoastaan kasvattajalle, ongelmat ja tehtävät on pohjattava *kasvatettavien* tietoisuudessa itumuodossaan oleviin kysymyksiin ja ristiriitoihin arkielämässä. Nämä on siis tunnettava. Se on vakava tutkimuksen tehtävä, ja tällaista tutkimusta meillä on vähän. ”Tiedämme”, että lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on sodanpelkoja ja käsityksiä ”tavallisten ihmisten” vaikutusmahdollisuuksista. Mutta tietomme ovat määrällisiä Gallup-tilastoja. Tiedämme hyvin vähän arkielämän *laadusta*.

3.2. Sisällön määräämä etenemisjärjestys

”Kehittyneeseen analyysiin” ei voi hypätä tyhjästä. Tarvitaan käsitteitä, joiden opettaminen on pitkäaikainen tehtävä. Se, mitä käsitteitä tarvitaan ja missä suhteissa käsitteet ovat toisiinsa, riippuu varustelusta ja sen poistamista koskevan teoreettisen selityksen ”mallin” rakenteesta ja sisällöstä. Kun kokonaisuus on muodostettu, sitä voidaan ”purkaa osiin”: nähdään mitkä käsitteet ovat edellytyksenä seuraavalla abstraktiotasolla olevien käsitteiden haltuunotolle jne. (Jos esim. on tarkoitus analysoida vaikkapa kehittyneiden kapitalististen maiden ja kehittyneiden sosialististen maiden keskinäissuhteita, käsitteet ”kapitalismi” ja ”sosialismi” ovat aivan perustavia käsitteitä. Olemme (työryhmä Erik Arnkil, Arvi Kylläinen ja Antti Penttilä) yrittäneet toteuttaa aseriisuntakasvatuksen opetuskokeiluja lukiossa ja havainneet, että tietyt peruskäsitteet on niin hatarasti opittu aikaisempina kouluvuosina, ettei niiden varaan voi rakentaa. Tehtävänä on näiden käsitteidenkin, eikä vain niillä operoinnin, opettaminen).

Yrityksemme luonnostella opetuskokonaisuuksia peruskoulun ala-asteelle, yläasteelle ja lukioon ovat vähivastaneet käsitystämme että Unescon esittämä jaottelu ”ihmisoikeudet — kehitys — aseriisunta” toimii tietyllä tavalla myös ikäkausitehtävien pohjana. *Kysymys ih-*

misoikeuksista, ihmisten perustarpeiden yhtäläisyydestä ja yhtäläisistä perusoikeuksista, on pohjaa-antava koko rauhankasvatukselle. Rauhankasvatuksen ensimmäisiä tehtäviä on kasvattaa humaani suhtautuminen kaikkiin ihmisiin: lähimpiin, etäisempiin, muihin rotuihin ja vieraisiin kansoihin. Kysymys *kehityksestä ja kehitysongelmista* tuo tarkasteluun ihmisoikeuksien tilan ja niiden toteutumisen esteet suurimmassa osassa maailmaa. Tarkasteluun tulevat kehitysongelmien syyt ja keinot poistaa niitä, ts. solidaarisen kansainvälisen ajattelun peruselementit. Tarkasteluun tulevat jo yhteiskuntajärjestelmät ja niiden suhde ns. omaehtoiseen kehitykseen alikehittyneissä maissa. Tällaiseen tarkasteluun tarvitaan koko joukko teoreettisia käsitteitä. Olen tehnyt luonnoksia niiden opettamisesta peruskoulun 5. ja 6. luokien maantiedonopetuksen yhteydessä (mainitut artikkelit Koulutyöntekijä-lehdessä).

Kysymys asevarustelun merkityksestä paljastaa vihdoin ihmiskunnan ongelmat koko laajuudessaan. Asevarustelu on se tiivistymäpiste, jossa keskeisimmät kansainväliset ongelmat ovat yhtä aikaa tarkastelun kohteena, kokonaisuuden selittäviä tekijöitä. Tarkasteluun kuuluvat jo maailmanjärjestelmien vastakkaisuuden ja kilpailun rauhanomaiset ja sotilaalliset muodot sekä järjestelmien sisäiset ristiriidat. Tällöin voidaan nähdä myös positiivisen rauhan puolesta tehtävän työn reaalit tehtävät ja esteet. Yksilö — maailma -suhteet avautuvat yhtä aikaa moneen suuntaan.

Tässä yhteydessä hahmottuu selvästi myös rauhankasvatuksen tarjoama "viholliskuva": "vihollinen" on ne rakenteet, jotka tuottavat

väkivaltaa ja varustelua; ihmiskunnan etu on poistaa ne.

Vaikka aseidenriisuntakasvatus vasta paljastaa koko laajuudessaan ihmisoikeudet-kehityseriisunta -yhteydet, näitä yhteyksiä voidaan ja pitäisi avata jo "ihmisoikeuskasvatuksen" ja "kehityskasvatuksen" puitteissa.

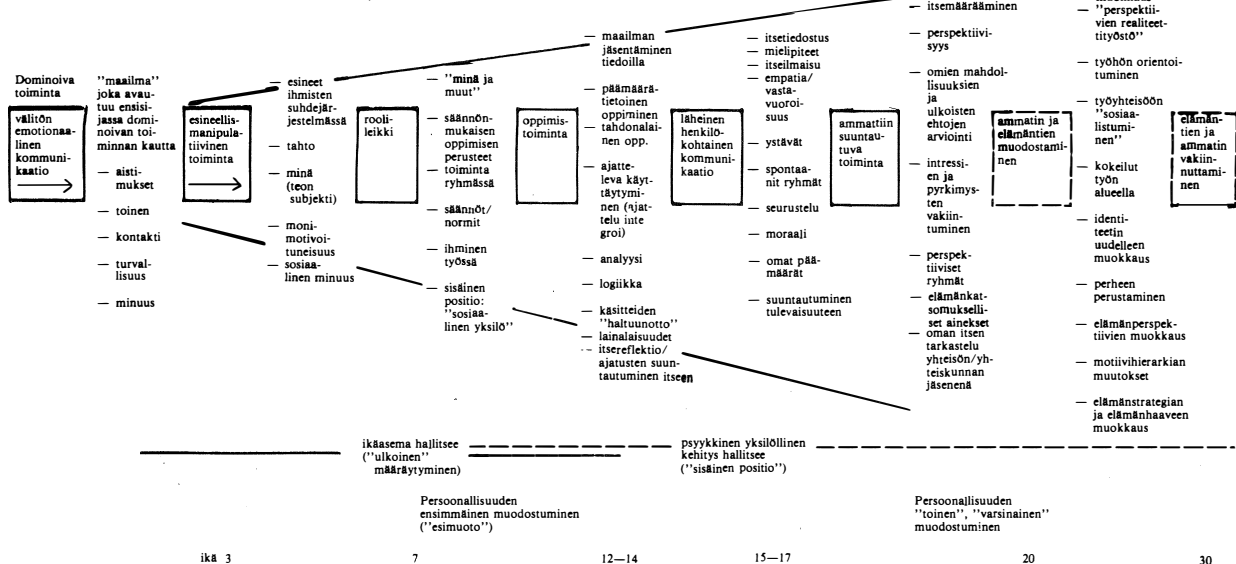
3.3. Oppimisen teoria ja ikäkausitehtävät

Rauhankasvatuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita pysyvään toimintaan rauhan puolesta. Toiminnan laatu perustuu ajattelun laatuun ja sen pysyvyys, kestävyys on riippuvainen orientaation laadusta. Tehtävänä on kehittää oppilaiden teoreettista suhdetta todellisuuteen, teoreettista ajattelua. Teoreettisen suhteen avulla yksilö hallitsee todellisuutta laajemmin ja syvällisemmin kuin kokemusperäisen tiedon perusteella.

On monia, jotka väittävät, että teoreettisten käsitteiden ja teoreettisen ajattelun oppiminen on ylivoimaista peruskoululaisille — etenkin nuorimmille. Tällaisten epäilijöiden soisi tutustuvan V.V. Dawydowin työryhmän kokeiluihin ja teoreettiseen työhön. (Ks. Dawydow 1977, Dawydow, Lompscher, Markowa 1982, Hakkarainen 1979). Voi olla, että aikuiskasvatuksenkin piirissä on henkilöitä, jotka epäilevät mahdollisuuksia opettaa teoreettisia käsitteitä esim. henkilöille, joilla ei ole "teoreettista" koulutusta.

Kysymys ei kuitenkaan ole *oppimismahdollisuuksien* muodostamista esteistä, vaan kehittä-

Kuvio 2. Persoonallisuuden yksilökehityksen vaiheistus (Vygotskya, Elkoninia ja Bosovitsia mukaillen)



tymättömien *opetusmenetelmien* muodostamista esteistä. Rauhankasvatuksen kehittäminen edellyttää lujaa otetta oppimisen teoriasta ja tieteelliselle pohjalle rakennettua metodiikkaa.

3.4. Kehityopsykologiset ehdot

Ihmisen kehitys etenee vaihteittain. Hän ei pysty kehittymään ”samanaikaisesti” kaikessa, vaan uuden elämänalueen hallinnan omaksuminen välittyy tietyn tuolle ajankohdalle leimallisen hallitsevan toiminnan kautta. Erityisesti D.B. Elkonin on kehitellyt teoriaa ikäkausien hallitsevasta toiminnasta. (Ks. esim. Elkonin 1972). Rauhankasvatuksen tulisi ottaa huomioon ikäkausien kehitystehtävät ja auttaa kehittymässä olevan suhteen muodostumista tarkoituseriensa mukaisesti. Robert Arnkil (1981, 19) on edellä olleen kaavion muodossa kuvannut hallitsevan toiminnan käsitteelle perustuvaa yksilönkehityksen vaihteittaisuutta. Yksilö elää ikään kuin laajenevassa maailmassa, jossa kussakin kehitysvaiheessa hallitseva toiminta avaa uusia puolia.

Aikuiskasvatus ”koskettelee” ikäkausia, jolloin yksilölle hahmottuvat ja vakiintuvat ammatti ja elämäntiet. Usein kehityopsykologiset tarkastelut ”loppuvat” ennen näitä vaiheita. Persoonallisuus ikään kuin ”tulee valmiiksi” ennen aikuisikää. Kuitenkin sekä Leontjev että monet ns. Life-Span psykologit (Baltes & Schaie (1973) etc) ja elämänrakennetta kokonaisuudessaan kuvaava Levinson (1978) korostavat, että n. 25—30 vuoden iässä ihminen varsinaisesti muodostaa elämäntehtävänsä kooten ja käsitellen sitä kokemusta, joka hänellä on — aikaisemmin hänellä on ollut vähän mistä koota.

Persoonallisuuden kehitys ei toki lopu tähänkään. Vanhustutkimuksesta käsityksensä muodostaen ovat Pehunen ja Lahtela (1982) käsitelleet yksilöiden elämänstrategioiden muotoutumista ja vakiintumista laajan elämänkaaren aikana.

Aikuisiän rauhankasvatuksen olisi — kouluopetustakin selvemmin — kyettävä osoittamaan rauhantoiminnan kytkentöjä yksilöiden *elämäntoiminnan kokonaisuuteen*. Tärkeä osa tätä on *ammattillinen* toiminta, *työn sisällöt*. Harva ammatti tai toimi tarjoaa mahdollisuuksia kytkeä työn sisältö ”negatiivisen rauhan” etappitehtäviin. Moni työ sen sijaan kytkeytyy positiivisen rauhan rakenteiden muodostamiseen. Jotta tällaisia kytkentöjä nähdään, tarvitaan *laajaa orientaatioperustaa*, välillistenkin yhteyksien ymmärtämistä.

Me suomalaiset voisimme esimerkiksi pohtia Suomen ja Neuvostoliiton suhteiden ”labora-

toriohtävää”. Yhteistyömme muodot ovat *rauhanomaisen rinnakkainolon* rakenteita, uuden maailman suhteita. Moni työ kytkeytyy näihin. Tai voisimme pohtia Suomen asemaa maailmanmarkkinarakenteessa ja havaita, että meidän on toteutettava suuria muutoksia *Suomen tuotantorakenteessa*, mikäli emme aio jatkaa elämistä toisten kustannuksella. Yhä useampi työ nähdään yhteydessä ”positiivisen rauhan” rakentamiseen.

Mikäli työn sisällöt kytkeytyvät rauhantoi- mintaan ”rauha elämäntapana” ei supistu vain vapaa-ajan toiminnaksi ja käyttäytymistyyleiksi.

Aikuiskasvatus toimii vaiheessa, jossa vaarat persoonallisuuden psykologisen rakenteen ”litistymisestä” ovat suurimmillaan. Rauhankasvatus voi olla keino muodostaa yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeitä motiiveja.

Rauhankasvatus on myös aikuiskasvatuksessa *persoonallisuuden* kasvatusta. Se yrittää saada aikaan aikuisopiskelijoiden *motivaatiosuuntien* järjestäytymistä rauhantoi- minnan mukaisesti. Aikuiselämän rauhankasvatuksen pahin ”vastustaja” ei ilmeisesti ole ”väkivaltakasvatus” muodossa tai toisessa, vaan *aikuisten persoonallisuuden köyhtyminen kulutuksen oravanpyörässä*:

”Tärkeimpien motivaatiosuuntien väliset sisäiset vuorovaikutussuhteet ihmisen toimintojen kokonaisuudessa muodostavat ikään kuin persoonallisuuden yleisen ”psykologisen profiilin”. Ajoittain se ilmenee litistyneenä, ilman todellisia huippuja. Ihminen pitää silloin elämän pieniä asioita suurina eikä näe suuria laisinkaan. Tällainen persoonallisuuden köyhyys voi tietyissä sosiaalisissa olosuhteissa liittyä hyvinkin laajaan jokapäiväisten tarpeiden tyydytykseen. Tällä tavoin muuten nykyajan kulu- tussyhteiskunta uhkaa psykologisesti ihmisen persoonallisuutta” (Leontjev mt, 181).

”Persoonallisuus ja sen kohtalo muodostuvat toisenlaisiksi, kun motiivivoite on todella inhimillinen, ei eristä ihmistä, vaan yhdistää hänen elämänsä toisten ihmisten elämään ja heidän hyvinvointiinsa. Ihmisen osaksi tulleista olosuhteista riippuen tällaiset elämän motiivit voivat saada hyvinkin erilaisen sisällön ja erilaisen objektiivisen merkityksen, mutta ainoastaan tällaiset motiivit voivat luoda hänen olemassaolleen sisäisen psykologisen oikeutuksen, joka muodostaa elämän merkityksen ja onnen. Tämän tien huippukohta Gorkin sanojen mukaan on *ihminen ihmiskunnan jäsenenä*” (Leontjev mt, 180).

Juuri tuo — ihminen ihmiskunnan jäsenenä — on rauhankasvatuksen tavoite.

Lähteet

- Antola E. (1977) Kehitysmaat maailmantaloudessa. *Ulkopolitiikka* 3/1877
- Antola E. (1978) Epätasainen kasvu ja konfliktit Afrikassa. *Ulkopolitiikka* 3/1978
- Arnkil E. (1982) Rauhankasvatus, maantieto ja oppimisprosessin ohjaaminen. *Koulutyöntekijä* 3/1982 ja 4/1982
- Arnkil R. (1981) Motivoidaanko oppilaat käytännöllä? *Koulutyöntekijä* 3/1981
- Baltes P. — Schaie K. (1973) (eds.) *Life-span developmental psychology: personality and socialization*. New York, London
- Boshowitsch L.I. (1970) *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*. Berlin
- Dawydow V.V. (1977) *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin
- Dawydow V.V., Lompscher J. & Markova A.K. (Hrsg.) (1982) *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin
- Elkonin D.B. (1972) Zur Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. In *Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin
- Engeström Y. (1979) Koululaisten mielikuvistus ja käyttäytyminen rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna. Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos. Tutkimuksia no. 19.1979 Tampere
- Engeström Y. & Hakkarainen P. (1981) Is scientific Instruction Possible? *NFPF tidskrift* nr 2.1981
- Engeström Y. (1982a) Orientointi opetuksessa. Valtion koulutuskeskus
- Engeström Y. (1982b) Perustietoa opetuksesta. Helsinki
- Galperin P.J. (1979) Johdatus psykologiaan. Helsinki
- Haavelsrud M. (1981) (ed.) *Approaching Disarmament Education*. Guilford
- Hakkarainen P. (1979) Mitä on kehittävä opetus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 128
- Hveem H. (1979) *Militarization of Nature: Conflict and Control over Strategic Resources and Some Implications for Peace*. *Journal of Peace Research* No 1, vol XVI
- Kekkonen H. (1982a) Aikuiskasvatus rauhan edistäjänä. Teoksessa Simola H. (1982) (toim.) *Torstai toivoa täynnä*. Helsinki
- Kekkonen H. (1982b) Ikkuna tulevaisuuteen. Uusi-kaupunki
- Kouluhallitus (1981) *Aseidenriisuntakasvatus peruskoulussa ja lukiossa: aseidenriisuntakasvatustyöryhmän muistio*
- Käkönen J. (1980) Kansainvälisen politiikan kehityspiirteitä. Väkivallan käytöstä kohti rauhanomaista rinnakkainoloa. Painopaikka mainitsematta
- Leontjev A.N. (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Kuopio
- Levinson D. (1978) *The seasons of a man's life*. New York
- Nasarowa N.S. (1976) *Zu einigen Problemen der Herausbildung einer kommunistischen Überzeugung der Studenten*. Teoksessa Engeström 1979
- Onnismaa J. (1982) *Kirjallisuudenopetus ja maailmankatsomus*. *Koulutyöntekijä* 4/1982
- Pehunen R. & Lahtela K. (1982) Vanhenevan yksilön toimintakyky ja persoonallisuus: kuvausjärjestelmän kehittäminen. Kansaneläkelaitoksen kuntoutuskeskus. Turku
- Petrovski A.V. (1974) (toim.) *Yleinen psykologia kasvatusopillisia instituutteja varten*. Helsinki
- Seppä T. & Vesa U. (1982) (toim.) *Aseidenriisuntakasvatuksen käsikirja*. Tampere
- Talyzina N.F. (1981) *The Psychology of Learning*. Moscow
- Teplov B. (1963) *Psychological aspects of artistic education*. Artikkelissa Onnismaa 1982
- Unesco (1975) *Kasvatus kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan*. Helsinki: Opetusministeriö — Suomen YK-liitto
- Unesco (1980) *Aseidenriisuntakasvatuksen maailmankonferenssi, päätösasiakirja teoksessa Seppä & Vesa 1982*
- Viljo E-M. (1976) *Esteettisen kasvatuksen perusteita*. Artikkelissa Onnismaa 1982
- Väyrynen R. (1980) Ristiriita ja yhteistyö lännen energiastrategiassa. *Ulkopolitiikka* 2/1980
- Väyrynen R. (1983) *Ydinaseet ja suurvaltapolitiikka*. Helsinki
- Wihtol R. (1978) *Kansainväliset alueelliset kehityspankit ja -rahastot*. *Ulkopolitiikka* 3/1978
- Young N. (1981) *Educating the Peace Educators*. *Bulletin of Peace Proposals* 2/1981