

ARVO OKSANEN

Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa

Suomalaisen aikuiskasvatuksen alkaessa 1800-luvun lopulla saada järjestyneitä muotoja se tapahtui selväpiirteisesti 1700-luvun valistuksen hengessä. Kansan tiedontason kohottaminen nähtiin tarpeellisenä yhteiskunnallisen toimeliaisuuden ja tätä kautta yhteiskunnallisen kehityksen keinona. Tavoiteltiin kansallisen identiteetin laajentamista ja vahvistamista sekä yhteiskunnallisen yhtenäisyyden kasvua. Toiminta ohjautui ylhäältä käsin, sen alullepanijoina ja toteuttajina olivat pääasiassa suomenmielisen sivistyneistön jäsenet.

Vaikka toiminta eri tahoilta tulleiden vaikuttajien tuloksena saikin erilaisia aatteellisia sävyjä, kokonaisuus oli pohjaltaan varsin yhtenäinen. Omaksuttu ja yleisimmin käytetty nimitys ”kansanvalistustyö”

osoittaa uskoa usein varsin ulkokohtaiseksi jääneen tiedon merkitykseen. Silloisessa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa toiminta sai usein kristillisen-kansallisia piirteitä, joihin liittyi myös annos maaseuturomantiikkaa.

Monipuolisen sivistymisen tarpeet

Tällä perustalla kansanvalistustyö jatkui maamme itsenäistymiseen saakka. Tosin esiintyi mielipiteitä, joiden mukaan pelkkä tiedon jaka-

minen ei riittänyt, vaan olisi tarvittu syvemmälle persoonallisuuteen ulottuvaa sivistystyötä. Kuitenkin vasta itsenäistymistä seuranneen sisällissodan tapahtumat osoittivat, että muutos oli tarpeen. Tiedon avulla ei ollut saavutettu sitä yhtenäisyyttä, mikä oli ollut eräänä keskeisenä tavoitteena. Entistä selvemmin nähtiin, että ihmisessä on muutakin kuin tiedollinen ja intel-

lektuaalinen puoli, mikä aikuisten kehittämiseen pyrittäessä tuli ottaa huomioon.

Perusteellisempi valistusajan ajattelijoiden tutkistelu osoitti myös, että humanisuuteen pyrkiminen vaatii opiskelijan omakohtaista paneutumista sivistyspyrkimyksiin, tiedon kriittistä tarkastelua sekä sen pohtimista, mihin oikeastaan pyritään.

Ajattelutavan muutosta kuvaa, että yhä yleisemmin alettiin puhua kansansivistystyöstä aikaisemman kansanvalistuksen sijasta. Toiminnan luonne ilmenee *Zachris Castrénin* tunnetussa määritelmässä:

”Vapaaksi kansansivistystyöksi sanomme kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada heille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä, so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehitty-

Ihminen itse on samalla sekä tie että kulkija tällä tiellä. Mutta juuri siksi on tärkeää, jopa välttämätöntä, että ihmiset ja ihmisen kehittymistä auttamaan pyrkivät instituutiot, myös aikuiskasvatus, jatkuvasti ja aktiivisesti etsivät sitä tietä.

sivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen.”

Keskeinen päämäärä tämän mukaan on itseään vapaasti ja omasta halustaan kehittävä ihminen. Kehittymispyrkimyksen tulee sisältää sekä tiedollinen että tunne-elämän käsittävä komponentti. Yhteiskunnallisesti arvokkaana nähdään vastuuntuntoinen yhteiskunnan jäsen, kansalainen. Tällaista ajattelutapaa on nimetty humanistis-liberalistiseksi.

Toisen maailmansodan jälkeen voimistui keskustelu siitä, eikö olisi aiheellista vaihtaa nimitys kansansivistystyö aikuiskasvatukseksi, kuten oli laita useissa muissa maissa. Yhteiskunnallisen ja yleisen henkisen ilmapiirin murroksen myötä lisääntyi suvaitsevaisuus myös vapaan sivistystyön/aikuiskasvatuksen piirissä. Sitä edellytti tietysti jo perustana oleva humanismi. Siinä itsessäänkin voidaan erottaa ainakin viisi pääsuuntausta, joiden lisäksi tulevat erilaiset väli muodot. Yleisen henkisen ilmapiirin vapautumisen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen vuoksi monet olivat 1960-luvulla valmiita puhumaan moraalin rappeutumisesta ja perinteisten arvojen menetyksestä. Tämä oli tietysti näköharha, mutta lisääntynyt suvaitsevaisuus alkoi saada välinpitämättömyyden piirteitä.

Ammatillisen koulutuksen tarve sodan jälkeen

Sotaa seurannut tuotantoelämän kehitys voimisti siihenastisen maatalousyhteiskunnan muuttumista teollisuusyhteiskunnaksi. Muutoksen ennakoimaton nopeus ja voimakkuus johti siihen, ettei silloinen verrattain kehittymätön ammattikoulutusjärjestelmä pystynyt riittävän nopeasti tyydyttämään tuotantoelämän tarpeita saada aikaisempaa koulutetumpaa ja ammattitaitoisempaa työvoimaa. Tuotantolaitokset alkoivatkin lisääntyvässä määrin järjestää omaa koulutustaan työntekijöidensä ammatillisten taitojen parantamiseksi. Samanaikaisesti voimistuivat vaatimukset ammatillisen aineksen lisäämisestä myös vapaan sivistystyön laitoksissa.

Perinteisesti ammatillisen koulutuksen ei katsottu kuuluvan vapaan sivistystyön tehtäviin, vaikka esimerkiksi kansanopistojen opetusohjelmiin oli alusta saakka sisällytynyt myös ainakin maatalousammateissa tarpeellista ainesta. Kun valtio 1960-luvulla alkoi työllisyyskoulutuksen nimellä järjestää koulutusta työttömille ja työttömyyden uhkaamille, oli aikuiskasvatus viimeistään 1960-luvun lopulla selvästi jakautunut kahtia: perinteiseen vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Aikuiskasvatuksen selkeyttyminen käy välttämättömäksi

Yhteiskuntarakenteiden eriytyminen ja tuotantoelämän yhä pitemmälle kehittyvä työnjako vaativat koko koulutusjärjestelmän kokonaisvaltaista kehittämistä. Siihenastinen kehittäminen oli tapahtunut sektoreittain, eikä selkeää kokonaiskäsitystä järjestelmän puutteista tai mahdollisista ristiriitaisuuksista ollut. Tämä koski erityisesti aikuiskasvatusta, jonka kaikkia 1960-luvulla olemassa olleita muotoja ei ollut lainkaan kartoitettu, kokonaiskuvan laatimisesta puhumattakaan.

Koko koulutusjärjestelmää koskevan kehittämistyön yhteydessä nähtiin tarpeelliseksi myös aikuiskasvatuksen alueen selkeyttäminen. Tätä selvitystyötä tekemään valtioneuvosto asetti vuonna 1971 komitean, joka otti nimen Aikuiskoulutuskomitea. Komitea ilmoitti käyttävänsä termejä aikuiskoulutus ja aikuiskasvatus synonyymeinä, jolloin merkityseroa syntyy lähinnä siitä, onko tarkastelukulma pedagoginen vai koulutuspoliittinen. - Aikuiskoulutuskomitean 1970-luvulla ilmestyneet mietinnöt muodostavat edelleen merkittävän suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan perusasiakirjan. Se on toistaiseksi ainoa kokonais selvitys, ja sen kannanotot ovat merkittäviä myös aikuiskasvatuksen arvokysymyksiä tarkasteltaessa.

Ensimmäisessä osamietinnössään (1971) komitea määrittelee sen yleisen arvoperustan, jolta aikuiskoulutuspolitiikan tulee lähteä. Sen mukaan peruslähtökohtana on ”yksilön henkinen

kasvu ja hänen oikeutensa kehittymismahdollisuuksiensa toteuttamiseen ja omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden muodostamiseen". Lähtökohta korostaa omaleimaista yksilöllisyyttä sekä yksilön mahdollisimman suurta vapautta. Tälle vapaudelle asettavat rajoituksia tietyt eettiset ja sosiaaliset perusarvot. Keskeinen perusarvo on ihmisyyys, jonka yleisimmin tunnetun muotoilun komitea katsoo sisältyvän YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Sen mukaan koulutuksen "kaikilla aloilla ja kaikissa muodoissa on pyrittävä edistämään ihmisen valmiutta kunnioittaa toistensa ihmisarvoa, ihmisoikeuksia ja perusvapauksia".

Toinen yksilön kehittämis- ja toimintavapautta rajoittava perusarvo on komitean mielestä demokraattinen yhteiskuntakäsitys, johon keskeisenä sisältyy kansalaisten tasa-arvon vaatimus. Näistä lähtökohdista komitea näkee ihmisyyden sellaisena perusarvona, josta käsin muut arvoperusteet ja pyrkimykset niiden toteuttamiseen on johdettava.

Tätä varsin pitkälle perinteenmukaista arvoasetelmaa komitea tarkentaa toisessa osamietinnössään (1975). Komitea ei yleisesti enää puhu arvoista, vaan peruskäsitteistä ja perustavoitteista, mutta niiden taustalla ilmeisesti ovat vastaavat arvot.

Jaottelu yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin, joiden perustana ovat vastaavat arvot, on nyt selvempi kuin ensimmäisessä osamietinnössä. Yhteisöllisiä niistä ovat edistyvä (kasva-va?) tuotanto, toimiva yhteiskunta ja kehittyvä kulttuuri. Vastaavasti yksilötason arvoina nähdään työnteko, kansalaisuus ja ihmisyyys. Komitea korostaa, etteivät kummankaan ryhmän arvot ole toisistaan selvärajaisesti erottuvia. Yhteisötasolla kulttuuri on kokonaiskäsite, jonka puitteissa tuotanto ja demokratia toteutuvat. Vastaavasti yksilötasolla ihminen (kokonaispersoonallisuus) toteuttaa itseään kansalaisena ja työntekijänä.

Komitean aikuiskasvatuksen perusarvoja koskeva näkökulma tai ainakin tarkastelun painopiste on muuttunut siirryttäessä ensimmäisestä toiseen osamietintöön. Ensimmäisessä osamietinnössä lähtökohta on yksilöllinen, perusarvo on kehittyvä kokonaispersoonallisuus. Toisessa

osamietinnössä lähdetään yhteiskunnallisista arvoista ja etsitään niille yksilökohtaiset vastineet. Itse asiassa toisessa osamietinnössä omaksuttu tarkastelutapa onkin komitealle annetun tehtävän mukainen. Tulihan komitean tarkastella aikuiskoulutusta yleistä koulutuspolitiikkaa ja sen tavoitteita palvelevana toimintana. - Todettakoon, että valtioneuvosto antaessaan vuonna 1978 päätöksensä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperusteista meni vielä astetta pitemmälle. Päätöksen mukaan aikuiskoulutuksen kehittämisen painopisteen tuli olla ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisessä, ja siinä tuli erityisesti ottaa huomioon työelämän tarpeet.

Keskeiseksi aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteeksi komitea asettaa sivistyksellisen tasa-arvon. Komitea ei katso tarpeelliseksi lähemmin analysoida sivistyksellisen tasa-arvon käsitettä, mutta ei tarkoittane samanlaisuutta tai arvotuksista irrallista yhdenvertaisuutta yksilöiden kesken. Monista sellaisista syistä, joihin aikuiskasvatus ei voi vaikuttaa, ei täydellinen tasa-arvo olisikaan saavutettavissa aikuiskasvatuksen keinoin, tuskin muutoinkaan. Sen sijaan on mahdollista vaikuttaa sivistyksellisiä eroja tasoittavasti. Onnistuessaan tämä ilmeisesti lisää yhteiskunnallista tasa-arvoa yleisestikin. Näin ainakin sillä edellytyksellä, että esimerkiksi ihmisen taloudellinen asema on yhteydessä hänen koulutustasoonsa. Tämän taas tutkimukset näyttävät vahvistavan.

Komitea lähtee siitä, että koulutuksellisen tasa-arvon lisäämispyrkimyksissä huomio kiinnitetään pääasiassa vähiten koulutusta saaneiden koulutustason kohottamiseen. Muunlainen lähtökohta tuskin olisi mahdollinenkaan. Onnistuessaan menettely johtaa väestön keskimääräisen koulutustason nousuun. Siihen ehkä johtaisivat muutkin koulutuspoliittiset toimenpiteet, esimerkiksi jo painokas huomion kohdistaminen koulutukseen.

Näin joka tapauksessa voidaan ajatella saavutettavan myös monenlaista hyötyä tasa-arvon kasvun lisäksi. Tuotanto ja työelämä yleensäkin saa entistä koulutetumpaa työvoimaa, jolloin työn tuottavuus ja kansantuote kasvaa. Julkisyhteisöt saavat lisääntyvien verotulojen myötä lisämahdollisuuksia aineellisen hyvinvointipoli-

tiikan toteuttamiseen ja siinä ohessa ehkä myös kulttuurielämän tukemiseen. Yksityisen kansalaisen taloudellinen tilanne kohentuu, toimeentulohuolet vähenevät ja hänelle jää entistä enemmän aikaa ja voimavaroja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan sekä omaehtoiseen itsensä kehittämiseen. Pyrkimys koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen johtaa näin ollen ainakin ns. normaalioloissa myös monien hyötyarvojen toteutumiseen.

Talouden vaurastuminen koulutuksen ainoa arvo?

Monissa puheenvuoroissa on huomautettu kuvion käänteispuolesta. Työelämän kannalta tuskin suoranaisesti on paljonkaan väliä sillä, miltä arvoperustalta koulutusta lisätään, ei ehkä välittömästi yhteiskunnankaan kannalta. Tuotanto saa joka tapauksessa koulutettua työvoimaa, yhteiskunta normaalin taloudellisen tilanteen vallitessa jatkuvasti lisääntyviä verotuloja. Kummankin kannalta saattaakin olla jopa eduksi korostaa koulutuksen avulla saavutettavia taloudellisia hyötyjä. Mutta yksilön kannalta tilanne on ongelmallisempi.

Jos jatkuvasti korostetaan taloudellisia ja materiaalisia näkökohtia, on olemassa vaara, että ne nousevat keskeisiksi arvoiksi. Tämä voi johtaa siihen, että myös yksilön ihmisarvoa aletaan arvioida yksinomaan hänen työssä osoittamansa tehokkuuden sekä taloudellisen menestyksensä perusteella. Suomalaisessa henkisessä ilmapiirissä tähän on muutoinkin suuri houkutus työn ja erityisesti palkkatyön ylikorostuneen arvostuksen vuoksi.

Voimakkaasti materiaalisia etuja tavoiteltaessa kasvaa myös se mahdollisuus, ettei henkiseen kasvuun enää jää riittävästi voimavaroja. Kriisiaikoina, esimerkiksi taloudellisen taantumun ja siihen liittyvän massatyöttömyyden vallitessa, ihmisarvon sitominen materiaaliin hyötyarvoihin saattaa uhata myös yksilön itsetuntoa, pahimmillaan johtaa jopa identiteettikriiseihin. Nämä puolestaan helposti heijastuvat yhteiskunnallisena pahoinvointina.

Koulutuksen merkityksen korostaminen materiaalisien hyödyn tuottajana voi myös olla kak-

siteräinen itse koulutuksen arvostamiseen nähden. Jos lisäkoulutuksesta huolimatta esimerkiksi työpaikkaa ei matalasuhdanteen aikana löydykään tai jos ammattiuralla etenemistä ei tapahdu, voi seurauksena olla koulutuksen merkityksen kieltäminen tai vähintään vähättely. Oireita tämäntapaisesta kehityksestä on jo esiintynyt.

Taloudellisen hyödyn korostaminen johtaa nykyisenlaisen teknisen kehitysasteen yhteydessä väistämättä ns. kasvuideologian syntymiseen. Tällöin yhteiskunnan keskeisenä päämääränä on jatkuva taloudellinen kasvu. Kaikki voimavarat kohdistetaan siihen.

Vaikka tässä yhteydessä ei olekaan syytä kasvuideologian yksityiskohtaiseen tarkasteluun, lienee paikallaan viitata muutamiin näkökohtiin. Jatkuva taloudellinen kasvu merkitsee luonnonvarojen lisääntyvää käyttöä ja ainakin nykytasoisella tekniikalla lisääntyviä saaste- ja jätteongelmia. Helposti unohtuu, etteivät luonnonvarat ole rajattomat, ei myöskään luonnon sietokyky. On myös kysyttävä, kenen kustannuksella kasvu tapahtuu. Mikäli nykyinen ja sitä seuraava sukupolvi tuhlaavat luonnonvaroja, niitä ei ehkä riitäkään seuraaville sukupolville. Kysyttävä on sitäkin, onko tarkoitus taloudellisen kasvun avulla kohottaa vain suomalaisten tai yleisemmin teollistuneiden maiden kansalaisten elintasoja. Ristiriita kansallisen edun ja kansainvälisen solidaarisuuden välillä on ilmeinen. Useimpien arvioiden mukaan taas elintason nostaminen maailmanlaajuisesti vaikkapa nykyiselle länsimaisten teollisuusmaiden tasolle ei nykyisellä tekniikalla ole luonnonvarojen riittämättömyyden vuoksi mahdollista.

Edellä mainituista häiriövaikutuksista komiteakin varoittaa. Varoitukset jäävät kuitenkin vaisuiksi komitean keskittyessä aikuiskoulutuksen käytännön järjestämisen hahmotteluun.

Komiteamietinnössä ja valtioneuvoston päätöksessä aikuiskoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi asettama koulutuksellinen tasa-arvo tai sen lisääminen ei ainakaan toistaiseksi näytä toteutuneen. Suoritetut selvitykset osoittavat ns. kasaantumisvaikutuksen toteutuvan myös aikuiskoulutuksessa: pitkälle koulutetut osallistuvat lisäkoulutukseen aktiivisemmin kuin vä-

hemmän koulutusta saaneet. Keskimääräinen koulutustaso kyllä nousee, mutta koulutuserot kasvavat. Tämä näyttää pitävän paikkansa niin hyvin henkilöstökoulutuksessa kuin vapaassa sivistystyössäkin. Vain työllisyyskoulutus mahdollisesti toimii tavoitteen suuntaisesti.

Koulutuksellisen tasa-arvon määrittäminen aikuiskoulutuspolitiikan keskeiseksi arvoksi näyttää johtavan ristiriitoihin demokratian muiden perusarvojen kanssa. Demokratiassahan on yleensäkin vaikeaa samanaikaisesti soveltaa esim. vapausperiaatetta ja tasa-arvoperiaatetta. Niin näyttäisi käyvän myös aikuiskoulutuspolitiikassa. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen ei läheskään aina osallistuta vapaaehtoisesti, esim. henkilöstökoulutukseen mennään työnantajan kehotuksesta, työllisyyskoulutukseen samoin tai viranomaisten ohjeen perusteella. Muutoinkin ammatillinen aikuiskoulutus on pitkälti lakien, sopimusten ja muiden ohjeiden säätelemää. Näin ollen onkin selvää, etteivät ammatillista aikuiskoulutusta toteuttavat instituutiot voi itsenäisesti säädellä opetusohjelmiaan tai opiskelijavalintojaan. Kaiken kaikkiaan ammatillinen aikuiskoulutus on selväpiirteisesti aikuiskoulutuspolitiikan ja viime kädessä yleisen yhteiskuntapolitiikan väline, politiikan, johon se itse ei pysty juurikaan vaikuttamaan.

Onko vapaa sivistystyö vapaata?

Myös vapaan sivistystyön laitoksissa on ammatillisen ja kelpoisuutta tuottavan koulutuksen osuus lisääntynyt. Tältä osin samat vapauden rajoitukset koskevat niitä kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen laitoksia. Kokonaisuudessaankin on vapaan sivistystyön autonomian katsotava kaventuneen. Vaikka hallintobyrokrati-aa on varsin mittavasti purettu, yhteiskunnan ote alan laitoksissa on voimistunut.

Valtion tuen sitominen laitosten toiminnan ns. tehokkuuteen ei ole aivan ongelmatonta. Tehokkuuden mittaaminen opetuksen määrällä saattaa houkutella hyötynäkökohtien korostamiseen oppilasvalinnoissa.

Toisaalta kylläkin esimerkiksi vuoden 1979 kansanopistotoimikunta korostaa ensimmäisessä mietinnössään (1981) voimakkaasti kansanopiston ideologista ja pedagogista vapautta sekä omaehtoista tehtävähakua, mutta joutuu toisaalta toteamaan, että mm. valtionapuserä-nökset asettavat yleisesti tiettyjä rajoituksia ja kelpoisuutta tuottavan koulutuksen osalta opetuksuunnitelmia säädellään varsin pitkälle.

On aiheellista todeta myös sellaisten mielipiteiden esiintyminen, joissa on toivottu yhteiskunnan, lähinnä valtion, tiukempaa ohjausta. Ovatpa joidenkin vapaan sivistystyön laitosten edustajat esittäneet sitäkin, että valtio osoittaisi niille sekä tehtävät että opiskelijat. Tällöin tuskin enää voitaisiin puhua vapaan sivistystyön laitoksista. Muutamat, lähinnä kansalaisopistoissa työskentelevät, ovat puolestaan esittäneet pyrkimistä arvokysymyksissä mahdollisimman täydelliseen objektiivisuuteen, äärimmillään täydellistä arvoneutralismia. Tällöin toiminta järjestettäisiin yksinomaan opiskelijain harrastusten ja arvostusten varaan. Vaikka opiskelijoita ei voida eikä pidä sivuuttaa ja heidän näkemyksiään tulee arvostaa, ei mikään aikuiskasvatusta harjoittava instituutio voi välttää vastuutaan arvokysymyksissä.

Varsinkin eräät vapaan sivistystyön edustajat ovat ajoittain esittäneet ajatuksia aikuiskasvatuksesta tai ainakin vapaasta sivistystyöstä jonkinlaisen vastakulttuurin edistäjänä. Täytyy kuitenkin kysyä, mitä se voisi olla ja miten nimenomaan aikuiskoulutus voisi sellaista tukea. Ammatillisella aikuiskoulutuksella siihen tuskin olisi mahdollisuutta, niin vahvasti se on sitoutunut tuotantoelämään ja siinä vallitsevaan markkinatalousideologiaan. Epäiltävä on myös lähes läpi-valtiollistuneen vapaan sivistystyön kykyä irrottautua vallitsevasta arvomaailmasta siinä määrin, että voitaisiin puhua todellisesta vastakulttuurista.

Aikuiskasvatuksen arvot ovat myös yhteiskunnan arvoja

Aikuiskasvatus kuten muukin kasvatus tapahtuu aina jossakin yhteiskunnassa. On selvää, et-

tä vallitsevat arvostukset vaikuttavat myös aikuiskasvatuksen omaksumiin arvoihin ja muokkaavat niitä. Mikään yhteiskunnassa tapahtuva toiminta ei ilman konfliktia voi asettua sen omaksumia keskeisiä arvopäämääriä vastaan. Mitä enemmän yhteiskunta tukee toimintaa, sitä enemmän se joko suoranaisiin ohjein tai epäsuorin keinoin asettaa rajoituksia ja sitä pitemmälle se pyrkii määrittelemään myös tavoiteltavat arvopäämäärät. Näin aikuiskasvatuksen arvojen tarkastelu merkitsee myös ympäröivän yhteiskunnan ja erityisesti sen koulutuspolitiikassa määrittelyjen arvojen tarkastelua.

Tämä ei kuitenkaan saa johtaa siihen, että kriittistä pidättäytyttäisiin, vielä vähemmän, ettei aikuiskasvatus tarkastelisi kriittisesti itseään. Aikuiskasvatuksen kentällä tällaista kriittistä suhtautumista onkin nähtävissä, mutta sen toivoisi olevan yleisempää ja näkyvämpää. Aikuiskasvatukselle - myös ammatilliselle aikuiskoulutukselle - asetettava vähimmäisvaatimus on se, että se pyrkii mahdollisimman luotettavasti esittelemään myös ne häiriövaikutukset, joita tiettyjen arvopäämäärien toteuttamispyrkimyksistä voi aiheutua.

Aikuisen ihmisen arvohierarkian perusarvot ovat yleensä siinä määrin vakiintuneet, ettei niitä aikuiskasvatuksen verrattain tilapäiseksi jäävän vaikutuksen avulla voida muuttaa, ja sellaisen pyrkimyksen asettaminen päätavoitteeksi olisikin kyseenalaista. Aikuisen ihmisen itsenäisyyden huomioon ottaminen merkitsee, että hän saamiensa vaikutteiden perusteella itse voi tehdä arvoratkaisunsa. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on antaa omien arvostustensa mukaisia vaikutteita loukkaamatta muiden näkemyksiä, vaikka ei niitä hyväksykään.

Aikuiskasvatus ja sen perinteiset arvot

Näyttää siltä, ettei ainakaan toistaiseksi ole esitetty sellaisia uusia perusarvoja, joilla ns. perinteiset aikuiskasvatuksen arvot voitaisiin tai tulisi korvata. Ihmisarvon korostaminen ja demokratian vahvistamispyrkimys aidon humanismin hengessä ovat edelleen sellaisia tavoitteita, joihin aikuiskasvatuksen tulee pyrkiä. Näin siitakin

huolimatta, että monet suhtautuvat humanismiin *Dmitri Sostakovitsin* tavoin, joka muistelmissaan neuvoo ihmisiä valitsemaan ystäväkseen mieluummin koiran kuin humanistin. Ehkä tähän on syynä humanisteja usein vaivaava pinnallisuus. Periaatteet omaksutaan fraasinomaisesti niitä yksityiskohtaisesti pohtimatta. Kuitenkaan humanismi ei ole valmis sääntökoelma tai yksiselitteinen aate. Jatkuvasti joudutaan kysymään, mitä ihmisarvo tai kokonaispersoonallisuuden kehittäminen merkitsevät nykymaailmassa ja nykyihmiselle.

Demokratiakaan ei ole valmis yhteiskuntamalli edes teoriatasolla, vaan jatkuvaa tapahtumista ja muuttumista. Aikuiskasvatus, enempää vapaa sivistystyö kuin ammatillinen aikuiskoulutukseen ei ole aidon humanistinen, ellei sen piirissä vallitse kyselevä ja kriittinen suhtautumistapa. On pyrittävä näkemään ne tekijät, jotka ihmisessä ja yhteiskunnassa estävät asetettujen arvojen toteutumisen. Ongelmia riittää, ratkaisuyrityksiä samoin, lopullisia ratkaisuja ei.

Mitä me tarvitsemme?

Jos demokratian välttämätön edellytys on kansalaisten riittävä tiedon taso, joudutaan kysymään, millaisen tiedon ja milloin taso on riittävä. Pelkkä informaation runsaus ei riitä, muutoinhan demokratian pitäisi toimia nykyisen huippuinformaation aikana jatkuvasti aikaisempaa paremmin. Tutkimukset ja jokapäiväinen kokemus kuitenkin osoittavat, ettei näin ole. Ilmeisesti tarvitaan ainakin kykyä erottaa olennainen käsillä olevasta informaatiotulvasta, josta osa lienee tarkoitettukin harhaanjohtavaksi. Erityisesti tarvittaisiin perusteltua, omakohtaisesti omaksuttua tietoa ihmisestä itsestään ja yhteiskunnan toiminnoista. Monesti näyttää unohtuvan, ettei demokratia koostu pelkästään oikeuksista. Siihen kuuluu myös kansalaisvastuu.

Mutta onko tieto myös demokratian vahvistumisen riittävä ehto? Ja onko mahdollista lisätä kansalaisten tiedon tasoa riittävän nopeasti edes siinä määrin, etteivät demokratiassa esiintyvät häiriövaikutukset lisäänty? Nämäkin kysymykset on kriittisyyden nimissä esitettävä.

Vaikka aikuiskasvatus tuskin välittömästi pysyy muuttamaan yhteiskunnassa vallitsevia arvostuksia, se voi ja sen pitää tuoda esiin ja kiinnittää huomiota ihmisen olemassaoloon liittyviin ongelmiin. Lienee niin, että painopiste tällä alueella on siirtymässä kansallisesta kansainväliselle tasolle. Liian usein nähdään kansallisen ja yleismaailmallisen tai kansainvälisen olevan yhteensovittamattomia, jopa suositellaan johtavaksi periaatteeksi kansallista itsekkyyttä. Mutta esimerkiksi väestömäärän kasvun hallittu sääntely, luonnonvarojen järkevä käyttö, saaste- ja jäteongelmat, voimistuvat alueelliset ristiriidat, demokratian arvojen ylikansallinen toteuttaminen, kansainvälisen solidaarisuuden vahvistamisen tarve jne. ovat ongelmia, joiden ratkaiseminen tuskin on mahdollista ilman nykyistä huomattavasti kehittyneempää yleismaailmallista yhteistyötä. Sellaisen kehittyminen puolestaan on ratkaisevasti kiinni siitä, millaisia ovat yksityisten ihmisten arvostukset.

Aikuiskasvatuksen eräs tehtävä on *Diogeneen* tavoin etsiä ihmistä. Ei kuitenkaan pidä odottaa, että löytyisi konkreettinen esimerkki, tosi ihminen reaalisena olentona. Kyse on ihmisihanteesta, jota voidaan lähestyä. Tähän liittyvät arvokysymykset ovat perimmäältään aina uskon asioita. Varsinaisen ongelman muodostaa se, että ihminen itse on samalla sekä tie että kulkija tällä tiellä. Mutta juuri siksi on tärkeää, jopa välttämätöntä, että ihmiset ja ihmisen kehittymistä auttamaan pyrkivät instituutiot, myös aikuiskasvatus, jatkuvasti ja aktiivisesti etsivät sitä tietä.

KIRJALLISUUTTA

Aaltonen, R. ja Tuomisto J. (toim.) 1991. Valistus, sivistys, kasvatus, Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Kansanvalistus-seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Komiteanmietinnöt 1971: A 29.

Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komiteanmietinnöt 1975: 28.

Wuorenrinne T.I. 1952. Taisteleva kansansivistystyö. Ajatuksia, havaintoja, kokemuksia 30-vuotiselta taivalleelta. Tammi.

Wuorenrinne T.I. – Kosonen V., 1950. Zachris Castrén, kansansivistäjä ajatustensa valossa. Otava.