

PETER JARVIS

Ollako vai omistaa? Siinä aikuiskasvatukselle kysymys

Peter Jarvis on kansainvälisesti tunnettu englantilainen aikuiskasvatuksen tutkija ja tuottelias kirjoittaja, jonka eräät yliopistolliset oppikirjat ovat Suomessakin käytössä. Jarvis hakee mielellään aikuiskasvatuksen erityiskysymysten käsittelyyn teoreettista syvennystä ja käsitevälineistöä muiden ihmistieteiden ajatusrakennelmista ja filosofisista pohdinnoista.

Nyt julkaistavissa esseessä Jarvis ilmoittaa lähtevänsä eksistentiaalisesta näkökulmasta. Tarkastelun lähtökohtana on tosiaankin eksistentiaalisesta tuttu käsitepari olemus ja olemassaolo (essentia ja eksistenssi), mutta varsinaisiksi peruskäsitteiksi tulevat oleminen ja omistaminen, ja niiden käytössä Jarvis seurailee lähinnä Erich Frommia. Olemisen ja omistamisen muodot Jarvis yhdistää oppimisen ja opettamisen kahteen lajiin, joiden määrittelyssä hän turvautuu Freiren oppeihin kommunikatiivisesta versus tallettavasta opetuksesta.

Jarvis on tässä kiinnostunut ennen muuta aikuiskasvatuksen ristiriitaisesta asemasta: nyky-yhteiskunta vaatii siltäkin tehokasta valmennusta tutkintoihin, kun taas kasvatusperiaatteiden mukaan tärkeintä on ihmisen jatkuvaa kehittymistä edistävä oppiminen. Jarvis pyrkii osoittamaan, että ristiriidassa on kysymys oppimisen olemisen ja omistamisen muodon suhteista.

Erityisen ajankohtaista — Suomenkin viimeaikaista aikuiskoulutuspolitiikkaa ajatellen — Jarvisin esseessä on hänen tutkintokeskeisyyteen kohdistama kritiikkinsä.

Asettamani kysymys Ollako vai omistaa (anteeksi, Shakespeare!) koskee kasvatuksen perimmäistä luonnetta, ja sitä tarkastellaan eksistentiaalisista lähtökohdista. Perusväittämänä on, että kasvatuksessa on kysymys ihmisistä ja heidän kehittymisestään, kun taas tälle aikakaudelle on luonteenomaista omistaminen. Kasvatus heijastaa aikakautensa arvoja, mutta ne on asetettava kyseenalaisiksi hyväksymättä niitä kritiikittömästi.

Ennen kysymyksen käsittelyä on tärkeä selvittää paria väittämään sisältyvää oletusta. Ensimmäiseksi on määriteltävä olemuksen ja olemassaolon keskinäinen suhde. Ihmisolemus kehkeytyy ruumiin olemassaolon myötä oppimisprosessissa, toisin sanoen järki ja minä kehittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutussuhteessa, oppimalla. Itse ruumis taas kasvaa sen perustarpeiden tyydyttämisen kautta. Siitä, että järki ja minä ovat ruumiissa, seuraa myös että ihmisolennoilla on tarve sekä olla että omistaa. Tehtävänä on nyt analysoida tätä erottelua ja keskittyä siinä oppimiseen, kuvaturun kaksijakoisuuden peruluonteiseen ilmentymään.

Sitä ennen on vielä tuotava esiin toinen perusoletus: on erotettava toisistaan yksityinen ja julkinen. Kasvatus on insituutiona julkinen ja se toimii julkisessa elämänpiirissä. Oppiminen taas on kaikissa muodoissaan yksilöllistä ja yksityistä.

Oleminen ja omistaminen

Ruumis syntyy maailmaan fyysisenä ilmiönä, biologisena mekanismina, ja sellaisena sillä on omat tarpeensa. Jo kehitysprosessinsa alussa, en-

nen minäksi tulemista, lapsi pyrkii hankkimaan itselleen esineitä. Juuri nämä tarpeet Maslow (1968) asetti hierarkiansa alimmille tasoille. Yksilön kehityksessä heti viriävät biologiset tarpeet ovat omistamisen tarpeita, joiden tyydyttäminen on olemassaolon välttämätön ehto. Maslowin korkeammille tasoille asettamat tarpeet, kuten itsensä toteuttaminen, voidaan käsittää olemisen tarpeiksi ja ne kehittyvät järjen ja minuuden kehittymisen myötä (Maslowin oletus hierarkisuudesta käy tässä valossa kyseenalaiseksi).

On siis tärkeää tehdä ero omistamisen ja olemisen käsitteiden välillä. *Erich Fromm* on analysoinut näitä kahta olemassaolon muotoa, kahta erilaista tapaa asennoitua omaan itseän ja maailmaan ja lienee selvintä lainata hänen tiivistystään (Fromm 1981, s. 12):

— Olemassaolon omistamisen muodossa suhteeni maailmaan on omistamista ja hallussa pitämistä, suhde jossa haluan tehdä kaikista ja kaikista, itsestänikin, omaa omaisuuttani.

— Olemassaolon olemisen muodossa on tunnistettava kaksi lajia. Toinen on vastakkainen omistamiselle ja merkitsee elävää ja autenttista suhtautumista maailmaan. Toinen olemisen laji on vastakkainen joltakin näyttämiseksi ja merkitsee henkilön tai asian todellista luonnetta, tosiolemusta vastakohtana harhauttavalle jonakin esiintymiselle.

Koska ihmisolento sijaitsee ruumiissa, jonka fyysiset tarpeet on olemassaolon jatkumisen vuoksi tyydytettävä, eivät olemisen ja omistamisen muodot ole täysin toistensa vastaisia. Niiden välillä vallitsee monimutkainen keskinäinen riippuvuus. Seuraavassa analyysissä käsitelen kuitenkin näitä kahta muotoa toistensa antiteeseinä havainnollistaakseni niiden eroja.

Omistamisen muoto on käsitteenä varsin selvä, mutta siihen liittyy joitakin selvittelyä vaativia kysymyksiä. Otan niistä esille kolme. Ensiksikin ihmisen järjen ja minuuden kehittymiselle on välttämätöntä, että nuoren lapsen ja toisten ihmisolentojen välillä vallitsee kommunikaatiosuhde. Näin lapsi voi liittyä ympäristöönsä ja oppia siitä. Vuorovaikutussuhteet ovat ratkaisevia ihmisolemuksen kasvussa ja kehityksessä, kuten filosofit, esimerkiksi *Buber* (1961) ja *Marcel* (1951) ovat esittäneet. Toiseksi, omistaminen antaa merkityksen esineille, jotka ovat olemassa ilman olemusta, ja kohtelee ihmisiäkin esineinä. Ihmisten kohtelu

orjina tai esineinä on ihmisarvon riistoa: tunnustetaan heidän olemassaolonsa mutta ei heidän olemustaan, jolloin dynaamisen suhteen potentiaali tuhoutuu. Näin on laita, kun ihmisiä käsitellään pelkkänä työvoimana, koneen rattaina tai tuotantovälineinä.

Kolmanneksi, omistaminen on nykyisin läntisen sivilisaation ydinpiirre ja markkinatalouden peruserä. Henkilö, joka omistaa paljon, nousee usein korkealle ihmisten arvoasteikossa ja kerskakulutuksesta on tullut järjestelmän hallitseva piirre. Mainonta rohkaisee ihmisiä ostamaan hyödykkeitä, joita he eivät tarvitse. Heitä kehoitetaan ostamaan, jotta muut näkisivät, kuinka he menestyvät tai ainakin näyttävät menestyvän. Tällaisesta käyttäytymisestä on tullut nyky-yhteiskunnassa lähes itsestään selvyyttä, jopa siinä määrin, että toisenlainen suhtautuminen leimautuu poikkeavaksi ellei peräti väääräksi! Markkinatalouden ironia on siinä, ettei se voi toimia, ellei raha virtaa ja ellei uusia hyödykkeitä osteta jatkuvasti. Sen koko filosofia perustuu omistamiseen olemassaolon muotona, niin myös sen jatkuvuus.

Kommunismi on yksi niistä nyky-yhteiskunnan ideologioista, jotka eivät näytä rohkaisevan omistamiseen. Kommunistisissa maissa yksityisomistus kiellettiin ja julkista omistusta ylistettiin (Ryan, 1987, on käsitellyt teemaa tuoreessa analyysissään). Tosiasiallisesti kommunistinen järjestelmä palkitsi sosiaalisen aseman omaisuuden käyttöoikeudella. Menestyjät saivat käyttöönsä loistohuiloita ja muuta aineellista hyvää. Näin ihmisiä edelleenkin rohkaistiin omistamiseen. Järjestelmä petti kommunistisen ideologian ja jätti varsinaisen omistusoikeuden tunnustamatta eikä sen vuoksi saavuttanut kummankaan etuja.

Omistamiseen sinänsä ei kuulu oppiminen, mutta omaisuus vaikuttaa väistämättä jollakin tavoin omistajaansa. *Macquarrie* (1973) on tiivistänyt *Marcelin* ajatuksia seuraavasti:

Jonkin omistaminen ei jää ulkonaiseksi suhteeksi vaan muovaa omistajan persoonaa. Omistaja alkaa kantaa huolta omistamastaan ja näin se alkaakin omistaa hänet. Tämä on todellinen uhka ihmiskunnalle sitä mukaa, kun maailmamme muuttuu yhä *teollistuneemmaksi, tietokoneellistuneemmaksi, automatisoidummaksi*. — Lisääntyvä varallisuus tuo mukanaan uusia vaaroja. Se johtaa hankintayhteiskuntaan, oravanpyörään, loputtomaan omistamisen haluun. Suhteessa maailmaan, kuten monissa muissakin suhteissa,

ihmisen olemassaolo ajautuu keskelle jännitteitä ja joutuu kestämaan vastakkaisia paineita.

Ruumilla on tarpeita ja ne on tyydytettävä. Siksi omistamisen muoto on tärkeä ihmisen olemassaololle. Mutta länsimainen nyky-yhteiskunta on ylikorostanut sen merkitystä. Sitaatissa naimittu ihmisolenon ja nyky-yhteiskunnan arvojen välinen jännite on ehkä osoitus siitä, että näiden kahden välillä pitäisi olla kriittinen suhde ja ettei suhtautuminen maailmaan annettuna itsestään selvyttenä ole aina ihmiskunnan edun mukaista. On myös havaittavissa, että kulttuuri, johon yksilöt soisaalistuvat, suosii yhteiskunnan vallankäyttäjii ja samalla niitä jotka tukevat vallassa olevaa järjestelmää. Ihmiset tarvitsisivat sen vuoksi reflektiivistä, kriittistä oppimista suhteessaan maailmaan. Monet pitävät kuitenkin, paradoksaalista kyllä, parempana olemassaolona, joka on sovussa maailman kanssa!

Omistaminen voi siis joissakin suhteissa tuottaa vahinkoa olemiselle. Päinvastoin kuin omistaminen, olemisen perustuu kokemukseen. Ja kokemus on jotain mitä ei voi omistaa eikä pidättää itselleen, sillä se tapahtuu tietyn ajanjaksona ja säilyy vain muistissa. Kokemuksen nykyisyys muuttuu hetkessä menneisyydeksi, ja vaikka yksilöt joskus yrittävätkin vangita kokemuksen he epäonnistuvat siinä, koska niin tehdessään he yrittävät saada olemisen ansaan omistamisella. Jokainen kokemus tarjoaa mahdollisuuden oppia, kasvaa ja kehittyä, ja näiden kokemusten kautta järki ja minä ensisijaisesti saavat ilmenemismuotonsa. Oleminen on näin ollen aktiivista osallistumista kokemukseen, jonka kautta ihmisolemus hahmottuu ja tulee ravituksi.

Tässä mielessä *Maslowin* korkeamman tason tarpeet heijastavat joitakin puolia todellisuudesta — sillä ne koskevat rakastettuna olemista, itseluottamusta ja itsensä toteuttamista. Mutta tapa, jolla Maslow käytti näitä käsitteitä, antaa jollekin sellaisen kuvan kuin kaikki pyörisi minän ympärillä jokseenkin itsekkeisellä tavalla; se sivuuttaa aktiivisten, molemminpuolista kasvua edistävien suhteiden merkityksen. Oleminen on elämistä, joksikin tulemisena, olemus on jatkuvaa kehkeytymistä olemassaolosta. Siten on aina potentiaalia, joka odottaa toteuttamista, eikä kasvun tarvitse loppua niin kauan kuin oleminen jatkuu.

Olemme havainneet, että omistaminen edustavat kahta varsin erilaista elämänsuhdetta, joiden painotukset eroavat toisistaan monin tavoin.

Nyky-yhteiskunnan luonteesta johtuen edellinen näyttää usein hallitsevan ja tämä pätee myös kielenkäyttöön kuten seuraavasta jaksosta käy ilmi.

Oppiminen

Järki ja minä ovat oppittuja ilmiöitä, siksi oppiminen onkin kasvuprosessin ydin. Kuten edellä todettiin, olemiseen kuuluva oppiminen on aktiivista, osallistuvaa ja reflektiivistä. Oppijat sitoutuvat suhteisiin ympäröivän maailman ja opettajiensa kanssa informaalisissa, nonformaalisissa ja formaalisissa tilanteissa. He tuovat oman elämäkokemuksensa opetus- ja oppimistilanteeseen ja käyvät osallistuvaa dialogia opettajiensa kanssa. He jakavat tilanteen, jossa yhteinen oppiminen yhdistää oppijoiden mielissä olevan tieto-, taito- ja muut sisällöt niihin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka opettaja tuo tilanteeseen. Nämä ovat mukana jokaisessa potentiaalisessa oppimistilanteessa, ja ihmisolemus jatkaa näin kehittymistään läpi koko olemassaolon ajan. Tiedot, taidot ja asenteet sisäistetään kokemuksen transformaation kautta. Gadamer (1977) esittääkin, että *''ymmärtämistä... ei voi käsittää vain tietoisuuden toiminnoksi, vaan se on itsessään olemisen muoto''*.

Kun oppijat erikoistuvat joillekin tiedon alueille, niin oppimisen olemismuodossa tieto tulee osaksi heidän olemustaan ja he saavat tunnustusta, mikäli ovat auktoriteetteja alallaan. Auktoriteetit ovat aina riippuvaisia siitä, että hallitsevat erikoisalansa ja että heidät tunnustetaan sen asiantuntijoiksi. Paradoksaalista on, että jos he pyrkivät tekemään toisiin vaikutuksen tiedoillaan, he yrittävät osoittaa omaavansa tietoa omaisuutena.

Niinpä onkin helppo huomata, kuinka tiedon omistamiseen viittaava kielenkäyttö on muodostunut: aina ei ole kysymys tietämisestä vaan usein siitä, että yksilöllä on (omistuksessaan) tietoa tai suoritusnäyttö joltakin tiedonalalta. Opiskelijat pyrkivät osoittamaan, että he ovat hankkineet tietoja; he kirjaavat luennoilla kuulemaansa sen sijaan, että paneutuisivat aktiiviseen osallistumiseen; heillä on muistiinpanoja tästä tai tuosta asiasta; he pyrkivät kaiken aikaa näyttämään toteen, että ovat olleet läsnä tietyissä opetus- ja oppimistilaisuuksissa. Kun he haluavat oppiakin jotakin, tuo oppiminen koostuu usein muistiin painamisesta ja opetetun aineksen vastaanottamisesta ilman reflektiota. Tavoitteena on tällöin tiedon ul-

kokohtainen omaaminen; opettajan oppien tai kirjantekijän esityksen toistaminen sellaisenaan.

Mutta sitähän opiskelijoilta koulutuksessa usein odotetaan: opettajat ovat kouluissa, opistoissa ja yliopistoissa taipuvia odottamaan, että opiskelijat pitävät heitä viisauden lähteinä, kuuntelevat ja tekevät muistiinpanoja mieleenpainamista varten. Tällaiseen suhteeseen kuuluu, että opettajat haluavat esiintyä asiaintuntijoina tai käyttää asemaansa kuuluvaa valtaa. He pikemminkin omistavat auktoriteettiä kuin ovat auktoriteetteja.

Kasvattajat joutuvat usein kohtaamaan tämän prosessin tuotoksia, opiskelijoita jotka vaativat monisteita tai muuta materiaalia voidakseen onnellisina viedä mukanaan jotakin käteen jäävää. Tätä voi sitten jälkepäin sulatella, toisin sanoen oppia ei-reflektiivisellä tavalla. Sanottua ei missään tapauksessa pidä käsittää niin, että opettaja ei saisi käyttää monisteita tai muuta oheisaineistoa — tarkoitukseni on vain kuvata sitä tapaa, jolla tämä prosessi usein toimii. Monisteita jakamalla voi itse asiassa päästä usein siihen, että opiskelijat saavat osallistua vapautuneesti opetuskeskusteluun ja kantaa vähemmän huolta tiedon tallentamisesta.

Tietäminen ja tiedon omaamisen välillä on syvällinen ero. Kysymys on siitä, osallistuuko aktiivisesti tiedon tuottamiseen prosessiin vai sulattaa ko toisten siirtämän tiedon sellaisenaan — kysymys on olemisesta ja omistamisesta. Sekin on syytä pitää mielessä, että oppiminen on aina yksilöllistä ja yksityistä — se ei kerta kaikkiaan voi olla muuta. Oppiminen kuuluu yksityisimpiin inhimillisiin prosesseihin; se voi edetä aivan huomattomasti ja tulla osaamisena näkyviin vasta jonkin ajan kuluttua.

Kasvatus — omistamista vai olemista?

Kasvatus on julkinen instituutio, osa nykyistä yhteiskuntaa, ja heijastaa instituutioon yhteiskunnan arvoja. Mutta kasvatus on oppimisen institutionaalistamista. Ja kun tavoitteena on oppiminen, voitaisiin osoittaa että kasvatustoiminnassa painottuu olemisen muoto. Tosiasia kuitenkin on, että kasvatus on instituutioon ajautunut pulmalliseen asemaan: painottaako omistamista vai olemista. Voidaan väittää — jäljempänä esitettävien perusteiden — että kasvatuksella on taipumus omaksua olemisen retoriikkaa mutta omistamisen

käytäntö ja että tämä on väistämätön seuraus sen institutionaalisesta asemasta. Kasvatusta pidetään tavallisesti instituutioon, joka on perustettu autamaan oppijain kasvua ja kehitystä (esim. Dewey 1916). Tästä on tullut monen koulutuslaitoksen retoriikka, vaikka niiden käytännön toiminta usein vastaa heikosti periaatelausumia. Eikä kysymys ole pelkästään joidenkin oppilaitosten käytännöstä vaan kasvatuksen tuotoksille asetetuista yleisistä odotuksista per se.

Eräät kirjoittajat ovat erottaneet kaksi kasvatustapaa (Jarvis 1985), joista toinen on tulkittavissa olemisen muotoon, toinen omistamisen muotoon suuntaavaksi. Freire (1972, s. 45-46) on esimerkiksi tehnyt tällaisen kahtiajaon määritellesään kaksi oppimisen muotoa:

Kerronta (opettaja kertojana) johtaa siihen, että opiskelijat painavat kerrotun asian mekaanisesti muistiinsa. Sitäkin pahempi on, että heistä tulee "säiliöitä", astioita jotka opettaja täyttää. Mitä täydemmiksi hän säiliöt saa, sitä parempi opettaja hän on. Mitä alttiimmin säiliöt antautuvat täytettäväksi, sitä parempia opiskelijoita he ovat.

Näin kasvatuksesta tulee tallentamista — opiskelijat ovat säiliöitä ja opettaja on tallettaja. Sen sijaan että opettaja kommunikoisi, hän tuottaa tiedonantaja ja "tekee talletuksia", jotka opiskelijat ottavat kärsivällisesti vastaan, painavat muistiinsa ja toistavat.

Kun opiskelijat ovat ottaneet vastaan jonkin oppimäärän, heidän omaksumansa tiedot arvioidaan. Mikäli he pystyvät toistamaan opetetun, refleктоimatta mutta virheettömästi, he ovat todistettavasti omaksuneet oppimäärän. Faktojen omaksuminen ja arviointimennettelyt, jotka testaavat vain faktoja, ovat vallalla monissa vaikka ei toki kaikissa tutkinto-opinnoissa. Kun opiskelijat ovat osoittaneet muistavansa opetetun, heille annetaan merkintä omasta tiedosta ja he voivat kuljettaa mukanaan todistuksia julkisena näyttönä hankkimistaan tiedoista, taidoista ja pätevyyksistä. Ilman vaadittuja todistuksia opiskelija ei voi jatkaa seuraavalla koulutusastusalla — hän joutuu ikäänkuin vangiksi globaaliin luokkahuoneeseen (Illich ja Verne 1976) — eikä pääse tietynlaisiin työtehtäviin.

Koulutusta mainostetaan nykyään kursien tuottamilla suoritusnäytöillä ja näin ovat syntyneet markkinat, joilla koulutuslaitokset myyvät omia tuotteitaan. Markkinoille on ilmaantunut myös epämääräisiä koulutusyrityksiä tekaistuine

tutkintoineen ja pätevyysineen, joista ne usein perivät kiskurihintoja.

Mutta arvostetutkin oppilaitokset saattavat myöntää todistuksia lyhyimmistäkin kurseista, jotta opiskelijat voivat osasuoritusten hyväksyjärjestelmää käyttäen koota todistussalkun, joka osoittaa epäilevälle maailmalle, kuinka paljon tietoja heillä on hallussaan. Sillä ei ole niinkään väliä, osaavatko he vielä aikoinaan opitun — sehän on saattanut unohtua ja jäädä vähälle käytölle. Niin kauan, kun todistus on hallussa, on pitävä näyttö pätevydestä tallessa kysyjille esitettäväksi.

Tämä ei ole hyökkäys tutkintoja ja todistuksia vastaan, vaikka siltä saattaa näyttää! Tarkoitus on kritikoida sinänsä tarpeellisen järjestelmän nurinkurista käyttöä. Oppiminen tapahtuu yksityisessä ja yksilöllisessä elämänpiirissä, kun taas yhteiskunta on anonyymi ja tiettyyn asteeseen epäpersoonallistunut julkinen ilmiö.

Ihmiset liikkuvat paikasta ja ammatista toiseen. Kuinka opinto- tai työpaikan hakijoita voitaisiin arvioida ilman todistuksia? Opintoihin haettava puolestaan tarvitsee tietoa, miten tavoitteena olevaa tutkintoa ja todistusta julkisesti arvostetaan. Julkisessa elämässä virallinen todistus on tae jostakin — vaikkapa vain siitä, että todistuksen omistaja on joskus suoriutunut tietyn oppilaitoksen tietystä tutkinnosta.

Palattakoon jälleen *Freireen* (1972, s. 56-57) ja hänen tapaansa luonnehtia kasvatuksen olemisfunktio:

Ongelmakeskeinen kasvatusta pitää ihmistä olentona, joka on joksikin tulemisen prosessissa — keskeneräisenä, epätäydellisenä olentona keskeneräisessä todellisuudessa. Vastakohtana muille eläimille, jotka myös ovat epätäydellisiä mutta historiattomia, ihminen tietää olevansa keskeneräinen, hän on tietoinen epätäydellisyydestään. Tässä epätäydellisyydessä ja tässä tietoisuudessa ovat ihmisille ominaisen kasvatuksen juuret. Ihmisen epätäydellinen olemus ja todellisuuden muotoaan muuttava luonne tekevät kasvatuksesta jatkuvasti käynnissä olevaa todellisuutta.

Freire tiivistää tässä kasvatukselle olemisen muodossa kuuluvan tehtävän. Kasvatusta on dialoginen suhde, jossa ihmisolennot kommunikoivat ja jakavat kokemuksiaan oppiakseen ilmentämään täydemmin ihmisolemustaan. Koska ihmiset tiedostavat epätäydellisyytensä ja ovat jatkuvasti tulemassa joksikin, oppiminen on reflektiivistä. Tällaista vuorovaikutussuhteisiin ja reflektiiviseen oppimiseen perustuvaa kasvua tapah-

tuukin monissa, vaikka ei missään tapauksessa kaikissa kasvatuksen muodoissa.

Joissakin aikuiskasvatuksen muodoissa pyritään jakamaan kuvatuolaisia kokemuksia ryhmissä, joissa oppijat toimivat tasavertaisesti ilman ulkopuolista auktoriteettia. Ryhmän asiantuntijat voidaan tunnustaa, mutta hekin antavat panoksensa kommunikatiivisissa vuorovaikutussuhteissa. Opintojen jatkuvuus ei tällöin perustu faktojen kokoamiseen ja auktorisoidun tiedon hankkimiseen, vaan pysyvälle pyrkimykselle syventää tietoisuutta ja kasvaa ihmisenä.

Peters on tiivistänyt samaan tapaan oman kasvatuskäsityksensä seuraaviin usein lainattuihin riveihin (1965, s. 110):

Kasvatuksella ei siten voi olla itsensä ulkopuolisia päämääriä. Sen arvo määräytyy sen omien sisäisten periaatteiden ja normien mukaan. Kasvatuksen tulos, sivistyminen, ei tarkoita perille pääsemistä vaan että voi nähdä toisin kun matka jatkuu. Tärkeää ei ole valmistautua kuumeisesti johonkin edessä olevaan, vaan työskennellä tarkasti ja intohimoisesti sekä kyetä valitsemaan ne asiat, jotka ovat vaivan arvoisia.

Freiren ja Petersin käsitykset näyttävät selvästikin olevan paljon lähempänä tutuksi käynnystä aikuiskasvatuksen filosofiaa kuin lastenkasvatusta (johon Peters tosin keskittyi). Näin ollen voidaan väittää, että koulujärjestelmä, jonka läpi lapset kulkevat, painottaa omistamisen eikä niinkään olemisen muotoa. Aikuisten opettajat kokevat kommunikatiiviseen suhteeseen pääsemisen vaikeammaksi lasten luokassa kuin aikuisten pienryhmässä. Samoin he pitävät luokassa helpompana ja toisinaan ehkä välttämättömänäkin turvautua auktoriteettiasemaansa sen sijaan, että odottaisivat luokan omaehtoisesti tunnustavan heidät auktoriteettina ja persoonana. (Ks. Kohlin, 1971, erinomainen esimerkki siitä, mitä tapahtuu kun opettaja tavoittaa olemisen muodon yhdessä 36 lapsen kanssa.)

Merkitseekö tämä sitä, että aikuiskasvatuksen filosofia tosiaan on erilainen kuin koulukasvatuksen — onko andragogian ja pedagogian perustavasta eroavuudesta?

Opettaminen ja oppiminen on olemisen muodossa varmasti täysin erilaista kuin omistamisen muodossa. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että koulukasvatukseen jotenkin kuuluisi omistamisen ja aikuiskasvatukseen olemisen muoto. Kasvatusta kokonaisuudessaan, elinikäinen kasvatusta, voi

suuntautua kumpaan tahansa muotoon. Olemisen muoto pääsee yleensä esiin, kun kasvatus perustuu vuorovaikutukseen, ja omistamisen muoto silloin kun kasvatusta pidetään pelkästään välineenä jonkin ulkoisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Dewey (1916, s. 51) tarkoitti tätä väittäessään, että ”kasvatuksella ei ole mitään itsensä ulkopuolista päämäärää”. Dewey näki oppimisprosessin olemista rikastavana eikä välineenä johonkin muuhun tarkoitukseen — vaikka opittua voitiinkin käyttää eri tarkoituksiin.

Knowles oli selvästi väärässä, kun hän alkuaan (1970) teki jyrkän eron andragogian ja pedagogian välillä. Tämän hän on itsekin teostensa myöhemmissä laitoksissa (esimerkiksi 1980) myöntänyt. Aikuiskasvatuksen piirissä on kuitenkin ollut taipumusta ajatella, että olemisen muoto olisi jottenkin luonteenomaisempaa aikuisten kasvattamiselle.

On todella mahdollista, että väitteessä on jotakin perää, koska ainakin vapaassa sivistystyössä opettajan ja opiskelijain on helpompi päästä tasavertaiseen keskustelusuhteeseen kuin aikuisen opettajan ja nuorten lasten. Mutta se, tapahtuuko opettaminen ja oppiminen olemisen vai omistamisen muodossa, ei ole sidoksissa oppijan ikään, vaan kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin, opettajan ja oppijain keskinäisiin suhteisiin sekä opintomuotoihin.

Jos oppijoita rohkaistaan aktiivisuuteen ja osallistumiseen jännitystä virittävässä suhteessa opettajiin, nousee olemisen muoto etusijalle. Mutta jos opettajat esittävät asiansa autoritatiivisesti oppijain sellaisenaan omaksuttaviksi, saa omistamisen muoto hallitsevan aseman. Kun mahdollisuudet edelliseen vaihtoehtoon ovat aikuisten opinoryhmissä suuremmat, aikuisten ja nuorten kasvatuksen välillä tehdyt erottelut ovat ymmärrettävissä.

Olemisen muotoa tähdentävä kasvatusajattelu ei sulje pois tutkintoja ja todistuksia. Niille vain annetaan oppimiskokemusten rinnalla vähemmän tärkeä merkitys.

Vapaassa sivistystyössä on suhteuduttu pidättyvästi tutkintohakuisuuteen. Tarkoituksena on perinteisesti ollut auttaa aikuisia nauttimaan vapaaajastaan oppimalla sitä, mitä he haluavat ilman tutkintojen paineita. Viime vuosina tutkintokeskeisyys on kuitenkin edennyt tällekin alueelle: vapaissa opinnoissakin on alettu järjestää suoritusnäyttöihin johtavia kursseja ja vallalle on päässyt käsitys, että vapaa sivistystyö pitäisi yhdentää

muihin koulutusmuotoihin. Tätä suuntaa edustaa mm. opintomoduulien kasvava tarjonta tutkintokoulutuksen osiksi. Omistamisyhteiskunnan arvot ovat tunkeutumassa vapaaseen sivistystyöhön sitä mukaa, kun siinäkin aletaan korostaa suoritusnäyttöjen merkitystä oppimiskokemusten kustannuksella. Kasvatuksen ongelmana ovat paineet mukautua nyky-yhteiskunnan omistamisen henkeen; vaikka kasvatuksen filosofia olisikin lähempänä olemisen muotoa, käytäntö on usein kaukana siitä.

Loppusanat

Olemme päätyneet siihen, että kasvatus on ratkaisemattoman ongelman edessä. Tämä pätee varsinkin aikuiskasvatukseen — sitähan on usein pidetty humanistisena prosessina, jossa yksilöt oppivat, kasvavat ja kehittyvät. Tämä prosessi taas on peruselementti, kun ihmisolemus kehkeytyy olemassaolosta aktiivisissa osallistumisen suhteissa muiden kanssa — joissa jotkut saattavat olla asiantuntijoita. Se yhteiskunta, jossa kasvatus tapahtuu, korostaa kuitenkin omistamista. Se odottaa mallinmukaista toimintaa ja ei-reflektiivistä oppimista voidakseen tuottaa ihmisiä, jotka pysyvät toistamaan omaksumaansa.

Kasvatus näyttää mukautuvan nyky-yhteiskunnan tunnuspiirteisiin. Markkina-ajattelua on alettu tuoda kasvatukseenkin sen tehokkuuden ja yhteiskunnallisen hyödyn lisäämiseksi. Paradoksaalista kyllä se samalla pyrkii suosimaan alempia oppimisen tasoja ja palkitsemaan tiedon omistamista olemisen, korkeampien oppimistasojen ja ihmisenä kehittymisen kustannuksella. Mutta oppimisen korkeammatkin tasot ovat edelleen käytössä ja persoonallinen kasvu ja kehitys jatkuu, vaikka sitä toisinaan edistävät vaikuttavimmin ne oppimismuodot, jotka toimivat koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Ollako vai omistaa? Siinä on aikuiskasvatuksen peruskysymys — ja kaiken kasvatuksen!

PS. Haluan kiittää kollegaani Alan Chadwick’ia hänen tekemistään kommentaista artikkelini aikaisempaan versioon. Tämä teksti on esitetty American Association on Adult Education and Continuing Education -konferenssissa Salt Lake City’ssä loka-marraskuussa 1990.

KIRJALLISUUS

- Buber, M. 1961. *Between Man and Man*, London, Fontana
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*, New York, Free Press
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth, Penguin
- Fromm, E. 1981. *To Have or To Be?*, New York, Bantam Books
- Gadamer, H-G. 1977. *Philosophical Hermeneutics*, Berkeley Univ of California Press
- Illich, I. 1976. *Imprisoned in a Global Classroom*. London. Writers and Readers Publishing Co
- Jarvis, P. 1985. *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London, Croom Helm
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*
- Knowles, M. 1970. *The Modern Practice of Adult Education Andragogy versus Pedagogy*, Chicago, Association Press
- Knowles, M. 1980. *The Modern Practice of Adult Education — From Pedagogy to Andragogy*, Chicago, Association Press
- Kohl, H. 1971. *36 Children*, Harmondsworth, Penguin
- Macquarrie, J. 1973. *Existentialism*, Harmondsworth, Penguin, Books
- Marcel, G. 1951. *Homo Victor: An Introduction to the Metaphysic of Hope*, New York
- Maslow, A. 1968. *Towards a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand Co
- Peters, R. 1965. *Education as Initiation Teoksessa Philosophical Analysis and Education*, London, Reutledge and Kegan Paul

Artikkelin peruskäännös: ERKKI PEKKINEN
Editointi suomenkieliseksi artikkeliksi:
 AULIS ALANEN