

- AIKUINEN MUUTOKSEN YHTEISKUNNASSA
- PERSONALLISUUDEN KEHITTYMINEN
- TAIDEKASVATUKSEN LÄHTÖKOHDAT
- AIVOTUTKIMUS

AIKUIKASVATUS 1/84

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUIKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 1/1984

4. vuosikerta

- Päätoimittaja* Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 2
33230 Tampere 23
puh. 931-156 092
- Toimitussihteeri* Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 632
- Toimituskunta* Jukka Tuomisto, Aulis Alanen,
Paavo Ruuhijärvi, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Pentti
Yrjölä
- Toimitus* Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2
- Tilaukset* Toimituksen osoitteella.
Tilauhinta 50 mk/vsk 1984
- Ilmoitushinnat* Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.
- Toimitusneuvosto* Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Juhani Honka,
Yrjö-Paavo Häyrynen, Helena
Kekkonen, Seppo Kontiainen,
Veli Lehtinen, Matti Peltonen,
Jorma Turunen, Esa Poikela ja
Paavo Suvanto.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Vuosi jota ei koskaan tullut?	1
<i>Seppo Kontiainen</i>	Aikuinen ja koulutusyhteiskunta	4
<i>Urpo Harva</i>	Vapaan sivistystyön ydintehtävä	8
<i>Anja Koski-Jännes</i>	Lucien Séve ja persoonallisuuden peruskysymykset	10
<i>Timo Järvillehto</i>	Psyykkinen toiminta ja aivopuoliskojen tehtävät ..	15
<i>Inkeri Sava</i>	Mitä taide voi meille merkitä	22
<i>Helena Kekkonen</i>	Kansainvälisestä aikuiskasvatuksesta	28
<i>Jukka Tuomisto</i>	Unkarin aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia	32
Katsaus		
<i>Risto Kuosmanen</i>	Kansalais- ja työväenopistojen valtionosuusjärjestelmä	42
Keskustelua		
<i>Urpo Harva</i>	Ihmisen olemus	44
<i>Rainer Aaltonen</i>	Muuttuuko ihminen?	45
<i>Elsa Ytti</i>	Taidekasvatus — mahdollisuus laadullisten arvojen sisäistämiseen	46
<i>Seppo Matinvesi</i>	Aistimus, havainto ja ajatus	48
Kirjallisuutta		
<i>Opetusministeriön suunn. sihteeristö Opm:n suunn. siht.</i>	Koulutus, työelämä, talous (Pentti Yrjölä)	50
<i>Risto Kivelä (toim.)</i>	Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta (Pentti Yrjölä)	50
	80-luvun kulttuuripolitiikan näköaloja (Pentti Yrjölä)	51
	Pohjoismainen aikuiskasvatuslehti	51
	Aikuiskasvatuksen sisältö 1983	52
	Aikuiskoulutuksen kehittämisjulkaisuja	54
	Kansainvälisiä seminaareja 1984	55
	Kotimaisia koulutustilaisuuksia	55
	Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa	56
	Opetusministeriön työjärjestystä muutettu	56
	Seuraava Aikuiskasvatus	56
	Kirjoittajat	56
	Ohjeita kirjoittajille	

Vuosi jota ei koskaan tullut?

Kuluvaa vuotta 1984 on kutsuttu Orwellin vuodeksi. Nimitys johtuu englantilaisen kirjailijan George Orwellin vuonna 1949 julkaistusta romaanista "Vuonna 1984". Kyseistä kirjaa on pidetty eräänä kaikkien aikojen huomattavimpana ja eniten ihmisten tulevaisuudenkuvitelmiin vaikuttaneena teoksena. Vaikka kysymys on kaunokirjallisesta teoksesta, niin monilla tahoilla on seurattu huolestuneina Orwellin "ennusteiden" toteutumista. Myöskin suomalaisissa sanoma- ja aikakauslehdissä on ollut tänä vuonna jo useita artikkeleita, joissa on pyritty osoittamaan, miten oikeaan Orwellin pessimistiset ennustukset yhteiskunnan kehityksestä kohti totalitarismia ovat osuneet.

Futuristit eivät tietysti olisi futuristeja, jolleivät he pyrkisi olemaan aikaansa edellä. Niinpä "The Futurist" -aikakauslehti käsitteli Orwellin kirjaa jo viime vuoden viimeisessä numerossa. Asiantuntijoiden artikkeleissa pyrittiin analysoimaan mm. sitä, onko romaania tarkasteltava tulevaisuuden ennusteena "profetiana" vaiko varoituksena siitä, mihin suuntaan yhteiskuntakehitys on kulkemassa, jos siihen ei puututa. Kirjoittajat ovat yksimielisiä siitä, että kysymys on oikeastaan oman ajankohtansa, eli toisen maailmansodan jälkeisiä vuosia käsittelevästä satiirista. Kirjan pessimismi oli kuitenkin sitä luokkaa, että kustantaja halusi siirtää näkökulman kauemmaksi tulevaisuuteen. Kirjan kirjoittamisvuoden kaksi viimeistä numeroa kääntämällä saatiin vuosi 1984. Näin alunperin oman ajankohdan satiiriksi tarkoitettua kirjasta tulikin tulevaisuudenennuste, joka on herättänyt keskustelua ympäri maailman. On paljon pohdittu sitä, onko tämä yhden miehen pessimistinen maailmankuva muuttunut koko maailmaa käsitteväksi todellisuudeksi. Jostain syystä pessimismi "myy" tällä hetkellä paremmin kuin optimismi. Tämä näkyy mm. siinä, että viime aikoina ei juurikaan ole esitetty positiivisia utopioita, korkeintaan "eloonjäämisoppeja".

The Futurist -lehden asiantuntijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että Orwellin vuosi 1984 on vuosi, jota ei koskaan tullut. Vaikka hänen kuvailemansa teknologinen kehitys onkin suurin pärttein toteutunut, niin hänen käsityksensä länsimaisen yhteiskuntaelämän sortumisesta täydelliseen totalitarismiin, ilman kansalaisille kuuluvia demokraattisia oikeuksia ja vailla mielipiteen sekä sananvapautta, ei ole onneksi toteutunut. Samoin hänen ennustuksensa 1950-luvulla tapahtuvasta atomisodasta, väestön enemmistön elinolosuhteiden kurjistumisesta ja moraalisen suvaitsemattomuuden leviämisestä ovat osoittautuneet vääriksi. Sensijaan hänen näkemyksensä tietynlaisesta "holhousyhteiskunnasta" ja yhteiskunnan jäsenten jatkuvas- ta valvonnasta näyttävät olevan ainakin osittain toteutumassa. Nämä kehitystrendit on kuitenkin tiedostettu ja ongelmiin ollaan etsimässä ratkaisua. Tärkeimmiltä osiltaan yhteiskunnallinen kehitys on siis ollut lähes päinvastainen, kuin mitä Orwell esitti. Jos olemme rehellisiä, niin meidän suomalaisten on tunnustettava, että elämme ilmeisesti maamme historian rauhallisinta, vaurainta ja poliittisesti vapainta aikaa. Edellä sanotulla en tietysti-

kään halua mitenkään mitätöidä Orwellin kirjan arvoa, päinvastoin. Ilmeisesti se on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, etteivät nämä ennusteet ole toteutuneet.

Vaikka tällä hetkellä elämmekin aikaa, jolloin vanhat aatteet eivät enää oikein lämmitä eivätkä uudet ole vielä päässeet puhkeamaan kukkaan, niin siitä huolimatta on mielestäni monestakin syystä aihetta optimismiin. Jatkuvan kasvun ideologiaan ja teknokraattiseen yhteiskuntasuunnitteluun on alettu suhtautua yhä kriittisemmin, jopa suunnittelijoiden omassa piirissä. Muutenkin ihmisläheisyys ja pehmeät arvot ovat suosiossa. Eräs tärkeä seikka on myös se, että olemme alkaneet tajuta, ettemme voi elää kuin pellossa välittämättä lähiympäristömme hyvinvoinnista ja siitä, mitä muualla maailmassa tapahtuu. Työn väheneminen ja sen luonteen muuttuminen ovat pakottaneet meitä pohtimaan ihmisen perustarpeita aivan uudella tavalla. — Jo edellä esitetyt hajahuomiot osoittavat sen, että emme elä missään pysähtyneessä tilassa, vaan keskellä voimakasta uutta kehityskautta. Se ei ole niinkään määrällisiin kuin laadullisiin tavoitteisiin pyrkivä. Tässä tilanteessa syntyy runsain mitoin uusia haasteita, jotka aikuiskasvatuksessakin täytyy uskaltaa ottaa vastaan. Ne on tietysti jo pyrittykin ottamaan monilla tahoilla huomioon opetussuunnitelmia laadittaessa, kuitenkin tehtävää on edelleen paljon. Aikuiskasvatuksen on tarjottava nykypäivän aikuisille riittävät tiedolliset ja muut resurssit, jotta he voisivat ottaa nämä haasteet vastaan omiin kykyihinsä luottaen. Koska elämme yhä tieteellistyyvämmässä maailmassa, niin tämä edellyttää tieteellisen yleissivistävän koulutuksen tarjoamista kaikille. Tästä syystä professori Harvan ja Kontiaisen artikkeleissaan esittämiin ajatuksiin aikuisten tietotason kohottamisesta uudelle, tieteelliselle tasolle täytyy suhtautua mitä vakavammin. Olisi pohdittava sitä, minkälainen tulisi olla tämän päivän ja tulevaisuuden aikuisten tieteellinen yleissivistys sekä sitä, miten sen välittäminen mahdollisimman laajoille kansalaispiireille voisi käytännössä tapahtua.

Aikuiskasvatuksellisesti tämä vuosi on merkittävä, sillä onhan Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation ensimmäinen työvaihe nyt saatettu pääosiltaan loppuun. Nyt on esitysten ja toimikuntien raporttien arvioinnin aika. Niihin toivoisi lukijoilta mahdollisimman paljon kommentteja. Aikuiskasvatus -lehti tarjoaa sivunsa kaikkien käytettäväksi. Mieluimmin otetaan vastaan lyhyehköjä kannanottoja periaatteellisesti keskeisiin kysymyksiin. Laajat yleisesityksetkin ovat tervetulleita, mutta niitä saatetaan joutua karsimaan. Kaikki otetaan kuitenkin mielihyvin vastaan.

Aikuiskasvatuksen ”kokonaisuudistus” on jälleen näköetäisyydellä tulevaisuudessa, vai onko? Toivottavasti sille ei käy kuten Orwellin vuodelle.

Jukka Tuomisto

Aikuinen ja koulutusyhteiskunta¹⁾

Kontiainen, Seppo. 1984. Aikuinen ja koulutusyhteiskunta. Aikuiskasvatus 4, 1, 4–7. — Artikkelin on katsaus aikuisuuden, koulutuksen ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin. Artikkelissa tarkastellaan ihmisen elämänsä ja työelämän muutosta erityisesti teknologisen kehityksen antamien haasteiden pohjalta. Elinikäisen oppimisen viittekehityksessä yhdistetään korkea-asteen opetus ja tutkimus aikuiskasvatukseen.

Yhteiskunnassa on vielä teollisessa kehitysvaiheessa voitu kuvitella, että nuoret työskenneltyään ahkerasti koulussa ja myöhemmin ammatillisessa koulutuksessa, sijoittuvat omaa suorituskykyään parhaiten vastaavalle tasolle, tekevät henkilökohtaiset ja uraansa koskevat päätökset oikein ja siitä eteenpäin elävät onnellista ja hyödyllistä elämää.

Mm. lisääntyvän työttömyyden myötä yhä useammat aikuiset joutuvat kuitenkin toistuvasti arvioimaan uudelleen elämänsä. Pelkkä aikuisuuteen valmistava koulutus ja yksilön kypsyminen ottamaan vastaan aikuisen erilaiset roolit yhteiskunnassa ei enää riitä: moni palaa koulutukseen mm. nopean teknologisen kehityksen vuoksi.

Niin kauan kun yhteiskunta ja työelämä ovat jatkuvassa dynaamisessa muutoksessa ja niin kauan kun ihmiset tekevät virheelliseksi osoittautuvia itseään koskevia ratkaisuja tai kehittyvät ja orientoituvat uudella tavalla iän myötä, tarvitaan aikuiskasvatusta ja -koulutusta.

Aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus

Aikuiskasvatus viittaa mielestäni ensisijaisesti aikuisen omaehtoisen itsensä kehittämiseen. Tähän kasvuun on erityisesti vapaan sivistystyön kenttä tarjonnut maassamme mahdollisuuksia.

Aikuiskoulutus on laajemman aikuiskasvatuksen osa-alue, joka on haluttu nähdä yhteytyneenä erityisesti aikuisen ammatilliseen kehitykseen. Koulutus voidaan silloin nähdä osana yhteiskunnan säätlemää jatkuvan koulutuksen periaatteella toteutuvaa koulutusjärjestelmää.

¹⁾ Artikkelin perustuu Seppo Kontiainen 30.11.1983 pitämään virkaanastujaisesityksensä.

Tähän saakka aikuinen on voinut käyttää koulutuspalveluja paljolti oman harkintansa mukaan. Työelämän ja yhteiskunnan muutokset ovat kuitenkin johtamassa siihen, että ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on tulossa oppivelvollisuuden jatke.

Aikuinen

Kuka sitten on meidän yhteiskunnassamme aikuinen: virallisesti 18 vuotta täyttänyt henkilö. Käytännössä emme kuitenkaan tunnusta aikuiseksi kaikkia tämän ikävaiheen saavuttaneita. Aikuisuutta arvioidaan paljolti sen mukaan, mikä on ihmisen suhde työelämään. Työelämässä toimiva 18-vuotias on kielenkäytössämme aikuisempi kuin 24-vuotias yliopiston opiskelija. Toisaalta työelämästä syrjässä oleville on vakiintunut työsidonnaisia nimityksiä. Esimerkiksi työikäisestä ja -kuntoisesta aikuisesta on tullut työtön ja aktiivin työvähen sivuuttaneesta aikuisesta eläkeläinen. Aikuisen asemaa joudutaan jatkossa arvioimaan ehkä hyvinkin toisella tavalla, koska ihmisen suhde työhön on muuttumassa.

Työ ja toiminta

Ritchie-Calder tarkastelee koulutuksen merkitystä siirryttäessä teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan (Costello & Richardson 1982, 11–21) seuraavasti: Teknologinen kehitys etenee jääväämättömäksi. Mikäli ihminen ei hallitse muuttuvaa todellisuutta, hänestä on vaarassa tulla automaatioprosessin inhimillinen, mutta entistä tarpeettomampi välikappale. Tämän teknologisen prosessin osana ihmisestä on joissakin yhteyksissä käytetty kärjistyneesti nimeä ”human cassette” — ”ihmiskasetti”, automaation ohjelmoitu osa.

Viimeaikainen keskustelu myös meillä yhteiskunnan muuttumisesta tietoyhteiskunnaksi on tuonut esille erityisesti tiedon hyväksikäytön tuotannon ja taloudellisen hyvinvoinnin välineenä. Tietoyhteiskunnan taloudellisen hyvinvoinnin välineenä. Tietoyhteiskunnan taloudellisen hyvinvoinnin avulla voidaan ja on myös syytä pyrkiä kulttuuriyhteiskuntaan, joka turvaa yhteiskunnan jäsenten henkisen kasvun ja hyvinvoinnin. Työelämän kehitys ei välttämättä kauttaaltaan tule olemaan kovin suoraviivaista. Tietoyhteiskunnalla saattaa olla varaa hyväksyä mukaan myös pehmeän teknologian muotoja nostamalla esimerkiksi käsityöammatit uuteen nousuun. Eikä ruumiillinen työkään kokonaan hetkessä katoa. Vaikutukset näkyvät nyt selvimmin työvoimavaltasilla teollisuusaloilla.

Siitä lähtien kun keksittiin vipu, ratas ja väkipyörä, ihminen on pyrkinyt ruumiillisen voiman vähentämiseen työssä. Teollinen vallankumous muutti käsityötaidot massatuotantotekniikoiksi. Se ei kuitenkaan lisännyt työntekijöiden vapaa-aikaa: se lisäsi tuotantoa. Tänäpäin koneet eivät vähennä vain ruumiillista työtä, vaan pyrkivät huolehtimaan myös muista toiminnoista: myös 'ajattelusta', päättelyn ja päätöksenteon muodossa.

Antiikin Kreikassa työnjako oli selvä: orjat tekivät ruumiillisen työn, käsityöläinen antoi taitonsa yhteiskunnan palvelukseen ja filosofialla oli aikaa ajatella. — Vanhat määritelmät työstä ja sen luonteesta eivät enää pidä paikkaansa. Jos tietoyhteiskunnan näkökulmasta tarkastellaan ihmisen tulevaisuutta, niin yhä useampi vapautuu orjan ja käsityöläisen tehtävistä ja yhä useammalla olisi mahdollisuus asettua filosofin rooliin. Tästä mahdollisuudesta käytetään nykyään myös nimitystä työttömyys.

Tämän päivän aikuinen sukupolvi elää vielä voimakkaasti teollisen yhteiskunnan arvojen ja normien mukaan. Tieteen ja teknologian kehitys antavat mahdollisuuden vapauttaa ihminen työn sidonnaisuudesta perinteisessä mielessä uuteen toimintaan ja elämäntapaan. Olemme tottuneet pitämään työn teon vastakohtana työttömyyttä. Tulevaisuudessa, jos yhteiskunta kehittyy edellä kuvattuun suuntaan, puhutaan ehkä työstä käsitteellä tekeminen ja toiminta ja työttömyys kuvataan käsitteellä toimettomuus.

Tekeminen ja toiminta antavat mahdollisuuden suuntautua työelämään perinteisessä mielessä, antiikin kreikkalaisen työnjaon mukai-

sesti orjan, käsityöläisen ja filosofin rooleihin. Tekeminen ja toiminta on ihmisen aktiivista toimintaa — toimettomuus on passiivista, esimerkiksi viihdeteollisuuden ohjaamaa elämäntapaa.

Olemme tottuneet puhumaan työn etiikasta, mutta yhtä tärkeää olisi tällä hetkellä hahmottaa myös tekemisen ja toiminnan etiikka. Työtön ihminen on menettänyt usein itsekunnioituksensa ja täten myös toimintakykynsä: tämä on yhteiskunnan kehityksen näkökulmasta sekä varoitus että vaativa haaste. Haasteeseen tulisi myös korkeakoululaitoksen vastata omalta osaltaan.

Käsittäakseni yhteiskunnan ja yksilön aseman rajuissakin muutoksissa tulisi turvata ihminen, inhimillisen toiminnan perusyksikkönä, toimimaan itseään hallitsevasti. Tämä edellyttää, että hänellä on mahdollisimman hyvät tiedolliset ja taidolliset valmiudet ja kyky ymmärtää itseään ja ympäristöään muuttuvissa olosuhteissa. Oppimisen näkökulmasta (esim. Mezirow 1981) on tärkeää, että aikuinen pystyy rakentamaan kuvaa ympäröivästä todellisuudesta, ei pelkästään tulkitsemalla subjektiivisia arkikokemuksiaan, vaan hahmottamalla toimintaansa sääteleviä keskeisiä tekijöitä. Arkikokemusten liittäminen laajempaan tietoon ja niiden ymmärtäminen esim. teorian tasolla edellyttää koulutusyhteiskunnalta varsin paljon.

Siirtyminen tietoyhteiskuntaan ei merkitse, etä ihminen työn luonteen muuttuessa jäisi pelkästään ajattelijaksi. Jos työn rinnakkaiskäsitteeksi hyväksytään toiminta sallii se edelleen ihmisten laaja-alaisen suuntautuneisuuden erilaisiin tehtäviin. Olennaista ehkä on se, ettei tekemistä ja sen mielekkyyttä mitata yksipuolisesti perinteisten työnormien ja -arvojen mukaan.

Ikä ja vanheneminen

Elinikäisen kasvatuksen periaatteen myötä on alettu hahmottaa ihmisen kehitystä elämänsä aikana. Aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimus on johtanut tarkastelemaan mm. vanhenemista uudesta näkökulmasta. Ihmisten keski-ikä on jatkuvasti kohonnut ja aktiivinen elämänvaihe on useilla varsin pitkä työiän jälkeen. Koska ihmistä, erityisesti koulutuksen näkökulmasta, punnitaan hänen osallistumisellaan työelämään, vanhuutta tavoitteleva sukupolvi jätetään helposti syrjään.

Jos jälkiteollisen yhteiskunnan uusi työn käsite otetaan vakavasti, niin työelämästä syrjässä oleva aikuinen saa myös uuden aseman. Liian usein nyt työelämästä pois siirtyvä tuntee it-

sensä tarpeettomaksi, oman panoksensa jo antaneeksi luopujaksi.

Iäkäskin aikuinen voi olla aktiivinen, toimiva henkilö. Fyysisiä ponnistuksia vaativat tehtävät eivät enää ole hänen varmimpia alueitaan, luovuus ja taidot omarytmiseen toimintaan riittävät useimmiten (vrt. käsityöläinen); tätä on liikaakin pyritty korostamaan esim. askartelun ja puuhailun nimissä. Iäkäs aikuinen sopisi mielestäni hyvin filosofian, ajattelijan rooliin, ts. hänelle tulisi tarjota mahdollisuus saada liittämään omaa elämäkokemustaan uuteen tietoon. Tämä tarve on oivallettu mm. eräissä Ranskan, Saksan liittotasavallan ja Englannin yliopistoissa, joiden ovet on avattu ns. kolmannen sukupolven opiskelijoille.

Teollinen yhteiskunta on sysännyt työelämästä siirtyneen ihmisen karsaasti syrjään, uusi yhteiskunta voi parhaassa tapauksessa palauttaa iäkkäälle aikuiselle viisaan vanhuksen roolin.

Mielestäni on hälyyttävää, kun työelämästä siirtyvä aikuinen, vähän yli 60-vuotiaana, joutuu sairauksilla keräämään tositteita ennenaikaisen vanhuutensa tueksi. Sairaus on kuitenkin lähes ainoa aikuisen ominaisuus, johon yhteiskunta tuossa elämänvaiheessa reagoi.

Tietoteknologia ja koulutus

Englannin Open Universityn opetusteknologian professori David Hawkrige on vastikään ilmestyneessä teoksessaan (Hawkrige 1983) käsitellyt uuden tietoteknologian vaikutuksia kasvatukseen ja koulutukseen. Hawkrige määrittelee uuden tietoteknologian ”teknologiaksi, jota voidaan käyttää informaation luomiseen, varastointiin, valintaan, siirtämiseen ja jakeluun”. Kasvatus ja koulutus eivät ole kuitenkaan pelkkää tietoa ja tiedon siirtoa. Kasvatuksen olennainen piirre on sen riippuvuus inhimillisestä vuorovaikutuksesta. Ilman teknologiaa me toimimme esimerkiksi kuulo-, näkö- ja kosketushavaintojemme varassa. Teknologia vain laajentaa aistejamme.

Perinteisten radion, television ja puhelimen lisäksi aistejamme laajentavat nyt ja vielä enemmän tulevaisuudessa mikrotietokoneet, videolaitteet jne.

Tietoteknologia suuntaa opiskelijaa käyttämään runsaasti aikaa näyttöpäätteiden ääressä. Hän voi ottaa yhteyden video- ja ääniarkistoihin, kirjoihin tai aikakauslehtiin, hän voi katsella opetusfilmejä, selata taidekokoelmia, tutkia tietosanakirjoja, hankkia ajan tasalla

olevia tilastotietoja, selvittää asioiden taustoja, verrata eri asiantuntijoiden käsityksiä tietystä asiasta tai saada hetkessä käännöksen esimerkiksi venäjänkielisestä artikkelista.

Aikuiset, jotka haluavat jatkaa tai täydentää opintojaan voivat tehdä sen suurelta osin kotonaan etäopiskeluna. Televisio ja radio lähettävät yöllä opetusohjelmia, jotka opiskelijan omat video- ja ääninauhurit tallentavat sopivana ajankohtana käytettäväksi.

Opetusteknologinen optimisti näkee tämän kehityssuunnan todellisuena. Mikäli uusi tietoyhteiskunta onnistuu saavuttamaan korkean taloudellisen hyvinvoinnin, tähän voidaankin päästä.

Muuttuvissa olosuhteissa tietynhetkinen tieto on yhä useammin luonteeltaan kertakäyttö-tietoa. Koulutuksessa on kuitenkin tietoaineksen muistaminen ollut perinteisesti oppimisen tärkeä kriteeri. Uudessa tietoyhteiskunnassa mekaaninen muistaminen voidaan jättää ainakin osittain tietokoneiden tehtäväksi. Silloin voidaan esimerkiksi aikuiskoulutuksessa opiskella enemmänkin näiden tietovarastojen taroituksenmukaista käyttöä, luovaa tietojen yhdistämistä sekä niitä yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia, joiden varassa ongelmia voidaan ratkaista ja todellisuutta ymmärtää ja säädellä. Tällä hetkellä tiedämme kuitenkin varsin vähän uuden teknologian käyttömahdollisuuksista koulutuksessa, sen hyvistä puolista ja mahdollisista vaaroista.

Opetusteknologia on ollut ja tulee aina olemaan vain oppimisen apuväline. Atk-valmiuksia voidaan oppia. Tietojen käsittelytaito ja lukutaito voidaan rinnastaa, mutta lukutaitokaan sinänsä ei ole taannut oppimista.

Hawkridgen ennusteen mukaan tietoteknologiaa myyvät yritykset saavat asiakkaiseen ensin teollisuuden ja kaupan, siirtyvät sitten maatalouden, kotitalouksien ja hallinnon alueille ja viimeksi koulutuksen alueille. — Vain kukaan todennäköiseltä, että koulutuksessa kaikilla tasoilla, myös aikuiskoulutuksessa, pyritään joka tapauksessa hankkimaan tietojenkäsittelyn perusvalmiuksia ja esimerkiksi täydennyskoulutuksessa opiskellaan ainakin rajattuja tietoteknologian sovellutuksia (esim. jonkin tiedoston käyttöä).

Korkeakoulut ja aikuiskoulutus

Yhteiskunnan muuttuessa ihmisiä vapautuu perinteisestä työelämästä etsimään jäsenystään elämälleen uusissa olosuhteissa. Korkeakoulut eivät voi tässä tilanteessa jäädä tapahtumien

ulkopuolelle; juuri niillä on hallussaan ajan-kohtainen tieto, jolla muutosta pystytään jäsentyneemmin hallitsemaan.

Elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttaminen korkeakouluissa tulee lähentämään korkeakouluja ja muuta yhteiskuntaa. Tavoitteena on tässä vaiheessa ollut tarjota aikuisväestölle toisaalta koulupohjasta ja ammatista riippumatta mahdollisuus opiskella korkeakoulu-tutkintoihin liittyviä opintojaksoja ja -koko-naisuuksia ja avata väyliä tutkintojen suorittamiseen sekä toisaalta: tarjota tietyn ammatin vaativia laaja-alaisia tai yhteen tieteenalaan syventäviä erikoisopintoja. Useissa tapauksissa täydennyskoulutuksen tavoitteena on välillinen tai välitön työllistäminen. Aikuiskoulu-tuksen, esimerkiksi korkeakoulujen täyden-nyskoulutuksen, tehtävänä on vastata sekä yhteiskunnan tietynhetkisiin koulutustarpeisiin että pystyä ennakoimaan tulevia tarpeita. Mielestäni on tärkeää, että eri ammattialojen tietoreiirejä pyritään koulutuksessa murtamaan. Se edellyttää eri tieteenalojen ennakkoluulo-tonta yhteistyötä sekä tutkimuksen että koulu-tuksen alueilla. Tämä koskee yhtä hyvin perus-, jatko- kuin täydennyskoulutustakin.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa voidaan entistä voimakkaammin etsiä uusia tiedon yhdistämismahdollisuuksia. On odotetavissa, että monien nykyisten työtehtävien tilalle on syntymässä uusia. Työelämän muutos-tilanteissa saattaa olla järkevämpää järjestää esimerkiksi fyysikoille yrittäjäkoulutusta kuin pelkästään lisätä ja ylläpitää heidän erikoisa-lansa tietämystä.

Useimpiin maamme korkeakouluihin on perustettu erityinen täydennyskoulutuskeskus vastaamaan aikuiskoulutuksen uusiin haasteisiin. Mm. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tehtävänä on järjestää tiedekuntien ja laitosten hyväksymällä

tavalla korkeakouluopetusta lähinnä avoimen korkeakoulun periaatteen mukaisesti.

Korkeakoulujen perimmäiset tehtävät, tutkimus ja opetus, ja aikuiskoulutuksen uudet tehtävät eivät ole keskenään ristiriidassa. Myös korkeakoulujen aikuiskoulutus eri muodoissaan rakentuu tieteellisen tiedon varaan.

Aikuiskoulutuksen tutkimus

Aikuiskoulutuksen tutkimusalueina voidaan mainita mm. koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen, opetus- ja oppimisprosessit, ihmisen **elämänkaarta koskeva tutkimus sekä aikuisen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuk-sen tutkiminen.**

Jos koulutus nähdään kapeasti vain pedago-gisena toimintana, aikuiskoulutuksen tutki-mus kiinnittäisi huomiota erityisesti opetus- ja oppimisprosesseihin. Tämä on luonnollisesti keskeistä ja tärkeää. Yhtä tärkeää on kuitenkin pyrkiä tutkimuksen avulla ymmärtämään laajemmin muuttuvaa yhteiskuntaa ja ihmistä tämän muutosprosessin osana. Erityisen kes-keiseksi käsitteeksi tutkimuksessa nousee juuri muutoksen käsite. Yliopistoissa jokainen tie-teenala omalta osaltaan vastaa tämän todelli-suuskuvan rakentamisesta. Tieteenalojen yhteistyön tärkeä tehtävä on muodostaa näistä osista mahdollisimman ehyt kokonaisuus.

Lähteet

- Costello, N. & Richardson, M. (eds.). 1982. *The Continuing Education for the Post-Industrial Society*. The Open University Press, Milton Keynes.
- Hawkrige, D. 1983. *New Information Technology in Education*. Croom Helm, London & Canbera.
- Mezirow, J. 1981. "A Critical Theory of Adult Learning and Education". *Adult Education* 32, 3—24.

Urpo Harva

Vapaan sivistystyön ydintehtävä

Harva, Urpo. 1984. Vapaan sivistystyön ydintehtävä. Aikuiskasvatus 4, 1, 8–10. — Kirjoittajan pääteesi on, että aikamme suurten sosiokulttuuristen ongelmien ratkaisemiseksi vapaata sivistystyötä on kehitettävä entistä tietoisemmin ”kansan yliopistoksi”.

Sosiokulttuurin kriisi

Varsinaisesti toisen maailmansodan jälkeen ja osittain vasta 1960-luvulta lähtien yhteiskunnallinen ja henkinen elämä on ajautunut syvään kriisiin. Viittaan vain lyhyesti sen yleisesti tunnetuihin osa-alueisiin:

- 1) Atomisodan mahdollisuus, sen luoma pelko ja poliittinen jännitys sekä asevarustelun suunnaton kalleus.
- 2) Teollistumisen aiheuttama ihmisen ja luonnon suhteen häiriintyminen ihmisen terveyttä vaarantavalla tavalla.
- 3) Rikkaiden ja köyhien kansojen välinen kuilu.
- 4) Maailman väestön liikakasvu.
- 5) Kasvuideologian ajautuminen umpikujaan.
- 6) Työn tuottavuuden lisääntymisen aiheuttama työttömyys.

Sosiaalinen kriisi on vasta äskettäin ruvennut heijastumaan ihmisten tajuntaan vaikeina ongelmoina. Tästä pari esimerkkiä. Pekka Kuusen kasvuideologian julistuksessa *60-luvun sosiaalipoliittika* (1961) ei otettu huomioon kasvuideologian negatiivisia seurauksia. Sitä vastaan kirjoittamassani teoksessa *Ihminen hyvinvointivaltiossa* (1964) ei liioin kajottu esim. luonnon saastumiseen. Kasvun rajat ja negatiiviset seuraukset toi yleiseen tietoisuuteen näet vasta Rooman klubin raportti 1972. Vasta viime vuosina on ruvettu oivaltamaan, että täystyöllisyyden ohjelma ei voi lopettaa työttömyyttä. Yhä useammat, joskin edelleenkin pieni vähemmistö, ovat alkaneet korostaa, että tarvitsemme uuden työn ja vapaa-ajan filosofian.

Sosiaalinen kriisimme on paljolti tieteen, tarkemmin sanoen tieteellisteknisen kumouksen aikaansaama. Jo uuden ajan alusta, mutta varsinkin valistuksesta lähtien uskottiin, että tiede tuo edistystä ja onnea. Tässä skientistisessä käsityksessä on nyt raskaasti petytty. Biologian professori Peter Portin kirjoittaa: ”Luonnontieteen kukoistuksesta, josta piti tulla ihmiskunnan kulta-aika, uhkaakin tulla ihmiskunnan katastrofi.”

Tieteeseen on luotettu sosiaalisten kriisimme ratkaisijana, mutta se itse on ajautunut kriisiin. Tieteestä itsestään on tullut yhteiskunnallinen ongelma. Portin sanoo, että tiedemiesten on nyt kysyttävä, ”mihin tieteessämme pyrimme ja vielä yleisemmin mihin ihmiskunnan on pyrittävä”. Kysymykseen tieteen päämäärästä ja kyvystä ratkaista esim. sosiaalisia ongelmiamme annetaan kuitenkin sangen erilaisia vastauksia. Erikoisesti kiistellään tieteen mahdollisuudesta vastata eettisiin ja arvokysymyksiin.

Myös filosofian tehtävästä on kovin erilaisia käsityksiä. Looginen empirismi ja analyttinen koulukunta tahtovat tehdä filosofiasta tieteellisen karsimalla siitä pois metafysiset ja arvokysymykset. Tällainen filosofia on osoittautunut kovin avuttomaksi yhteiskunnallisia ongelmia pohdittaessa.

Tieteen harjoittamisen keskus on yliopisto. Sekin on joutunut kriisiin, joka on seurausta tieteen ja filosofian kriisistä. Lisäksi tulee, että yliopistolle on asetettu tehtäviä, jotka huomattavasti poikkeavat yliopiston alkuperäisestä ideasta.

Elämme siis keskellä syvää yhteiskunnallista ja henkistä murrosta. Melkein kaikki vanha ja tuttu horjuu. Suomalainen yhteiskunta on juuri käynyt läpi voimakkaan elämänmuodon ja arvomaailman mullistuksen siirryttyään agraarisesta elämästä teolliseen. Ja ainakin minusta näyttää siltä, että ollaan taas laukkaamassa täyttä vauhtia ja silmät ummessa kohti tieto- eli informaatioyhteiskuntaa tietämättä minkälainen se on.

Pitäisikö kehityksen vauhtia hillitää, koska se näyttää ylittävän ihmisten sopeutumiskyvyn, ja taivoitella tynempää elämää?

Vapaan sivistystyön aatepohja

Vapaan sivistystyön historiasta (jonka kirjoittaminen olisi tärkeä tehtävä) näemme, että sen juuret ovat tieteessä, syvimmin Auguste Comten valistushenkisessä filosofiassa. Sen perusajatus oli tämä: ”Tietäminen ennaltanäkemistä ja ennaltanäkeminen ennaltavaikuttamista varten”. Siis tieteen

tarkoituksena on ohjata yhteiskuntaa ja elämää kohti parempaa tulevaisuutta.

Comtella on myös ratkaisevan tärkeä lisäajatus. Tiede ei voi tuota tehtävänsä suorittaa, jos se elää vain suppeassa tiedeyhteisössä. Tiede on levitettävä kaiken kansan keskuuteen. Tätä varten hän suunnitteli laajan organisaation, joka rakenteeltaan muistutti katolisen kirkon organisaatiota.

Anton **Nyström** sovelsi Comten ajatuksia käytäntöön ja näin syntyi työväenopisto.

Meillä kiisteltiin melko pitkään uuden opiston rajoittamisesta vain työväestölle ja sen työväenhenkisydestä. Lopulta ymmärrettiin, että sidonnaisuus työväestöön oli vain historiallisista seikoista johtuva ohimenevä ilmiö. Pysyvää oli kaikille tarkoitettu ”tieteenomaisuus”. Työväenopisto avartui kansalaisopistoksi.

Englannissa aikuiskasvatus syntyi varsinaisesti tieteestä ja nimenomaan yliopistosta, yliopiston laajenuksesta (*university extension*). Sekin oli aluksi tarkoitettu työväestölle, ja näin syntyi työväen sivistysliike. Se antoi esikuvan myös meikäläiselle Työväen Sivistysliitolle.

Yliopiston harjoittama aikuiskasvatus, joka alkoi Suomessakin kuitenkin heikosti menestyen, laajentui kaikkia kansalaisryhmiä koskevaksi. Vapaan sivistystyön yhteys yliopistoon on monissa maissa tullut pysyväksi. Teoksessa *Vokshochschule* sanotaan, että aikuiskasvatuksen on tulevaisuudessa vielä enemmän kuin menneisyydessä turvaututtava tieteeseen. Siksi sen on nojaututtava yliopistoon, koska tämä on tärkein tieteellinen laitos.

Kansanopiston alkuperäisenä aatepohjana on humanismi ja kristinusko, mutta jo varhain korostettiin myös tieteeseen nojautuvaa opetusta. On syytä muistaa, että kansanopiston nimi tanskaksi on *højeskole*, korkeakoulu. Kehitys onkin jonkin verran kulkenut tieteellistä opetusta kohti. Siitä on osoituksena mm. Työväen Akatemia.

Se äskettäin virinnyt toiminta, jota nimitetään avoimeksi yliopistoksi (*open university*), osoittaa sekini aikuiskasvatuksen ja yliopiston läheistä yhteyttä.

Vapaalla sivistystyöllä on ollut ja on muitakin tehtäviä kuin tieteellisen tiedon ja ajattelutavan levittäminen. Niiden soveltuvuudesta vapaaseen sivistystyöhön on kuitenkin kiistelty. Niinpä on keskusteltu pitkään ammatillisista aineista. Kehitys on kulkenut siihen suuntaan, että ammatillinen aikuiskasvatus, jota on myös ruvettu nimitämään aikuiskoulutukseksi, on ruvennut eriytymään omaksi lohkokseen. Kouluaineiden opetus on rapissut pois sitä mukaa kuin koulunkäynti on yleistyntä ja on perustettu iltaoppikouluja. Monenkirjaviini viihteellisuontoisiin harrasteaineisiin on aina suhtauduttu jossakin määrin kriittisesti.

Koskaan ei ole tehty kyseenalaiseksi sitä, että tieteellisen sivistyksen levittäminen on vapaan sivistystyön olennaisia tehtäviä.

Toiselta puolen katsoen on jo pitkään pidetty sangen yleisesti selvänä, että yliopistolla pitää olla myös ”kolmas tehtävä”, tieteen levittäminen tiedeyhteisön ulkopuolelle. Sitä ei ole pidetty vain velvollisuutena, vaan on myös katsottu että siitä on hyötyä yliopistolle itselleen virikkeiden antajana tutkimukselle ja opetukselle.

Vapaa sivistystyö ”kansan yliopistoksi”

Pääteesini on, että vapaan sivistystyön ydintehdäväksi on asetettava muuttuneiden olosuhteiden takia entistä tietoisemmin akateemisen sivistyksen viljeleminen, ”kansan yliopistona” toimiminen. Käytän tällöin sanoja akateeminen ja yliopisto niiden alkuperäisessä merkityksessä.

Sana akateeminen tulee **Platonin** Akatemiasta, jonka tehtävänä oli pyrkiä kokonaisnäkemukseen maailmasta. von **Humboldt** uudisti yliopiston Platonin hengessä asettaen yliopiston tehtäväksi sivistämisen, *Bildung*. Yliopiston piti olla sivistysyliopisto (*Bildungsuniversität*).

Alkuperäisen idean mukainen yliopisto on avoinna kaikille sivistystä tavoitteleville, periaatteessa koko kansalle. Siinä ei pyritä ammattitaitoon eikä tutkintojen suorittamiseen.

Nykyinen yliopisto on loitonnut yhä kauemmas alkuperäisestä ideastaan. Se on avoinna ensisijaisesti vain ylioppilaille, ja heistäkin numerus clausus karsii pois osan. Yliopisto on saanut yhä enemmän ammatillisen oppilaitoksen luonteen. Tämä ja toisaalta tieteiden edistymisen on vienyt opetuksen ja tutkimuksen ahtaaseen spesialisoitumiseen.

Tätä kehitystä on ankarasti kritikoitu kaikkialla (meillä viimeksi Pekka **Kuusi** kirjassaan *Tämä ihmisen maailma*). On sanottu, että yliopistolla ei ole enää mitään yhteistä aatepohjaa, ei kristillistä, ei humanistista, eikä filosofistakaan (paitsi sosialistisissa maissa marxismi-leninismi). Tiedekunnat, jopa niiden eri aineetkin, ovat irrallaan toisistaan. Opettajilla ei yleensä ole edes henkilökohtaisia kontakteja. Saksalaiset sanovatkin, että yliopisto ei ole enää *Universität*, vaan *Spezialität*.

Yliopisto ei tällaisena tiedon ja taidon supermarketina pysty antamaan oppilailleen mitään elämäntutkimusta eikä se sivistä heitä paideia-sanan merkityksessä.

Vapaa sivistystyö on lähempänä akateemisen sivistyksen ideaalia. Se on avoinna kaikille sivistystä haluaville ja kaikkien olottuvilla. Se ei valmista ammattiin eikä tähtää tutkintoihin. Se ei vaadi spesialisoitumista siitäkään syystä, että tieteellinen tutkimus ei kuulu sen tehtäviin. Tällöin ei myös-

Lucien Sève ja persoonallisuuden peruskysymykset

Koski-Jännes, Anja. 1984. Lucien Sève ja persoonallisuuden peruskysymykset. Aikuiskasvatus 4, 1, 10–14. — Artikkelissa esitellään ranskalaisen filosofin Lucien Séven tieteellistä ihmiskäsitystä ja persoonallisuusteoriaa. Séven ihmiskäsitys perustuu marxilaiselle teorialle, jonka mukaan inhimillinen yksilöllisyys perustuu yhteiskunnan muuttuvista olosuhteista eikä niinkään Freudilaiseen käsitykseen lapsuuden kokemusten keskeisestä asemasta. ”Taistelevassa elämässä” on aikuiskasvatuksella mahdollisuus toimia uudistavana voimana.

Ranskalainen filosofi, Lucien Sève, sähköisti viime vuosikymmenellä marxilaista ihmis- ja yhteiskuntatieteiden kenttää teoksellaan ”Marxilaisuus ja persoonallisuuden teoria”. Se oli filosofian puheenvuoro tieteellisen ihmiskäsityksen ja persoonallisuusteorian puolesta, yritys osoittaa inhimillistä yksilöllisyyttä koskevan teorian avainmerkitys paitsi psykologialle myös marxismille ja sen ohella taistelulle yhteiskuntakehityksen peruslinjoista.

”Marxilaisuus ja persoonallisuuden teoria” ilmestyi Pariisissa viitisentoista vuotta sitten. Vastaanotto omassa maassa ei ollut järin lämmin ja tekijän itsensä mukaan kirja olisi todennäköisesti unohdettu muutamassa vuodessa, ellei se olisi ulkomailla herättänyt niin suurta huomiota. Teosta alettiin nopeasti kääntää muille kielille, ja tähän mennessä se on tietävästi ilmestynyt jo 18 maassa.

kään opetusta tarvitse pilkkoa suppeiksi aineiksi. Opetussuunnitelma saa olla mitä joustavin.

Toisin kuin yliopisto vapaa sivistystyö ei valmista oppilaitaan tulevaisuutta varten. Koska se on olennaisesti aikuisten instituutio se voi käsitellä alussa mainitsemiani suuria ongelmia lähtien oppilaiden omakohtaisesta elämäntodellisuudesta.

Vapaalla sivistystyöllä on traditionaalisesti yhteinen aatepohja: humanismi. Tämä tekee mahdolliseksi, että vapaassa sivistystyössä voivat kohdata toisensa avoimessa dialogissa oppilaat ja opettajat riippumatta poliittisista ja maailmankatsomuksellisista eroista.

Vapaaseen sivistystyöhön pitää virrata tietoa yliopistoista ja muusta tieteellisestä maailmasta. Siellä sitä seulotaan ja sovelletaan suurten ja pienten ongelmien ratkaisuun. Näin on mahdollista saada hallintaan myös tiedon tulva.

Tämä merkitsee, että tieteen popularisoiminen perinteellisissä muodoissaan käy suurelta osalta tarpeettomaksi.

Vapaan sivistystyön tuleminen ”kansan yliopistoksi” edellyttää opettajiston tieteellisen tason nostamista. Eräs keino tähän on se, että päätoimisiksi tai tuntiopettajiksi kiinnitetään dosentteja. Yliopistohan eivät pysty heitä elättämään, joten he tarvitsevat työtä muualta. Opettaminen vapaassa sivistystyössä sopii heille hyvin. Dosenttien välityksellä voidaan myös ylläpitää läheistä kosketusta yliopistojen ja vapaan sivistystyön välillä.

Lähteet

- Kuusi, P. 1983. Tämä ihmisen maailma.
Pieper, J. 1962. Was heisst akademisch? Kösel-Verlag, München.
Portin, P. 1983. Perinnöllisyys, ihminen ja luonto. Volkshochschule. 1961. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Vaikka Sèven työ pyrkii olemaan kannanotto etenkin persoonallisuuden psykologiseen teorianmuodostukseen, se ei missään ole saavuttanut suurinta vastakaikua psykologien keskuudessa. Sen sijaan filosofit, yhteiskunta- ja kasvatustieteilijät ovat selvemmin ottaneet sen omakseen. Teoksen rikkaus on ennen kaikkea persoonallisuuden yhteiskunnallista perustaa koskevassa pohdinnassa, ei niinkään persoonallisuuden sisäisten, tajunnallisten aspektien tarkastelussa. Tästä rajoituksesta huolimatta sen ajatuksia herättävää, heuristista merkitystä on tähdennetty useimmissa keskusteluissa, joita kirjasta on käyty. Julkista keskustelua ”Marxilaisuudesta ja persoonallisuuden teoriasta” on käyty etenkin molemmissa Saksoissa ja Neuvostoliitossa.

Itse olen käsitellyt sitä samoin kuin Sèven teosta lisensiaattityössäni ”Ihminen, persoonallisuus, yhteiskunta” (1980 a) ja muutamissa artikkeleissani (Koski-Jännes 1976, 1980 b, 1983). Näissä töissä olen pohtinut ennen kaikkea Sèven teoksen merkitystä psykologisen persoonallisuusteorian kehittämisen kannalta.

Seuraavassa tavoitteenani on tuoda esille eräitä sellaisia Sèven näkemyksiä, joilla voi olla mielenkiintoa aikuiskasvattajille. Hahmottelen hänen käsitystään tieteellisen ihmiskäsityksen perusteista sekä historiallisista yksilöllisyysmuodoista ihmisen elämää ja persoonallisuuden kehitystä määräävinä yhteiskunnallisina toimintakehikkoina. Otan esille myös ajankäytön käsitteen persoonallisuustutkimuksen perustavana analyysivälineenä ja lopuksi käsitelen Sèven hahmottamia ”taistelevan elämän” mahdollisuuksia kapitalismissa.

Kohti tieteellistä ihmiskäsitystä

Vieraillessaan Suomessa viime syksynä Lucien Sève kertoi, että ehkä tärkein syy koko kirjan kirjoittamiseen oli se huoli, jota hän tunsii persoonallisuuden psykologian peruslähtökohdista, ennen kaikkea siitä ihmiskäsityksestä, josta persoonallisuuden teoriaa oli siihen mennessä yritetty rakentaa. Teoksen päätaivoitteena oli tekijän itsensä sanoin ”asettaa kyseenalaiseksi se yleinen psykologinen käsitys, että inhimillinen yksilöllisyys ei ole mitään muuta kuin eläimellistä yksilöllisyyttä hieman monimutkaisemmassa muodossa”, mikä oikeutti periaatteessa samanlaisen lähestymistavan tutkittaessa niin eläinten kuin ihmistenkin psykologiaa (ks. myös Sève 1976). Tämä käsityshän oli etenkin behaviorismille ominainen

ja vasta viime vuosina psykologit ovat Yhdysvalloissa ja Euroopassa alkaneet laajemmin pohtia ihmisen erityislaatua muunkin kuin vain ”symbolifunktion” osalta.

Sèven työ on siten nähtävä ennen kaikkea biologistisen ihmis- ja persoonallisuuskonseptin kritiikkinä. Perustavaa inhimillisessä yksilöllisyydessä on hänen mielestään *ihmisolemuksen ulkoisuus*, sen ulkoinen kasautuminen ihmisten luoman aineellisen ja henkisen kulttuurin, tuotannon ja sosiaalisen kanssakäymisen muotoihin. Ihmislajin erityinen ”ihmisyys” on ennen kaikkea tämän sosiaalisen perimän tuotetta. Ihmiselle ominainen toiminnan säätely siirtyy sen ansiosta biologisesta perimästä yhä selvemmin yhteiskunnallisesti tuotettuun. Sève korostaa, että Karl Marx ilmaisi tämän näkemyksen jo kuudennessa Feuerbach-teesissään, jota Sève pitääkin tieteellisen ihmiskäsityksen perustana. Sen mukaan ”ihmi-olemus ei ole mikään jollekin yksilölle ominainen abstraktio. Todellisuudessaan se on yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuus” (Marx & Engels: Valitut teokset I, 8).

Sèveä on arvosteltu siitä, että hän on jättänyt vaille huomiota ihmisten yhteiskunnallistumisen luontoperäiset, fylogeneettiset edellytykset, esimerkiksi ainutlaatuisen oppimiskyvyn. Hän myöntää tämän todeksi, mutta tähdentää samalla, että avain ihmisen kehitykseen löytyy joka tapauksessa tuottavasta toiminnasta, ihmisten välisistä suhteista ja symbolisista järjestelmistä, toisin sanoen siitä yksilöön nähden ulkoisesta sosiaalisesta perimästä, jota kukin ainutkertainen yksilö voi omaksua elämänsä aikana vain suppealta osaltaan. Niinpä Sève on sillä kannalla, että inhimillistä yksilöllisyyttä ei voida tutkia tutkimatta ensin niitä sosiaalisia suhteita, joissa yksilöllisyys kulloinkin muotoutuu. Persoonallisuuden psykologian kohtalon kysymykseksi nousee siten se, myöntääkö psykologia asemansa toissijaisuuden yhteiskunnallisia suhteita käsittelevään tieteeseen nähden.

Vaikka tätä ihmiskäsitystä voidaankin arvostella yhteiskunnallisten suhteiden ylikorostamisesta inhimillisen praxisen, toimivan ihmisen ja tämän biologisten kehitysedellytysten kustannuksella, sen perustavaa merkitystä voidaan tuskin kieltää. Suomessa vieraillessaan Sève totesikin tyytyväisenä, että vaikka kaikki muu hänen teoksessaan olisi revisioitavissa, niin ihmiskäsityksen osalta kirjan kirjoittamisesta kuluneet 15 vuotta ovat vain vahvistaneet hänen jo silloin muotoilemiaan näkemyksiä.

Sèven hahmottaman ihmiskäsityksen implikaatiot esimerkiksi aikuiskasvatukseen nähden ovat mielestäni ilmeiset. Jos kerran ihmisyyttä ei nähdä luontoperäisesti annettuna vaan toiminnassa omaksuttavana ilmiönä, niin humanistisen yhteiskuntapolitiikan tehtäväksi asetuu sen seikan turvaaminen, että mahdollisimman moni voi myös tätä ”ihmisyyttään” omaksua kaikissa elämänvaiheissaan. Elinikäisten oppimismahdollisuuksien vaatimus on tällaisen ihmiskäsityksen olennainen seuraus.

Yksilöllisyyden historialliset muodot persoonallisuuden kehitykseen sosiaalisina kehikkoina

Ihmiskäsityksensä peruslähtökohdista Sève ryhtyy pohtimaan inhimillistä yksilöllisyyttä ja sen tutkimisen mahdollisuuksia. Hän lähtee liikkeelle niistä historiallisesti määräytyneistä yhteiskunnallisista *toimintamatriiseista*, joissa persoonallisuuksia kussakin yhteiskunnassa tuotetaan. Sève siis katsoo asiaa jokseenkin vastakkaiselta suunnalta kuin Freud, joka korostaa persoonallisuuden perusdynamiikan universaalisuutta ja riippumattomuutta yhteiskunnan muuttuvista olosuhteista. Ja siinä missä Freudilla lapsuuden kokemukset määräävät olennaisesti aikuisen persoonallisuutta, Sève löytää suoraan aikuisen elämän yhteiskunnallisessa ristiriitaisuudessaan. ”Marxilaisuus ja persoonallisuuden teoria” ei siten liiku freudomarxismien uomissa, vaan sanoutuu siitä irti yksiselitteisesti.

Sèven mukaan ainutkertaisen yksilön olemusta voidaan ymmärtää tieteellisesti ainoastaan hänen yhteiskunnalleen ominaisten *yksilöllisyysmuotojen* pohjalta. Yksilöllisyysmuodot ovat sellaisia sosiaalisia suhteita, joiden kautta yksilön toiminta välttämättä tapahtuu. Asian valaisemiseksi otan esimerkin kirjallisuudesta. Emme voisi ymmärtää esim. Balzacin henkilöitä vain tutustumalla heidän *varhaislapsuutensa*. Heidän yksilöllisyytensä avaa ilmiselvästi perehtyminen siihen yhteiskuntahistorialliseen tilanteeseen ja sen mahdollistamiin toimintamuotoihin, joissa yksilöllisyys voi tuossa historiallisessa tilanteessa kehittyä — niinhän myös Balzac asian ymmärsi! Voitaisiin jopa väittää, että tämä Sèven varhainen maanmies oivalsi ensimmäisenä yleisten yksilöllisyysmuotojen idean, ainakin hänen henkilögalleriansa toiminnan sfäärit välittävät siitä elävän ja vivahteikkaan kuvan.

Historiallisten yksilöllisyysmuotojen käsitteeseen sisältyvä näkökulma ei ole vielä psykologinen vaan historiallis-sosiaalinen. Sen avulla Sève hahmottaa *välitystä* ihmisolemuksen ulkoisuuden ja konkreetin yksilöllisyyden välillä. Yksilöllisyysmuotojen käsite perustuu ennen kaikkea taloudellisille mutta myös muille sosiaalishistoriallisille realiteeteille perhemuodosta aina kansalaisten päättävällään yksityiskohtiin asti. Se on sisällöltään siten laajempi kuin Marxin ”luonnonaamion” käsite.

”Rooleista” yksilöllisyysmuodon käsite eroaa siinä mielessä, että se ei perustu vain sosiaalisille ja normatiivisille sanktioille. Käsitteen avulla voidaan kuvata tietystä tuotannollisessa asemassa olevien yksilöiden kokonaistoiminnan, tarpeiden, kykyjen ym. kehityksen yhteiskunnallista ehdollisuutta ja johdonmukaisuutta. Mutta kunkin *ainutkertaisen yksilön* persoonallisuuden kehitystä ei sen avulla sellaisenaan voida tavoittaa. Tätä kehitystä on jäsennettävä toiselta suunnalta, ihmisyksilön henkilökohtaisen *elämänhistorian* kautta suhteuttaen sitä näihin yleisiin yksilöllisyysmuotoihin.

Ajankäyttö ja ainutkertaisen yksilön persoonallisuus

Ajankäyttö, teot, kyvyt ja tuotosten suhde tarpeisiin ovat Sèven persoonallisuusteorian avainkäsitteitä. Persoonallisuuden perustana on toiminnan rakenne, jota Sève tarkastelee ajankäytön näkökulmasta. Toiminnan motivaatiota taas lähestytään tuotos/tarve -suhteen avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että aktiviteettia ei synnytä tarve sinänsä vaan käsitys siitä, missä määrin tuloksellista toiminta voi olla tuon tarpeen tyydyttämisen kannalta.

Toimintaa Sève analysoi tekojen ja kykyjen kehityksen dialektisessa vuorovaikutuksessa. Persoonallisuuden kehitys onkin Sèvelle ennen kaikkea kykyjen kehitystä toiminnassa. Ihmisen mahdollisuudet kykyjensä kehittämiseen riippuvat kuitenkin olennaisesti yhteiskunnan taloudellisesta perustasta ja ne vaihtelevat sekä historiallisesti että yksityisen ihmisen elämäntilanteiden ja yhteiskunnallisen aseman mukaan. Sève kiinnittää huomiota siihen, että nykyajan palkkatyöläisillä uusien tietojen, taitojen ja kykyjen oppiminen rajoittuu melko tiukasti vain nuoruusvuosiin. Sen jälkeen nämä kyvyt asetetaan pääoman arvonnäkökulman myllyyn ja yksilön fyysinen ja henkinen energia sidotaan pääasiassa rutiinitöihin. Monilla ammattimiehillä ja henkisen työn tekijöillä tilanne ei ole aivan näin rajattu, vaan uuden op-

piminen on usein jopa ammattitaidon ylläpitämisen välttämätön ehto. Persoonallisuuden kehitysmahdollisuudet riippuvat siten suuresti yksilön asemasta tuotannossa.

Kimmo Kevätsalo on äskettäin esitellyt metallityöväen Ahjo-lehdessä kiinnostavia tähän liittyviä tilastollisia vertailuja. Pohtiessaan eri ihmisryhmien vapautta määrätä omasta toiminnastaan ammattityönsä puitteissa hän tarkastelee erikseen työnantajia, puoli-itsenäisiä työntekijöitä — joihin lukeutuvat mm. ammattimiehet — sekä varsinaisia teollisuustyöläisiä. Tilastojen avulla Kevätsalo osoittaa mm., että lähes kaikki työnantajat voivat itse päättää työajastaan, teollisuustyöläisistä sen voi tehdä vain joka kymmenes. Mahdollisuus kehittää kykyään työssä on noin 60 %:lla työnantajista ja vielä puoli-itsenäisistä työntekijöistäkin 44 %:lla, mutta varsinaisista teollisuustyöläisistä tämä mahdollisuus on vain 13 %:lla. Lisäksi lähes kaikki työnantajat mutta vain 11 % teollisuustyöntekijöistä näkee työtehtävänsä laajoina. Ja ”eriarvoisuus vain kärjistyy, kun tarkastellaan sellaisia asioita kuin työtapojen vapautta, työn rutiinomaisuutta sekä sisältykö työhön paljon tuotteen ideointia tai ongelmanratkaisua. Tällaisilla mittareilla teollisuustyöläisten vapaudet puutoavat koskemaan vain 0—6 prosenttia, kun erityisesti suurtyönantajien vapausasteet ovat 100 prosentin tasolla”, Kevätsalo toteaa (Ahjo 40/1983).

Tällaisessa tilanteessa teollisuustyöläisten mahdollisuudet vastustaa työn alistaisuutta ja henkilökohtaista epämielekkyyttä ovat rajatut. Tärkeimmäksi keinoksi nousee yksilöllinen käyttäytyminen: välinpitämättömyys, poissaolot ja sairastuminen. Poissaoloja olikin vuoden 1979 ajankäyttötutkimuksen mukaan eniten erikoistumattomilla työntekijöillä. Työ koetaan pelkäksi välineeksi, jonka avulla ostetaan ”vapaata ja ihmisarvoista elämää” työajan ulkopuolelta, Kevätsalo jatkaa.

Sèven mukaan työhaluttomuus ilmentää työn alhaista tuotos/tarve -suhdetta, joka tarkoittaa sitä, että työtä sinänsä ei koeta henkilökohtaisen tarpeentyydytyksen kannalta tuokselliseksi. Välinpitämättömyys on luontainen suhtautumistapa vieraantuneeseen työhön. Sèven teoriassa erilaisiin toimintoihin liittyvät spontaanit sisäiset kontrollit kuten työhalukkuus tai -haluttomuus ilmentävät persoonallisuuden ylärakennetta. Spontaanin säätelyn ohella esiintyy myös tahdonalaista säätelyä, mutta molemmat ovat riippuvuussuhteessa persoonallisuuden perustan muodostavaan

ajankäytön reaaliseen rakenteeseen nähden¹⁾.

Työ on Sèven mukaan keskeinen persoonallisuutta luova tekijä. Tämä johtuu paitsi sen suuresta ajallisesta osuudesta, myös siitä, että juuri työssä ihminen on välittömästi yhteydessä yhteiskunnalliseen perimään, jota hän omalla panoksellaan myös vie eteenpäin. Työssä ihminen joutuu käyttämään yhteiskunnallisesti kehitettyjä tietoja ja taitoja, työssä hän voi tunnistaa myös osuutensa yhteiseen hyvään. Siksi kykyjen kehittäminen työssä — eikä vain sen ulkopuolella — on paitsi yhteiskunnallisesti myös yksilön itsetunnon kannalta tärkeää.

Käsittääkseni tämän vaatimuksen merkitys ei mitenkään heikkene vaikka työaikaä olenaisesti lyhennettäisiin. Välttämättömien tehtävien ja yleensä työn sisällön monipuolistaminen ja rikastaminen auttaa ihmisiä käyttämään myös lisääntyvää vapaa-aikaansa monipuolisemmin.

Mukautuminen vai taisteleva elämä?

Sève asettaa tavoitteekseen selvittää ennen kaikkea ”mitä elämä tekee meille ja mitä me teemme elämästä”. Vaikka hänen työnsä painopiste on selvästi lauseen alkuosassa, hän käsittelee myös lyhyesti yksilön mahdollisuuksia murtautua ulos kapitalistisen järjestelmän vieraantuneisuudesta. Kysymys tulee esille elämänkulun vaihtoehtoja käsittelevässä jaksossa.

Ensimmäisenä vaihtoehtona Sève esittelee ”tasapainoisen ja tyytyväisen elämän”, joka on mahdollinen niille etuoikeutetuille ihmisille, joiden työ käy yksiin heidän omien kehitystarpeidensa kanssa. Sen poikkeusaseman takia tätä elämänmallia leimaa usein poroporvarillisuus. Toisena mahdollisuutena Sève tuo esille ”pirstoutumisen ja paon yksityiselämään”, jolloin kokonaispersoonallisuus jakautuu vieraantuneeseen työsfääriin ja yksityiselämästä etsittyyn autenttisuuteen. Tämä on vähemmän etuoikeutettujen ihmisten tavallinen osa.

¹⁾Ajankäytön reaalisen rakenteen suhde ajankäytön toivottuun rakenteeseen paljastaa Sèven mukaan persoonallisuuden kehityksen keskeisiä ristiriitoja ja kehityspotentiaalia. Neuvostoliittolainen S.Ja. Rubinstein (1978) on soveltanut tätä ajatusta empiiriseen tutkimukseen, jossa hän selvitti yksilön tietoisia ja tiedostamattomia motiiveja todellista ja toivottua ajankäyttöä kartoittavan mittarin avulla.

Kolmantena vaihtoehtona Sève esittää ”taistelevan elämän”, joka on tässä kuvatuista elämänkulun malleista ainoa, joka antaa mahdollisuuden ylittää yksilölle lankeavat elämänehdot. Taistelevalla elämällä Sève tarkoittaa aktiivista osallistumista mihin tahansa kollektiiviseen, olevia oloja emansipatorisesti uudistavaan toimintaan. Sen motivaatio kumpuaa sen seikan tiedostamisesta, että henkilökohtaisten tarpeiden tyydytys voi tapahtua vain sosiaalisen muutoksen kautta.¹⁾

Tätä yleistä ehtoa Sève täsmentää väittäen, että etenkin työtään arvostavat ihmiset radikaalisoituvat kohdatessaan esteitä ammatillisessa kehityksessään. Hän pitääkin taistelevan elämän keskeisenä ehtona juuri tyydyttämättä jääneitä ammatillisia intressejä. Tämä hypoteesi ei kuitenkaan välttämättä pidä paikkaansa, sillä ammatilliset kehitystarpeet eivät sinänsä vielä takaa etujen yhteisyyden tiedostamista. Tähän viittasivat ainakin ne tulokset, joita saimme Wärtsilän telakalla työläisten luokkatietoisuutta koskevassa haastattelututkimuksemme (ks. Koski-Jännes 1980 c). Ja kun ajatellaan vaikka rauhanliikkeen ja ympäristöliikkeen aktivisteja, näyttää ilmeiseltä, että aktiivisuus nousee muustakin kuin ammatillisista intohimoista.

Joka tapauksessa kiinnostavaa Sèven hahmottamassa taistelevassa elämässä on, että hän näkee sen keskeisenä persoonallisuuden kehitysväylänä. Siinä missä muut elämänkulun vaihtoehdot pääasiassa uusintavat olemassa olevaa järjestystä, taisteleva elämä luo uutta rikkaasta siten yksilön elämää ja sosiaalista perimäämme.

1) Jouko Turkkala on esittänyt ”urheilullisen elämäntavan” voimana, joka sallii yksilön nousta annetun (koulutuksen, yleisen mielipiteen jne. määräämän) kohtalon yläpuolelle.

Tiettyssä mielessä aikuiskasvatukseen sisältyy erityinen mahdollisuus olla yksi tällainen uudistava voima. Vaikuttamalla kaavoituneisiin käytäntöihin ja uskomuksiin, auttamalla ihmisiä ymmärtämään omien ja kanssaihmissensä tarpeiden yhteisyyttä se voi kannustaa heitä myös uudenlaiseen toimintaan.

Lähdeviitteet

- Kevätsalo, Kimmo: Teollisuustyöläisen vapauden portaat odottavat nousijaa. Ahjo no. 40, 1983.
- Koski-Jännes, Anja: Avaus marxilaiseen persoonallisuusteoriaan. Sosiologia 1/1976, 50—57.
- Koski-Jännes, Anja: Ihminen, persoonallisuus, yhteiskunta. Tutkijaliiton julkaisusarja 13, 1980 a.
- Koski-Jännes, Anja: Ihminen, persoonallisuus ja yhteiskunta. Lucien Sèven persoonallisuuskonseptiosta ja sen kehittämismahdollisuuksista. Psykologia 3/1980, 131—144.
- Koski-Jännes, Anja: Gesellschaftliches Denken und Klassenbewusstsein der Werftarbeiter. Teoksessa Kapitalistische Krise, Arbeiterbewusstsein, Persönlichkeitsentwicklung (Hrsg. K.H. Braun, U. Holzkamp, H. Werner, B. Wilhelmer). Pahl-Rugenstein 1980 c, 63—76.
- Koski-Jännes, Anja: Character, personality and the forms of individual activity. Teoksessa Proceedings of the 2nd Finnish-Soviet symposium on personality (ed. K. Helkama). Publications of the Finnish-Soviet Committee on Scientific-Technological Co-operation no. 19, Helsinki 1983, 57—73.
- Marx, Karl ja Engels, Friedrich: Valitut teokset I. Moskova: Edistys (ei painovuotta).
- Sève, Lucien: Marxisme et théorie de la personnalité. (4. painos) Paris: Editions Sociales (1969) 1975. (On saatavilla myös englanniksi ja saksaksi mm.).
- Sève, Lucien: Für eine materialistische Theorie der menschlichen Individualität. Teoksessa Arnaszus, H. & Bayertz, K. ym.: Materialismus, Wissenschaft und Weltanschauung im Fortschritt. Köln: Pahl-Rugenstein 1976, 163—183.
- Rubinštein, S.J.: Issledovanie vremeni kak pokazatel' osoznavajemyh i neosznavajemyh motivov litšnosti. Teoksessa Bessoznatelnoje. Priroda, funktsii, metody issledovanija III (toim. Prangišvili, A.S., Šerozija, A.E., Bassin, F.V.). Tbilisi: ”Metsniereba” 1978, 644—650.

Timo Järvillehto

Psyykinen toiminta ja aivopuoliskojen tehtävät

Järvillehto, Timo. 1984. Psyyken toiminta ja aivopuoliskojen tehtävät. Aikuiskasvatus 4, 1, 15—21. — Artikkelissa tarkastellaan aivopuoliskojen toimintoja ja aivotoiminnan ja psyyken välisiä yhteyksiä. Erityisesti keskitytään aivotoiminnan asymmetrian tutkimuksen esittelyyn ja virheelliseen tutkimustulosten yksinkertaistamiseen. Artikkeliiin liittyy erillinen esipuhe.

Vaikka aivoja yleensä pidetään yhtenä elimenä, ne itse asiassa muodostuvat useista symmetrisistä osista, joista silmään pistävimmät osat ovat aivopuoliskot, hemisfäärit. Nämä aivojen osat ovat tiukkaan yhteen pakatut kal-

lon sisään, mutta ne erottaa toisistaan syvä uurre, jonka yli kulkee valtaisa joukko aivopuoliskoja yhdistäviä hermoratoja, commissuuria. Suurin niistä on corpus callosum, aivokurkiainen. Nämä hermoradat muodostavat

Ihmiskuvan tieteellisistä perusteista

Suomalaiset aikuiskasvattajat kävivät viime vuonna keskustelua siitä, millaisen ihmiskäsityksen varaan aikuiskasvatustyön kehittämissuunnitelmat tulisi rakentaa. Tässä keskustelussa perusteita ei etsitty neurofysiologiasta. Samoihin aikoihin maahamme levisi kuitenkin amerikkalaisen Richard Sperryn saaman Nobelin palkinnon virittämä uudenlainen tapa tarkastella ihmisen psyykkeä. Jo aiemmin muodikkaaksi käynnyttä luovuuden, spontanismin ja ”pehmeiden arvojen” korostusta järjen pakkovaltaa vastaan alettiin perustella neurofysiologisilla tutkimustuloksilla. Länsimaista ihmistä vaivaa, niin sanotaan, kylmää rationaalisuutta edustavan vasemman aivopuoliskon ylivalta. Luovuutta ja inhimillisyyttä edustavaa oikeaa aivopuoliskoa käytetään liian vähän. Aivofysiologiset perustelut tuntuivat antavan mitä hurjimmille ihmisen psyykkeä ja yhteiskunnallista toimintaa koskeville väitteille tieteellisen leiman.

On selvää, että aikuiskasvattajienkin ihmiskuvan tulee perustua ihmistä koskevaan tieteelliseen tietoon. Oikea ja totuudenmukainen käsitys ihmisestä ei kuitenkaan synny tekemällä yksittäistä tutkimustuloksista laajoja päätelmiä, niin mielikuvitusta kiehtovaa kuin se

saattaa ollakin. Se, mitä näin syntyy, ei ole pätevää uutta tietoa, vaan vanhojen käsitysten ja ennakkoluulojen lämmitelyä. Oikean käsityksen muodostaminen vaatii perusteellisuutta, kriittisyyttä ja kaiken itsestäänselvän koetteluä.

Jatkaakseen ja syventääkseen ihmiskuvasta käytävää keskustelua Aikuiskasvatus -lehti on pyytänyt neuropsykologian tutkijalta, tri Timo Järvillehdolta artikkelin psyykkisestä toiminnasta ja aivopuoliskojen tehtävistä. Artikkelissa eritellään ensin aivopuoliskojen toiminnallista erilaisuutta koskevista tutkimuksista tehtyjen päätelmien tieteellistä oikeutusta ja arvioidaan sen jälkeen näiden tutkimusten taustalla olevaa ihmiskäsitystä. Aikuiskasvatuksen kannalta artikkelille antaa erityistä ajankohtaisuutta se, että sama mekanistinen tapa tarkastella ihmistä passiivisena, tietokoneen tavoin tietoa käsittelevänä ”makroprosessorina” joka on ominainen aivopuoliskojen toiminnallista erikoistumista koskeville tutkimuksille tulee yhä useammin esiin myös aikuisten oppimista ja opettamista koskevista ns. kognitiivisissa tarkasteluissa (Katso esim. Psykologia lehden numeroissa 3 ja 5/83 käyty keskustelu kognitiivisesta psykologiasta ja opetuksesta).

Jaakko Virkkunen

ainoan suhteellisen suoran yhteyden aivopuolisko-
jen välille; muita yhteyksiä on kylläkin
olemassa syvemmällä sijaitsevien rakenteiden
kautta.

Jo 1800-luvulla saatiin selville, että aivopuoliskot ovat ikäänkuin toistensa peilikuvia ja kummankin kuorialueilla sijaitsee paikkoja, joita sähköisesti ärsyttämällä voitiin tuottaa kehon vastakkaisen puolen lihasten liikkeitä. Samoin voitiin todeta, että useat aivopuoliskoihin tulevat aistien hermoradat risteytyvät siten, että ne kytkeytyvät pääosin kehon vastakkaiselle puolelle. Tämä risteytyminen ei kuitenkaan ole täydellistä.

Aivopuolisko-
jen samankaltaisuus ja se seikka, että psyykkisten toimintojen katsottiin sijaitsevan aivokuoren eri osissa, herättivät jo 1800-luvulla kysymyksen siitä oliko ihmisellä itse asiassa kaksi psyykeä. Tällä kannalla oli muun muassa Wigan (1844) ja kuuluisa psykofysiikko Fechnerkin oletti, että ihmiselle syntyi kaksi sielua, jos olisi mahdollista erottaa aivopuoliskot toisistaan. Fechner kirjoittaa muun muassa:

”Vaikka molemmat aivouolisikot aloittavatkin varustettuina samoilla mielialoilla, kyvyillä, tiedoilla ja muistoilla, todellakin yleisesti samalla tajunnalla; (aivopuolisko-
jen erottamisen jälkeen) kumpikin kehittyi eri tavoin niiden ulkoisten suhteiden mukaisesti, joihin kumpikin joutuu.”
(Zangwillin, 1976, mukaan)

Kuten myöhemmin todetaan, Fechner jakaa käsityksensä useiden nykyaikaisten tutkijoiden kanssa.

Fechnerin näkemys ei kuitenkaan jäänyt vaille vastustajia. Esimerkiksi McDougall, englantilainen psykologi, vastusti voimakkaasti käsitystä, että tajunnan tai tietoisuuden yhtenäisyys olisi sidottu hermokudoksen yhtenäisyyteen. Hän jopa meni niin pitkälle, että esitti Sir Charles Sherringtonille pyynnön, että tämä leikkaisi hänen aivopuolisko-
jansa yhdistävät radat, mikäli häntä sattuisi kohtaamaan parantumaton tauti. Tätä kautta hän ajatteli kykenevänsä osoittamaan, että hänen tajuntansa säilyisi yhtenä huolimatta kahden aivopuoliskon olemassaolosta.

Leikkausta ei koskaan suoritettu; sen sijaan sama leikkaus on viime vuosikymmenien aikana toteutettu vaikeasti epilepsiasta kärsiville potilaille. Ja kuten tulemme näkemään leikkausten tulosten tulkinta on johtanut valtaisan aivopuolisko-
jen toimintoja käsittelevien tutkimusten aaltoon.

Vähän 1800-luvun puolivälin jälkeen ranskalainen Paul Broca teki löydöksen, jolla tuli olemaan kantavuutta aina meidän päiviimme saakka. Broca totesi, että potilailla, joiden pu-

hekyky oli aivovaurion johdosta häiriintynyt, vamma sijaitsi aina samalla puolella aivoja, hieman vasemman ohimolohkon edessä. Broca nimisi häiriön afemiaksi (myöhemmin afasia) ja väitti puheen kontrollin tapahtuvan tämän alueen avulla, tarkemmin sanoen: että puhekyky sijaitsisi tällä alueella, jota myöhemmin ryhdyttiin nimittämään Brocan alueeksi. Brocasta tuli ensimmäinen varteenotettava psyykkisten toimintojen lokalisaatioteorian puolustaja.

Brocan löydös on vahvistettu monin kerroin tällä vuosisadalla ja huolimatta siitä, että psyykkisten toimintojen lokalisointi aivoihin on saanut vastansa vahvaa kritiikkiä, löydös lienee varmin viite siihen suuntaan, että aivoissa on aivan tietty rakenne, joka vastaa puhe-
toiminnoista.

Tosin viime vuosien tutkimus on huomattavasti monimutkaistanut tilannetta, sillä on todettu, että kaikilla ihmisillä tämä alue ei sijaitse vasemmassa aivopuoliskossa, vaan se saattaa olla oikeassa tai edustettuna molemmissa aivopuoliskoissa. Kuitenkin ihmisten enemmistön osalta Brocan löydös näyttäisi pitävän paikkansa. Merkitseekö tämä sitten todella sitä, että puhekyky voisi sijaita aivopuoliskossa ja että ylipäänsä on mielekästä puhua aivopuolisko-
jen psyykkisistä toiminnoista?

Ennenkuin tarkastelen tätä kysymystä, esitelen hiemen viimeaikaista kehitystä tutkimuksessa, jonka päämääränä on ollut löytää aivopuolisko-
jen toiminnallisia eroja. Puolisko-
jen ovat suhteellisen symmetrisiä; Brocan löydös viittaisi kuitenkin siihen, että huolimatta anatomisesta samankaltaisuudesta puoliskoilla voisi olla toiminnallisia eroja, toiminnallista asymmetriaa, kuten nykyaikainen termi kuuluu.

Aivopuolisko- jen erottamisen seuraukset

Aivopuolisko-
ja yhdistää siis pääosin valtaisan, pari sataa miljoonaa hermosäiettä käsittävä hermokimppu, corpus callosum. Tämän lisäksi aivopuolisko-
jen välillä on joitakin pienempiä yhteyksiä (anterioiriset ja prosterioiriset commissuurat). 1940-luvun alkupuolella tuli neurokirurgien mieleen, että puolisko-
jen yhdistävien hermoratojen katkaisu saattaisi helpottaa vaikeita kaatumatautikohtauksia, joissa keskeisenä tekijänä näytti olevan aivojen häiriötoiminnan leviäminen aivopuoliskosta toiseen.

Leikkauksilla ei kuitenkaan näyttänyt olevan juuri vaikutusta sen enempää epilepsian

hoidossa kuin potilaiden toiminnan kannalta. Potilas, jonka commissuurat oli osittain tuhattu (yleensä katkaisua ei suoritettu täydellisesti), ei muuttunut huomattavasti käyttäytymiseltään. Tässä vaiheessa leikkaukset lopetettiin ja tehtiin johtopäätös, että commissuurilla ei ollut toiminnallista merkitystä.

Kymmenisen vuotta myöhemmin kuva alkoi kuitenkin muuttua. Philip Vogel ja Joseph Bogen, kaksi amerikkalaista neurokirurgia, tulivat ajatelleksi, että leikkaukset eivät ehkä olleet menestyksellisiä siksi, että aivopuoliskoja ei oltu eristetty täysin toisistaan. Koska toisaalta eläinkokeiden avulla oli todettu, että eläin ei tällaisen operaation jälkeen näyttänyt erityisen häiriintyneeltä, kirurgit uskaltautuivat suorittamaan täydellisen leikkauksen (commissurotomian) vaikkeille epilepsiapotilaille.

Tulokset olivat melko tyydyttäviä. Potilaan kohtaukset heikkenivät ja potilas näytti muuten olevan entisellään. Kuitenkin Michael Gazanigan ja Roger Sperryn (joka vuonna 1981 sai tutkimuksistaan Nobel-palkinnon) huolelliset tutkimukset osoittivat, että jotain kuitenkin oli vialla potilaassa.

Tyypillinen tutkimustilanne oli esimerkiksi seuraavanlainen: Potilas asetettiin istumaan kankaan eteen, jossa sijaitsi musta risti ja häntä kehoitettiin tuijottamaan ristiä. Ristin molemmille puolille projisoiitiin lyhyesti sanat, jotka muodostivat yhdyssanan (esimerkiksi tee — kuppi). Kun potilaalta kysyttiin, minkä sanan hän oli nähnyt, hän mainitsi ristin oikealle puolelle esitetyn sanan (siis kuppi). Kuitenkin, jos häntä pyydettiin näyttämään vasemmalla kädellään sanajoukosta, minkä sanan hän oli nähnyt, hän osoitti sanaa ”tee”, huolimatta siitä, että myös ”tee-kuppi” oli löydettävissä sanojen joukosta. Näytti siis siltä, että potilas ei ollut lainkaan nähnyt yhdyssanaa, vaan pelkästään erilliset sanat ”tee” ja ”kuppi”. Toiseen sanaan hän pystyi viittamaan käyttämällä vasenta kättään, toisen hän ilmoitti pyydetessä häntä mainitsemaan sana.

Useiden samantyyppisten tutkimustulosten pohjalta Sperry ja työtoverinsa (1969) laativat mallin, jonka he katsoivat selittävän tutkimustuloksen. Koska vasemmasta näkökentästä on hermostollisia yhteyksiä pääasiassa oikeaan aivopuoliskoon ja oikean näkökentän osalta on päinvastoin, tutkijat ajattelivat kummankin aivopuoliskon vastaanottavan eri sanan ilman, että aivopuoliskojen välillä oli kommunikaatiota. Koska oikealla olevan sanan ajateltiin ”menevän” vasempaan aivopuoliskoon (siis siihen, jossa puhekeskuksen katsotaan sijaitsevan), koehenkilö mainitsi tämän sanan silloin kun

häntä pyydettiin puhumaan. Toisaalta vasemmalla oleva sana ”meni” oikeaan aivopuoliskoon, jossa oletettavasti puhekeskusta ei ollut, potilas ei siten voinut sanoa tätä sanaa, mutta kykeni sen kuitenkin vasemmalla kädellään näyttämään. Näin siksi, että vasemman käden ohjauksen katsotaan tapahtuvan lähinnä oikeasta aivopuoliskosta.

Kumpikin aivopuolisko näytti siis olevan taajuinen ja tietoinen ympäristöstään, mutta erillisenä, riippumattomana toisesta aivopuoliskosta. Siten potilaalle näytti itse asiassa olevan kaksi eri persoonallisuutta päänsä sisällä, johtopäätös, jonka — kuten huomasimme — Fehner oli ennustanut jo yli sata vuotta sitten.

Alkuperäiset tutkimukset johtivat sarjaan lisätutkimuksia, joilla pyritään osoittamaan, että potilaiden aivopuoliskojen psyykkiset ”ominaisuudet” olivat toisilleen varsin vastakkaisia. Sperry kirjoittaa mm., että vasen aivopuolisko, jonka siis ajatellaan johtavan puhetta, olisi aggressiivisempi, toimeenpanevampi ja johtavampi useiden käyttäytymismuotojen säätelyssä, kun taas ”mykkä” oikea aivopuolisko olisi passiivisempi, ”aivojen hiljainen matkustaja”, joka kuitenkin kykenisi esimerkiksi taiteelliseen toimintaan paremmin kuin sen kylmästi ajatteleva, tiukan looginen kumppani (Sperry, 1976).

Aivojen toiminnallinen ”asymmetria”

Potilailta saadut tulokset viittasivat siis siihen, että aivopuoliskojen välillä on todella toiminnallisia eroja, jopa täysin vastakkaisiakin, ja aivotoiminnan asymmetrian tutkimus sai nyt uuden suunnan: Potilaista siirryttiin normaalin koehenkilöiden tutkimukseen. Kuusikymmenluvun alusta lähtien asymmetria-tutkimuksia on kertynyt niin valtaisa määrä, että niiden perinpohjainen käsittely on mahdotonta näissä puitteissa. Lukija voi saada tutkimuksesta perusteellisemman käsityksen tutustumalla esimerkiksi Springerin ja Deutschin teokseen ”Left brain, right brain” (1981). Kuitenkin voidaan todeta, että asymmetria-tutkimukset näyttävät yleisesti vahvistavan käsitystä, että aivopuoliskojen välillä on varsin monimutkaisia toiminnallisia eroja.

Asymmetria-tutkimukset etenevät yleensä seuraavalla tavalla: Valitaan jotakin ärsyke-materiaalia esimerkiksi sanoja tai lyhyitä musiikin katkelmia ja esitetään niitä koehenkilön korviin, sanat esimerkiksi oikeaan korvaan ja musiikki vasempaan. Tämän jälkeen katsotaan, kuinka monta sanaa tai musiikkikatkel-

maa koehenkilö kykenee tunnistamaan taustakohinasta. Esitysmateriaali vaihdetaan korvas- ta toiseen ja sitten uudistetaan tunnistustehtä- vä. Jos asymmetriaa ei ole, tehtävä sujuu kum- massakin tapauksessa yhtä hyvin; asymmetriaa taas esiintyy, jos jommalla kummalla puolella ärsykemateriaalin tunnistaminen sujuu parem- min kuin toisella puolella.

Usein tämäntyyppisen kokeen lopputulos on ollut se, että oikeaan korvaan esitetyt sanat tunnistetaan helpommin kuin vasempaan esite- tyt; musiikin osalta tilanne on taas päinvastai- nen. Ja tutkijan johtopäätös on selvä: Syy on siinä, että oikeasta korvasta tieto välittyy va- sempaan, ”verbaaliseen” aivopuoliskoon, kun taas vasemmasta korvasta päästään helpom- min oikeaan, ”musikaaliseen” aivopuolis- koon. Samantyyppisiä kokeita on suoritettu kaikkien aistipiirien kohdalla (makua ja hajua lukuunottamatta).

Yhdellä henkilöllä todettu aivopuoliskojen toiminnallinen asymmetria johti nopeasti myös eri ihmisryhmien toiminnallisen asym- metrian vertailuun. Olihan jo aikaisemmin sel- vinnyt, että ”puhekeskus” ei kaikilla ihmisillä sijaitse vasemmassa aivopuoliskossa. Tähän liittyi myös sen seikan toteaminen, että kaikki ihmiset eivät ole oikeakätisiä, joidenkin ihmisten kohdalla saattaisi siis oikea aivopuolisko ollakin ”johtavammassa” asemassa kuin va- sen. Käsitteys on yleensä liitetty siihen, kumpi aivopuolisko toimii johtavassa asemassa; oi- keakätisillä vasen ja vasenkätisillä oikea. Tosin varsin suurella osalla vasenkätisiä vasen aivo- puolisko näyttäisi kuitenkin olevan johtavassa asemassa.

Yksilöiden välisiä eroja selvittelevässä asymmetria- tutkimuksessa on käytetty mitä erilaisempia ihmisryhmiä ja tulokset ovat ol- leet varsin vaihtelevia. Naisten kohdalla asym- metriaa on väitetty olevan vähemmän kuin miesten, lasten kohdalla vähemmän kuin ai- kuisten, vasenkätisten kohdalla vähemmän kuin oikeakätisten. Aivopuoliskojen välisiä toiminnallisia eroja on pyritty kytkemään vä- kivaltarikollisuuden synnyn selityksiin; on myös esitetty, että läntisen ja itämaisen ihmisen välinen ajattelutapojen ero johtuisi siitä, että itämainen ihminen käyttää enemmän oi- keaa aivopuoliskoaan kuin länsimäinen. Onpa jopa ehdotettu, että itsepetoksen hermostollinen perusta olisi juuri siinä, että ihmisellä on kaksi aivopuoliskoaa, jotka kilpailevat keske- nään.

Esimerkkinä tällaisista äärimmilleen viedyis- tä yksinkertaistuksista mainittakoon erään amerikkalaisen tutkijaryhmän esittämä ”teo-

ria”, jonka mukaan Hitlerin poliittinen ideo- logia ja toiminta selittyisi sillä, että hänen toi- mintansa ohjauksessa oikealla aivopuoliskolla olisi ollut keskeisempi asema kuin vasemmalla aivopuoliskolla.

Jotta lukija saisi selkeän käsityksen siitä, kuinka pitkälle tämäntyyppinen pohdiskelu saattaa mennä, lainaan lyhyen osan artikkelis- ta, joka on julkaistu sinänsä arvostetussa kan- sainvälisessä lehdessä ”Confinia Psychiatrica”:

”... Hitlerin halulle hyökätä sekä länteen että itään voidaan antaa neurologisia selityksiä. Län- nessä Hitleriä kiinnosti erityisesti Ranskan val- taus... Hänen hyökkäystään länteen voidaan pi- tää symbolisena yrityksenä tuhota vasen aivopuo- lisko... sillä Ranska on traditionaalisesti symbo- loinut rationaalisuutta, järjestystä ja selkeyttä. Hitler, irrationaalisuuden mestari, yritti tuhota tuollaisen keskuksen aivan samoin kuin hän yritti tuhota juutalaiset... Hitlerin hyökkäys itään oli yritys palautua kokonaisuutensa, eriyttämättö- mään mystiseen tilaan. Tämä on... samaa kuin sa- noa, että Hitler hyökkäsi itään, koska se edusti hänelle tilaa, jossa oikea aivopuolisko oli täysin- kontrollissa.” (Martindale ym., 1976, käännös T.J.)

Tutkimuksen perusoletusten kritiikki

Kun yllä selostetusta, sinänsä asiallisentun- tuisesta tutkimuksesta voidaan johtua ylläole- van esimerkin kaltaisille linjoille, herää kysy- mys, onko koko tutkimuslinjan perusteissa sit- tenkin jotain vialla.

Koska aivopuoliskot ovat tavallaan toisten- sa peilikuvia, tutkijoita on houkuttanut aivo- puoliskojen psyykkisten ”ominaisuuksien” vastakkainasettelu. Vasemman aivopuoliskon esitetään olevan verbaalinen, analyyttinen, ra- tionaalinen, looginen, prosessoivan informaati- oita sarjallisesti ja reagoivan erityisesti saman- laisuuteen. Oikealle puoliskolle olisi taas tyy- pillistä ei-verbaalisen materiaalin, kuten musii- kin käsittely, kokonaisuutaisuus, emotionaali- suus, informaation rinnakkainen prosessointi ja erityisesti erilaisuuksien tuottaminen.

Mutta voidaanko hermomassalle todella an- taa tällaisia ominaisuuksia? Tavallisesti olem- me tottuneet lukemaan tuollaisia ominaisuuks- sia kokonaisen ihmisen, henkilön ominaisuuks- siksi. Voivatko siis hermosolut olla esimerkiksi ”emotionaalisia” tai ”aggressiivisiä”?

Aivan varmasti eivät voi! Leikkisestisesti voitai- siin kai sanoa, että esimerkiksi aggressiiviset hermosolut olisivat vaaraksi lähinnä muille ai- vojen hermosoluille, ei ihmisen lähiympäris- tölle.

Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin yllä selostettuja tutkimuksia ja niitä oletuksia, jotka sinänsä selkeäntuntuisiin tulosten selityksiin kätkeytyvät.

Potilastutkimuksen tulosten tulkinnan lähtökohtana on hyvin karkea malli aivoissa tapahtuvasta tietojenkäsittelystä. Sen ajatellaan tapahtuvan suoraviivaisesti siten, että potilas ottaa passiivisesti vastaan tarjottua ärsykemateriaalia ja tuottaa sen uudelleen jommassa kummassa aivopuoliskossa. Esimerkiksi Sperryn ja Gazzanigan esittämät kuvat potilaiden testaustilanteista ovat usein sellaisia, joissa potilaan edessä näkyy ärsykemateriaalina esitetty kuva ja sama kuva esiintyy myös hänen aivopuoliskossaan.

Psyykinen toiminta syntyy siis tutkijoiden mielestä toisiaan peräkkäin seuraavien hermostollisten tapahtumien tuloksena ja sen sijaintipaikka on aivoissa. Tästä seuraa suoraan selitys potilaan omituiselle käyttäytymiselle silloin, kun potilaan suullinen raportti on ristiriidassa vasemman käden toiminnan kanssa. Toinen aivopuolisko on vastaanottanut toisen sanan kuin toinen ja koska oletetaan vasemman käden ohjautuvan oikeasta aivopuoliskosta, on tietysti selvää, että se käsi näyttää sen sanan, joka oikealla aivopuoliskolla oli käytettävissään. Tutkijoiden käyttämä selitys osoittaa itse asiassa potilaan toimivan aivan normaalisti; omituinen käyttäytyminen ei enää ole häiriö. Kysymys on ratkaistu, eikä potilaan toimintaa kannata sen enempää tutkia.

On kuitenkin varsin epätodennäköistä, että psyykinen toiminta olisi tulosta tiedon suoraviivaisesta välittymisestä aivoissa. Psyykinen toiminta perustuu aivojen kokonaisvaltaisesti järjestäytyneeseen toimintaan; siten sen syntymisen kannalta olennaista ei ole yksittäisen hermosolun tai aivoalueen toiminta, vaan koko aivojen ja hermoston tietynlainen organisaatio. Psyykinen kuva ei siis synny siten että valoenergia ensin ärsyttäisi verkkokalvon vastaanottimia, sieltä hermoimpulssit etenisivät hermoratoja pitkin aivopuoliskoon, jossa psyykinen kuva sitten yhtäkkiä välähtäisi. Tämä tutkijoiden perusoletus on aivan ilmeisesti väärä.

Toinen perusoletus oli se, että ärsykemateriaali voidaan todella tarjota siten, että ainoastaan toinen aivopuolisko voisi sen vastaanottaa. Kuten aikaisemmin totesin, commissuurat muodostavat todella ainoan aivopuoliskoja suoraan yhdistävän radan. Aivopuoliskoilla on kuitenkin myös epäsuoria, aivojen syvien osien kautta välittyviä yhteyksiä. Emme tietenkään tiedä, miten näitä yhteyksiä käytetään hyväksi, mutta tutkijoiden esittämä anatomi-

nen perustelu voidaan asettaa vähintäänkin kyneenalaiseksi. Varsinkin kun potilailta ei ole katkaistu optista chiasmaa, jonka kautta näköinformaatio yhdestä silmästä välittyy kumpaankin aivopuoliskoon. Emme siis voi olla varmoja siitäkään, onko yhteen näkökentän osaan esitetty informaatio todella vain yhden aivopuoliskon saatavilla.

Kolmanneksi tutkijat olettavat käden toiminnan ohjautuvan yhdestä aivojen osasta, jommasta kummasta aivopuoliskosta. Vasenta kättä kontrolloisi siis oikea aivopuolisko ja oikea vasen aivopuolisko. Mutta onko tällekin oletukselle olemassa selkeitä perusteita? On tietysti yleistä, että oikean aivopuoliskon vauriosta seuraa vasemman kehon puolen halvaus, mutta tästä ei voida vielä vetää sitä johtopäätöstä, että normaalitilanteessa yhden käden toiminnan ohjaus tapahtuisi vain yhdestä aivopuoliskosta. Aivopuoliskolla on anatomisia yhteyksiä myös saman puolen lihaksistoon. Toisaalta, jos käden toiminnan kontrolli olisi niin voimakkaasti ohjautunut vain yhdestä aivopuoliskosta, miksi sitten useimmat ihmiset käyttävät oikeata kättään huomattavasti paremmin monissa tehtävissä kuin vasenta? Olisihan tietysti järkevämpää ajatella, että aivopuoliskot olisivat käsien ohjauksessa samanveroisia.

Jos yllä esitetyt kolme oletusta eivät pidäkään paikkaansa potilaan käyttäytymisen selittäminen tulee varsin ongelmalliseksi. Jos molemmilla aivopuoliskoilla on käytettävissään suunnilleen sama informaatio ja käsien ohjaus ei ole niin vahvasti ohjautunut vain yhdestä aivopuoliskosta kuin oletetaan, miten sitten selittää potilaan ristiriitainen toiminta?

Vaihtoehtoisia selitysmahdollisuuksia

On ensinnäkin todettava, että potilaat, joille commissuuraleikkauksia on suoritettu, ovat säännönmukaisesti potilaita, jotka ovat kärsineet yleensä aiemmista aivovaurioista johtuvasta vakavasta epilepsiasta. Ja ennenkuin leikkaukseen ryhdytään, epilepsia on jatkunut jo useita vuosia tai vuosikymmeniä. Tämä merkitsee sitä, että kaiken kaikkiaan tiedämme hyvin vähän siitä, miten potilaan aivojen organisaatio vastaa aivojen normaalia organisaatiota. Toiseksi leikkauksen yleensä vaurioittaa oikean aivopuoliskoa, joka joudutaan vetämään syrjään, jotta aivopuoliskoja yhdistäviin ratoihin päästäisiin käsiksi. Muutkin vauriot ovat mahdollisia, sillä potilaat ovat usein leikkauksen jälkeen mykkiä, heillä on tarkkaavaisuus-

häiriöitä ja he väsyvät varsin nopeasti. On mahdollonta sanoa liittyvätkö nämä häiriöt comissuurien leikkaukseen, aikaisempiin aivovaurioihin vai leikkauksen tuottamiin muihin aivovaurioihin.

Miksi sitten olettaa, että potilaan ristiriitaiselta näyttävä toiminta leikkauksen jälkeen johtuisi nimenomaan aivopuoliskoja yhdistävien ratojen leikkauksesta? Näyttää siltä, että tutkijoiden usko ennalta asettamiinsa oletuksiin on niin vahva, että vaihtoehtoiset selitykset jätetään yksinkertaisesti huomioimatta.

Mutta voitaisiinko potilaan toimintaa sitten selittää vaihtoehtoisesti? Potilas käyttäytyy selvästi ristiriitaisesti, hän väittää, ettei näe sanaa, jonka kuitenkin toisella kädellään kykenee osoittamaan. Jos potilasta tarkastellaan kokonaisuutena, merkitsee tämä että hän samanaikaisesti tietää, eikä tiedä.

Mutta ovatko tällaiset tilanteet normaali-ihmisilläkään kovin harvinaisia? Muistitoimintojen kohdalla on varsin yleistä, että väitämme tietävämmme jonkin asian, jota todellisuudessa emme tiedä. Samoin satamme todeta, että emme tiedä, vaikka meillä onkin jonkinlainen epämääräinen aavistus siitä, että saattaisimme tietää. Voimme myös suorittaa yhden toiminnon kanssa samanaikaisesti muita toimintoja, joista emme ole lainkaan tietoisia. Esimerkiksi lukea ja raapia tukkaa ja kuunnella musiikkia. Itse asiassa on kokeellisia viitteitä siihen suuntaan, että ihmisen kyky suorittaa samanaikaisesti eri tehtäviä ei periaatteessa ole rajallinen.

Saattaisi siis olla, että aivovaurion johdosta kyseisten potilaiden kyky tarkkailla tietoisesti yhtä useampaa sanaa tai näkökentän osaa on heikentynyt, vaikkakin potilas kykenee tiedottomasti osoittamaan, että hän oli perillä muutakin ympäristössä tapahtuvista muutoksista. Tällainen selitys voi hyvinkin olla väärä, eikä auta meitä paljon sen pidemmälle kuin Sperrynkään selitykset, mutta tarkoitukseni on tässä vain korostaa sitä, että potilaan toiminnalle on haettava uusia selityksiä, jos tutkijoiden perusoletukset eivät pidä paikkaansa.

Kuten aikaisemmin totesin, Sperryn kokeista on tehty merkittäviä johtopäätöksiä sen suhteen, kuinka monta persoonallisuutta oikeastaan aivoihin mahtuu. Sperryn mielestä kokeet osoittavat, että persoonia on kaksi. Mutta tämähän on selvä kehäpäätelmä. Ensin oletetaan, että aivopuoliskot ovat tietoisia; tämän oletuksen pohjalta laaditaan sitten koasetelmä, jonka tuloksista sitten päätellään, että aivopuoliskot ovat tietoisia.

Samaan kehäpäätelmään syyllysty suuri osa

asymmetria-tutkimuksia. Oletetaan, että aivopuoliskojen välillä vallitsee toiminnallisia eroja; esitetään ärsykemateriaali siten, että sen kuvitellaan olevan erikseen kummankin aivopuoliskon käytössä ja tuloksista vedetään johtopäätös, että aivopuoliskojen välillä vallitsee toiminnallisia eroja. Mitään muita tulosten selitysvaihtoehtoja ei edes harkita.

Jos potilastutkimusten tulkinnoissa on ollut vaikeuksia, asymmetria-tutkimusten kohdalla ollaan todellisessa suossa. Tutkimuksia on kerätynyt valtaisia määriä ja tuloksia on käytetty tukemaan yllä mainittuja aivopuoliskojen psyykkisten toimintojen eroja. Tässä ei ole mahdollista esittää yksityiskohtaisesti tutkimusten kritiikkiä, mutta todettakoon muutama näkökohta.

Jos potilaiden kohdalla on kyseenalaista, saako vain yksi aivopuolisko annetun informaation, normaaleiden henkilöiden kohdalla tämä on täysin kyseenalaista. Aivopuoliskoja yhdistävät radathan ovat tällöin koskemattomat. Kun esimerkiksi kuuloinformaatiota esitetään eri korviin vaikutetaan ilman muuta molempiin aivopuoliskoihin.

Toinen näkökohta koskee käytettyjä ärsykemateriaaleja ja tehtäviä, joiden perusteella toisen aivopuoliskon sanotaan olevan esimerkiksi "analyttinen", toisen "kokonaisvaltainen". Vaikka oletettaisiinkin, että informaatio onnistutaan antamaan vain yhteen aivopuoliskoon, tehtävästä suoriutuminen paremmin oikean aivopuoliskon avulla silloin, kun esitetään kuvamateriaalia, ei lainkaan osoita, että oikea aivopuolisko toimisi jotenkin kokonaisvaltaisemmin kuin vasen. Kukaan ei ole osoittanut, että kuvien tarkastelu tapahtuisi jotenkin kokonaisvaltaisemmin kuin esimerkiksi puheen. Kyseessä on jälleen kehäpäätelmä: Kuvien kokonaisvaltainen tarkastelu perustetaan itse asiassa siihen ajatukseen, että oikean aivopuoliskon toimintatapa on kokonaisvaltainen.

Yllä sanottuun liittyy varsin kipeä kohta asymmetria-tutkimuksille. Aivopuoliskoille kyllä annetaan psykologisia ominaisuuksia, mutta todellisuudessa sellaisen ärsykeaineiston tai tehtävien pohjalta, joiden psykologista rakennetta ei itse asiassa ole lainkaan analysoitu. Mihin perustuu esimerkiksi väite, että puhetta käsiteltäisiin sarjallisesti, mutta musiikkia ei? Edellinen käsittelyhän sijoitettiin vasempaan aivopuoliskoon, jälkimmäinen oikeaan. Tai kuinka voimme tietää, ettei käytetyssä ärsykemateriaalissa ole muita eroja kuin oletetut vastakkaisuudet? Esimerkiksi sanan ja kuvan katsotaan erottelevan verbaalisen ja ei-verbaalisen

välillä, mutta onhan toki visuaalisesti esitettyjen sanojen tai kuvien välillä muitakin eroja, kuin tuo vastakkaisasettelu! Yleensä tutkimuksille on tyypillistä sekä ärsykemateriaalin että tehtävien mielivaltainen valinta.

Asymmetria-tutkimuksen perusongelma on se, että tutkijat uskovat niin vahvasti lähtökohtaolettamuksiinsa, etteivät edes yritä sulkea pois vaihtoehtoisia tulkintoja. Jos ärsykeitä esitetään vuoroin oikeaan vuoroin vasempaan korvaan ja saadaan aikaan suorituseroja, ensimmäisen kysymyksen tulisi olla: Mistä erot johtuvat? Tutkijalla on kuitenkin vastaus valmiina: Aivopuoliskon erikoistumisesta. Mitä tällöin oikeastaan on selitetty? Ei yhtään mitään, onpahan vain toistettu oletus, josta tutkija lähti liikkeelle. Vaihtoehtoisia selityksiä on; oikean korvan rakenne saattaa olla erilainen kuin vasemman, tai koehenkilö on jostain syystä (syystä, jota pitäisi tutkia!) oppinut kiinnittämään enemmän huomiota oikealta tuleviin ääniin. Tutkimustulos osoittaa ensi sijassa sen, että koehenkilön toiminnassa on asymmetrisiä suorituseroja ja tällaisethan ovat yleensä varsin ilmeisiä. Kuitenkin: vaikka koehenkilön toiminta onkin asymmetristä, siitä ei vielä seuraa, että aivotointakin olisi sitä.

Palataan vielä lopuksi lyhyesti psyykkisen toiminnan ja aivopuoliskojen väliseen suhteeseen: Onko psyyke aivopuoliskon ominaisuus? Kuten yllä on ehkä tullut selväksi, kysymyseen voidaan vastata painokkaasti EI. Tutkimukset, joilla väittämää on yritetty tukea, ottavat itse asiassa väittämän lähtöoletukseksi, jolloin tietenkin on selvää, että tulokset tukevat väittämää. Psyykkinen toiminta ei kuitenkaan ole hermosolujen ominaisuus, vaan perustuu päämäärään suuntautuneen organisin koko hermoston organisaatioon.

Psyykkiset ominaisuudet ja toiminnot eivät ole selitettävissä suoraan aivojen anatomisista ja fysiologisista ominaisuuksista. Ihmisen psyyke ei myöskään ole ymmärrettävissä tutkimalla vain erillisten yksilöiden psyykkisiä ominaisuuksia. Psyykkinen toiminta muotoutuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutus-

suhteessa, jossa se on ohjaava ja säätelevä tekijä. Ihmisellä tämä vuorovaikutus on kulttuurisesti välittyntä. Yksilön psyykkiset ominaispiirteet kehittyvät hänen osallistuessaan yhteiskunnan historiallisesti muuttuvaan toimintaan ja omaksuessaan yhteiskunnan kulttuurikehityksen tuottamia henkisen ja käytännöllisen toiminnan välineitä. Vaikka yksilöllä on merkittävä osuus kulttuurisessa kehityksessä, ei kulttuurikehitystä kuitenkaan voida selittää ensisijassa neurofysiologisin tekijöin.

Tieteellisen ihmiskäsityksen kannalta asymmetria-tutkimuksiin sisältyy kaksi virheellistä peruslähtökohtaa. Ihmisen oletetaan ensinnäkin tiedon käsittelyssään olevan passiivinen, mekaanisesti ärsykeitä käsittelevä päämäärätön olento. Toiseksi alkuperältään yhteiskunnallisia, kulttuurihistoriallisesti määräytyneitä psyykkisiä ominaisuuksia pyritään selittämään fysiologisin tekijöin. Tieteelliseen ihmiskäsitykseen ei voi kuulua sen enempää fysiologisten kuin yhteiskunnallistenkaan tekijöiden käyttö erillisinä selityksiperusteina. Ihmisen toiminnassa nämä molemmat tekijät vaikuttavat samanaikaisesti modifioiden toistensa vaikutuksia.

Lähteet

- Martindale, C., Hasenpus, N. and Hines, D. (1976) Hitler: a neurohistorical formulation. *Confinia Psychiatrica*, 19, 106—116.
- Sperry, R. W. (1976) Changing concepts of consciousness and free will. *Perspectives in Biology and Medicine*, 20, 9—19.
- Sperry, R. W., Gazzaniga, M. S. and Bogen, J. E. (1969) Interhemispheric relationships: The neocortical syndromes and hemisphere disconnection. Teoksessa Vinken, P. H. and Bruyn, G. W. (toim.) *Handbook of clinical neurology*, Vol. 4. Amsterdam: North Holland.
- Springer, S. P. and Deutsch, G. (1981) *Left brain, right brain*. San Francisco: Freeman.
- Wigan, A. L. (1844) *Duality of the mind*. London: Longman, Brown, Green, and Longmans.

Mitä taide voi meille merkitä

Sava, Inkeri. 1984. Mitä taide voi meille merkitä. Aikuiskasvatus 4, 1, 22–27. — Artikkelissa halutaan antaa virikkeitä pedagogiselle keskustelulle taiteellisen toiminnan asemasta aikuisen ihmisen kasvussa ja pyrkimyksissä löytää persoonallinen tapa elää mielekkäästi ja täysipainoisesti. Kirjoituksessa käsitellään aluksi taiteen olemusta yhdessä esteettisyyden ja luovuuden kanssa. Toisena päätehtävänä pohditaan arvoista käsin taiteellis-esteettisen toiminnan erilaisia merkityksiä.

Jan Blomstedt (1982) lainaa James Boswellia

”Boswell: ’Minua kummastuttaa, Sir, etette nauti kirjoittamisesta enemmän kuin siitä, että olette kirjoittamatta.’ Johnson: ’Sir, sitä teidän sopiikin kummastella.’”

ja toteaa, että kirjoittaminen on kuolettavan ikävää ja se, että niin monet siihen puuhaan ryhtyvät, osoittaa vain, että hinta on maksamisen arvoinen. Tämä luovan tekemisen paradoksi väkkyi mielessäni lupautuessani kirjoittamaan taiteen tehtävistä ja merkityksestä erityisesti aikuiselle ihmiselle.

Toive tämänaiheisesta kirjoituksesta on selvä ilmentymä tämän hetken intresseistä. Materiaalinen hyvinvointimme on saavuttamassa rajansa ja luomassa meissä kaipausta johonkin syvällisempään, inhimillisempään, henkiseen. On puhuttu paljon yleisivistävän koulutusideologiamme liiasta teoreettisuudesta, sen arvoinvalidisoivasta vaikutuksesta, siitä että se kehittää yksipuolisesti aivojemme vasenta puoliskoa ja että aikamme synnyttää ’tyhjiä, narsistisia lapsia’, joilla on aina nälkä tietämättä mikä nälättää (Kramer 1971). Kaikissa tämänsuuntaisissa kannanotoissa taidetta ja esteettisiä kokemuksia pidetään kyseisten ongelmien yhtenä merkittävänä ratkaisukeinona.

Se mikä taiteessa psykologisessa ja kasvatuksellisessa mielessä on merkityksellistä ihmiselle, on suorassa suhteessa siihen, mikä on ominaista taiteelle ja taiteelliselle toiminnalle. Tästä syystä pyrin esityksessäni valottamaan kahta kysymystä: 1) mitä taide ja taiteellinen toiminta on ja 2) miksi me tunnemme tarvetta taiteellis-esteettiseen toimintaan (kun me sitä historian valossa eittämättä tunnemme).

1. Taiteellisen toiminnan käsitteistä

Taiteen määrittelemineen lyhyesti ja yksiselitteisesti on tietenkin mahdoton ja yhtä mieletön tehtävä kuin aukoton vastaaminen kysymykseen ”mitä elämä on”. Jokainen käsitteellinen selitysyritys on rajallinen ja yhteydessä kulttuuriin, aikakauteen ja määrittelijänsä arvo maailmaan. Omalta osaltani haluan taiteen olemuksen selvittelyn yhteydessä käsitellä myös esteettisyyden ja luovuuden käsitteitä.

1.1 Esteettinen todellisuussuhde

”Sillävälin saapuu toiselta rannalta kukka viesteineen ja kuiskaa korvaamme: ’Minä olen tullut. Hän on minut lähettänyt. Minä olen kauniin lähettätiläs, sen Yhden, jonka sielu on rakkautta.’” (Tagore)

Käsitteet ’esteettinen’ ja ’taide’ peittävät osaksi toisensa, mutta eivät ole identtiset niinkuin usein ajatellaan. Niiden yhteisenä alueena on taiteessa ilmenevä esteettisyys. Yleisesteettistä suhtautumista voi ilmetä periaatteessa millä elämänalueella tahansa: Suhteessamme luontoon, kulttuurin eri puoliin, toiseen ihmiseen tai omaan työhön (esim. tietokone-ekspertin suuri antaumuksellisuus ja harras suhtautuminen ATK-ohjelmien tekoon). Esteettinen on näin ymmärrettyinä eräs todellisuussuhteen muoto kuten teoreettinen, uskonnollinen, eettinen tms.

Esteettisen havainnon, elämyksen ja todellisuussuhteen juuret ovat **aistillisuudessa**: se mikä koetaan esteettisesti on ensin aisteihimme ja tunteisiimme vetoavaa. Esteettiselle **tunnesuhteelle** näyttää olevan ominaista sellainen posi-

tiivisesti arvoväritetty emotionaalinen tila, jossa ikänkuin annamme esteettisen arvostuksemme sen kohteelle, antaudumme sille tai sen valtaan. Tällöin arvostamme kohdetta sen itsensä vuoksi, emme siksi että siitä materiaalisesti hyötyisimme. Tämänkaltainen tunnesuhde on kokevan ihmisen kannalta katsottuna läheisessä yhteydessä rakkautentunteeseen (ks. tark. Sava 1981a). Ihaillessamme esim. maiseman kauneutta koemme samalla pyytettyä myyttä, sisäistä rauhaa, iloa, harmoniaa, liikuttumme jne. Tietenkin esim. esteettisesti koettava taideteos saattaa herättää meissä voimakasta kauhua, inhoa, tuskaa, mutta ilmeisesti se samalla virittää tuota positiivisesti väritynyttä tunnetta ja aistinautintoa sekä eräänlaisia varauksetonta ihailua taidetta kohtaan, joka pystyy ilmaisemaan inhimillistä kärsimystä, puutetta tms. niin aidosti ja elävästi että voimme aistia tuon kärsimyksen, tuntea olevamme sen keskellä.

1.2 Taide ja taiteellinen toiminta

”Taide merkitsee taiten tekemistä.” (Renoir)

Taiteisiin sisällytetään yleisesti kuuluviksi kirjallisuus, näyttämötaide, kuvataiteet, taide-teollisuus, rakennustaide, valokuva- ja elokuvataide, musiikki sekä tanssitaide. Se että näin erilaiset toiminnan alueet katsotaan samaan käsitteeseen kuuluviksi, johtuu siitä, että niillä kaikilla on ihmiselle jotakin samantyyppistä funktionaalista merkitystä (Oksala 1978). Merkittävä yhteinen piirre on ainakin juuri esteettisyys: taiteellisen toiminnan avulla tuotetaan taideteokseksi tarkoitettu kulttuuriobjekti, jonka funktio on olennaisesti esteettinen (ks. tark. Sava 1981b). Me ihmiset siis luomme jonkin ilmiön taiteeksi. Koska taiteellisen arvon antaminen jollekin objektille on persoonallinen tapahtuma, on ymmärrettävää että jonkin maalauksen, kirjallisen teoksen, musiikkiesityksen tms. taiteellisesta laadusta voidaan erilaisista kokemuksista ja asiantuntemuksesta sekä taiteen koetusta funktiosta riippuen olla niin eri mieltä kuin saatetaan olla. Tämä seikka on mielestäni tärkeä kasvatuksellisesti. Kriitikki ja eri mieltä oleminen tulisi hyväksyä luonnollisena osana taiteellista toimintaa. Tässä tulisi pyrkiä paitsi omien tarkoitusten ymmärrettävyyden, toisen ihmisen tarkoitusten ymmärtämiseen eli ’tajuamaan miltä toisesta tuntuu, tuntematta itse välttämättä samoin’. Osaltaan tähän ajatukseen voidaan perustaa se väite, että taiteellinen toiminta ja taidekasvatus kehittää **empatiakykyä**.

Taiteen määrittäminen luovana, intention-

naalisena tapahtumana (ks. myös Merikallio-Nyberg 1974) korostaa taidetta psyykkisenä prosessina, joka yleisesti esitettynä sisältää

- 1) taiteen vastaanottamisen/kokemisen (esim. katselu ja kuuntelu),
- 2) tulinnan (esim. tietyn Beethovenin pianosävellyksen esitys)
- 3) oman taiteen tuottamisen (oma säveltäminen, kuvantekeminen tms.).

Taiteen vastaanottamiseen sisällytän myös arvioinnin, kritiikin.

Taiteellisessa tuottamisprosessissa me annamme jonkin taiteenlajin keinoin (piirtämällä, kirjoittamalla, tanssimalla jne.) konkreettisesti aistittavan symbolisen **muodon, hahmon** mielikuvillemme, tunteillemme, ajatuksillemme eli kaikelle sille minkä haluamme muovata taiteelliseksi objektiksi. Taiteen tekemisen onnistumisen kriteeri on lopulta se, pystymmekö sen avulla ilmaisemaan haluamaamme eli löytämään ’moninaisuudesta’ **olennaisen**. Tämä edellyttää sitä, että vaikka taiteen tekeminen onkin intuitiivinen ja suureksi osaksi tiedostamaton (tunteiden johdattama) prosessi, taiteen tekijän tulisi tajuta (aistia, tuntea) se, mikä hänen mielikuvissaan, ajatuksissaan jne. on olennaista. Tämän lisäksi hänellä on oltava riittävät tekniset ja taidolliset valmiudet tuon intentionsa välittämiseen. Taiteen -sanan alkuperä viittaaakin **taitavaan tekemiseen**. Salminen (1981) edelläolevaan Renoirin ajatukseen tukeutuen toteaa, että ihmisestä tulee taiteessa kuten muillakin alueilla luova vain kun hän oppii ”tekemään jotakin kunnolla ja kun hän haluaa tehdä sen vielä paremmin”.

Myös tiede pyrkii olennaisen löytämiseen todellisuudesta eli on tässä suhteessa sukua taiteelle. Eisner (1981, ks. myös Sava 1982) on ansiokkaasti analysoinut tieteellisen ja taiteellisen todellisuussuhteen eroja. Empiriatiiteellinen objektiivinen ’totuuden etsintä’ keskittyy lähinnä havainnoitavissaolevaan, kun taas taide tarkastelee fenomenaalista, **elämyksellistä** todellisuutta eli keskittyy siihen, mitä me ihmiset pidämme mielekkäänä ja merkityksellisenä. Taide on tiedettä intensiivisempää ja edellyttää aina **persoonallista tulkintaa**, jossa aistikokemusten ja tunteitten asema on keskeinen. Jos tiedämme mitä ruusu on latinaksi, mutta emme tiedä miltä ruusu tuoksuu, olemme jättäneet tavoittamatta jotakin olennaista ruususta. Taide siis johdattaa meitä tämäläpaiseen vahvasti **aistikokemuksiin ja tunteisiin pohjautuvaan tietämiseen**. Tiede pyrkii todellisuutta koskeviin yleistyksiin yleensä nomoteettisesti. Taiteessakin pyritään **yleistyksiin**, mutta **yksittäisten tapausten kautta**. Näin se voi palvella

myös nk. metahistoriallisia arvoja:

"Henkilökohtaisen ja psykologisen draaman kautta Dostojevski tavoittaa ihmisen ehtojen ääret, ja tällöin ei enää ole kysymys vain köyhistä venäläisistä ylioppilaista, vaan ihmisestä mistä tahansa ja milloin tahansa." (Sabato)

1.3 Luovuus taiteellis-esteettisessä toiminnassa

"Luova pitäisi muuttua 'tekeväksi'. Häipyisi mystifioiva himerrys." (Anhava)

Ajattelen itse tällä hetkellä, että luovuus on välitön, aito ja aktiivinen suhde joko itsemme ulkopuoliseen todellisuuteen (kuten työhön, luontoon, toiseen ihmiseen, taiteeseen) ja/tai sisäiseen todellisuuteen (omiin aistimuksiin, fantasioihin, ajatuksiin jne.). Tuota todellisuutta tai jotakin sen osaa järjestetään ja muunnetaan joidenkin kriteerien suhteen uudella tavalla. Luodaan joillekin tutuille, vanhoille ja arkisille **uusia merkityssuhteita**: joku luo tarpeettomaksi käyneestä reestä kukkapenkkin, joku taiteilija erilaisista pahvilaatikoista taidetta Ateneumiin, joku unestaan taulun tai lapsuudenkokemuksistaan kirjan. Tämänäyttypiset merkityssuhteet voivat olla uusia pelkästään luovalle yksilölle itselleen tai luova teko voi ratkaisevasti vaikuttaa jopa koko yhteiskunnan historiaan.

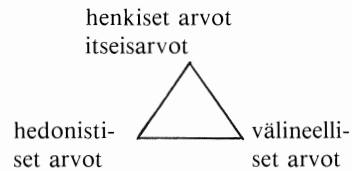
Luovuus ymmärretään yleisesti jonakin ulospäin näkyvänä **toimintana**. Tärkeätä mielestäni on puhua myös luovasta **olemisesta**, jossa meillä on aikaa itsellemme, omille elämyksillemme, tunteillemme, mielikuvituksillemme, unelmillemme. Esimerkiksi esteettinen, herkkä kokeminen ei liene mahdollista ilman tällaista 'olemista vaan', ilman aikaa ja kiireettömyyttä.

Luovuus kuuluu taiteen ja esteettisyyden olemukseen niiden välttämättömänä osana eli jokin kokemus tai teko ei mielestäni voi olla taiteellis-esteettinen ellei se herätä jonkinlaisia uusia merkityssuhteita ainakin luovassa ihmisessä itsessään. Taide ei siis näin ymmärrettyinä voi olla pelkästään luonnon jäljittelyä tai heijastusta, vaan aina taiteen vastaanottajan, tulkitsijan tai tekijän persoonallinen luova teko. Tämä käsitys ei sulje pois sitä aiemmin esitettyä seikkaa, että taiteellinen luova toiminta edellyttää tietoja ja taitoja ja että harjaantuminen taiteelliseen tekemiseen on paljolti ehkä ikäväksikin koettavaa, ei-luovaa työtä.

2. Taiteellis-esteettisen toiminnan merkityksestä

"Humanisti on valmis sanoutumaan irti kaikesta, mikä rajoittaa tai kahlehtii ihmisen mahdollisuuksia elää ihmisarvoisesti." (von Wright)

Vastaus kysymykseen taiteen merkityksestä meidän elämässämme riippuu niistä erilaisista arvoista, jotka ohjaavat valintojamme. Alldaridin (1976) mielestä ihmisen pyrkimyksistä ja arvoista on mahdollista päästä selville heidän tarpeitaan tutkimalla. Tarkastelen seuraavassa taiteellis-esteettisten kokemusten erilaisia merkityksiä tunnetun arvoluokituksen pohjalta, jossa arvot on luokiteltu suhteessa toisiinsa (ks. tark. Sava 1981b):



Yleensä tämä luokitus esitetään hierarkisena. Mielestäni ko. arvot ovat kuitenkin keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa: vaikka hedonistiset arvot tietyssä mielessä ovatkin esim. henkisten arvojen edellytys, on myös helppo löytää esimerkkejä, joissa henkiset arvot ovat mielihyvän kokemisen ja jopa hengissä säilymisen edellytys.

2.1 Taide nautintona

"Minä oon sitä mieltä, että taiteen pitäis tehdä semmonen hyvän olon tunne ja ilon tunne ja tämmönen, niin silloin siitä tulis jonninlaenen naatinto jossaaen mielessä kahtojalle." (Lapinlahtelainen emäntä, ks. Salminen)

Taiteen esteettinen olemus sisältää sen, että aisteihin ja tunteisiin vedotessaan taide tuottaa jonkinlaatuista ja -asteista mielihyvää, nautintoa, iloa ja virkistystä. Se minkätyyppiset ja -laatuiset taiteellis-esteettiset kokemukset tuota nautintoa meissä aikaansaavat, riippuu siitä, miten me taidetta muuten arvostamme samoin kuin asiantuntemuksestamme ja sensitiivisyydestämme ko. taiteen alueella. Joku haluaa väsyneenä raskaan työpäivän jälkeen jytää, uno turhapuroa tms., ts. viihdettä joka ei edellytä ymmärtämiseen henkisiä ponnistuksia ja jossa esim. ärsyksen voimakkuus, rytmi, huumori tms. tuottaa nautintoa ja vir-

kistystä laukaisten näin väsymystä, turtumusta jne. Jollekulle vain hyvin korkeatasoisesti esitetty klassinen musiikki on esteettisen mielihyvän lähde, toiselle luonnon hiljaisuus ja yksinolo (oleminen).

Tuntuu siltä, että meidän kulttuurimme — niin myös koulujärjestelmämme — pitää hedonistista suhdetta taiteeseen ja elämään yleensä muita arvoja halpa-arvoisempana. Onko niin, että puritaaninen uskonnollinen taustamme on edelleen vaikuttamassa siihen, että aito aisti-ilo ja nauttiminen koetaan synniksi? Ilon ja nauttimisen 'elämänfilosofia' on alue, jolla aikuiskasvatuksen olisi mahdollista ohjata ihmisiä tiedostamaan myös tämäntyyppiset tarpeensa, hyväksymään ne ja etsimään aitoja ja suoria keinoja niiden tyydyttämiseksi. On ilmeistä, että kun saamme nämä 'primitiiviset' tarpeemme vaikkapa taiteellisesti halpa-arvoisinkin keinoin tyydytetyiksi, meille tulee itsestämme käsin kaipaus myös syvällisempiin ja nk. jalostuneempiin henkisiin kokemuksiin. Usein tämä tarve ei tosin ilmene suoraan vaan esim. kyllästymisenä, ikävystymisenä yms. Kasvatuksen mahtava tehtävä olisi auttaa ihmisiä tiedostamaan tuon negatiivisen tunteen alkuperä ja antaa tietoja ja mahdollisuuksia oppia uutta aisti- ja tunneherkkyyttä esim. juuri erilaisten esteettisten ja taiteellisten kokemusten kautta.

Kritiikitön, jatkuva passiivinen minkä tahansa viihteen seuraaminen lienee yhteydessä paitsi tiedon — eli kasvatuksen — puutteen, myös sellaisiin työ- ja elämänolosuhteisiin, joissa ihminen ei saa suoraa tyydytystä ja iloa niistä. Turhauttavan työn, perhe-elämän jne. **vastapainoksi** hän sitten tarvitsee tuota 'hetken nautintoa' eli taide toimii näin 'aspiriiniä päänsärkyyn'. Tällöin olisi tietenkin syytä pyrkiä vaikuttamaan suoraan noihin olosuhteisiin.

2.2 Taide välineenä

Taide on ihmiskunnan historiassa ollut hyvin merkittävä vaikuttamiskanava muidenkin kuin esteettisten päämäärien saavuttamiseen. Taiteen tehtävä voi olla myös esim. uskonnollinen, poliittinen, käytännöllinen tai teoreettinen. Jonkun taiteenlajin harrastamisen avulla saatetaan myös pyrkiä arvostettuun sosiaaliseen asemaan ja toisten ihmisten hyväksymiseen.

Primitiivisessä kansantaiteessa ei taide alunperin esiinny niinkään itseisarvona, vaan sen on synnyttänyt jokin uskonnollinen, käytännöllinen tms. tehtävä. Esimerkiksi jumalia miellyttääkseen ja hyvittääkseen ihminen on kehittänyt luovia henkisiä kykyjään mahdolli-

simman pitkälle ja näin aikaansaanut tuotoksia, joita vuosituhansia jälkeenkäinkin ihastellaan taiteena. Kuvaamataiteiden (vrt. nykyisin taideteollisuus ja rakennustaide) funktio on ollut myös käytännöllinen. Tarkoituksena on ollut tuottaa jokapäiväisessä elämässä tarvittavia käyttöesineitä. Tämäntyyppisessä taiteellisessa toiminnassa välineelliset tehtävät ovat kuitenkin yhdistyneet ihmisten esteettis-henkisten tarpeiden tyydyttämiseen ja näin palvelleet myös taiteen tekijää kokonaisvaltaisesti. Tänä päivänä meidän vaaranamme on, että taidetta käytetään tunteisiin vaikuttavana tiedostamattomana manipulointivälineenä sellaisten päämäärien saavuttamiseksi, jotka eivät palvele ihmistä itseään.

Ihmisen itsensä kannalta taiteen välineellinen merkitys on tietenkin positiivinen silloin, kun hän itse tietoisesti pyrkii ko. muihin päämääriin (esim. uskonnollisiin tai poliittisiin) ja juuri taiteellis-eettisen kokemisen ja/tai ilmaisun kautta. Mainitsemisen arvoinen myönteinen välineellinen taiteellis-esteettisen toiminnan tehtävä voisi olla myös praktinen. Teollinen valmistus on tehnyt tarpeettomaksi käyttöesineiden, kodintekstiilien tms. valmistamisen itse. Sillä että tekisimme edelleen itse näitä esineitä yms. myös taiteellis-esteettiset kriteerit huomioonottaen, on se psykkinen merkitys, että näin luomme elinympärisömme persoonalliseksi ja meille mielekkääksi. On todennäköistä, että tämäntapainen omien ideoiden, tunteiden, mielikuvien, fantasioiden yhdistäminen arkitodellisuuteen osaltaan saa meidät kokemaan elämäämme merkitykselliseksi ja vähentää vieraantumisen tunteita.

2.3 Taide tienä henkisiin kokemuksiin

Taide on kaipausta syvähenkiseen elämään, jossa "tunteen syvyysulottuvuus on suurin, jossa tunteen kohde, jokin arvo tajutaan 'pyhäksi', niin että se herättää alistuvaa hartautta." (Kaila)

Taiteellis-esteettisen toiminnan merkitys on usein määritelty itseisarvoksi (taide an sich, ohne Interesse) eli se viriää aidosta tarpeesta kokea ja ilmaista koettua todellisuutta jonkin taiteenlajin keinoin. Periaatteessa tällöinkin voidaan puhua taiteen välineellisyydestä pyritäessä a) **itsensätoteuttamiseen** ja b) syvällisiin **henkisiin kokemuksiin**. Näissä tapauksissa välineellisyys kuitenkin palvelee taidetta kokevaa/tekevää ihmistä itseään eikä hänen ulkopuoleltaan asetettuja päämääriä.

Taiteellisella itsensätoteuttamisella tarkoitetaan taiteen keinoin tapahtuvaa tunteiden, fantasioiden jne. ilmaisua. Monilla tämä ta-

pahtuu pääasiassa itseä varten. Halutaan virkistystä, halutaan yhteyttä omiin tunteisiin ja aisteihin tai kokemuksia siitä, että nuo tunteukset, ideat, fantasiat voivat saada konkreettisen taiteellisen tuotoksen hahmon. Tuottamme musiikin, kuvan, runon, tanssin tms. avulla saamme jotakin 'itsestämme ulos' ja voimme tarpeen mukaan tarkastella itseämme aiempaa neutraalisemmin ja jäsentyneemmin. Tähän perustuu osaltaan taiteen mahdollisuudet toimia **terapiana** ja **itseymmärryksen** lisäjänä.

Tämä taiteen itseilmaisullinen funktio on varmasti yksi päämotiivi taidetta aktiivisesti tekeväälle aikuiselle. Se että pystyy aikuisena oppimaan taiteellisen ilmaisun kaltaisia uusia tapoja oman itsensä kokemiseen ja välittämiseen, on itseluottamuksen kannalta varsin merkittävä kokemus etenkin kun moni aikuinen on lapsuudessaan elänyt uskossa, ettei osaa laulaa, piirtää, kirjoittaa jne. Esimerkiksi monien eläkeläistäiteilijöiden taiteelliset tuotokset osoittavat meidän mahtavia voimavarojamme, jotka siis saattavat puhjeta täyteen kuokistukseensa iässä, jolloin luulimme 'kaiken olevan ohi'. Ratkaisevaa on se, että rohkenemme asettua alttiiksi ja olemme valmiit oppimaan uusia asioita sekä tekemään työtä.

Henkiseltä perusolemukseltaan taiteellinen toiminta on **koettua henkistä yhteyttä** toisiin ihmisiin paitsi tässä ja nyt (esim. teatteri- tai musiikkiesityksessä), myös eri aikojen ihmisiin ja johonkin ikuisiin, tämän konkreettisen ja ajallisen ylittävään. Esimerkiksi jonkun musiikin välityksellä saatetaan kokea jopa jonkinlainen minän ja maailmankaikkeuden ykseyttä. Taiteen tekijän toiminta saattaa viritä tarpeesta välittää juuri jonkun taiteenlajin keinoin tietoa joko omista merkittävistä kokemuksista tai laajemmin merkittäviksi kokemistaan yhteiskunnallisista asioista toisille ja olla näin yhteydessä heihin. Vastaanottaja saa uutta tietoa ja kokemuksia siitä, että hän ei ole yksin omien tuntemustensa ja ajatustensa kanssa. Taiteilija on pystynyt antamaan konkreettisen muodon sellaiselle, minkä hänkin voi jollakin tavalla kokea omakseen. Taiteen vastaanottaja voi saada myös konkreettisia ratkaisumalleja omaan elämäänsä.

Vaikka eri taiteenlajeilla onkin yhteisiä funktioita, on myös ilmeistä että ne eri arvojen toteuttajina toimivat eri tavoin. Sosiaalisen taidekasvatuksen edustaja Boris Jusov (ks. Hosia 1980) on jakanut taiteenlajit sen suhteen, missä määrin ne toimivat toisaalta nk. itseilmaisun ja toisaalta yhteiskunnallisen tiedostamisen välineinä:

— ilmaisutaiteet (tanssi, suullinen esitys, mu-

siikki)

- informaatiotaiteet (kuvataiteet, kirjallisuus, näyttämötaide)
- kommunikatiiviset taiteet (valokuva- ja elokuvataide, rakennustaide ym. sovelletut taiteet)

Monet määrittelevät musiikin puhtaammaksi taidelajiksi "kauneuden välittömimmäksi ilmaukseksi, kaikkeen vähiten ulkonaisten seikkojen rasittamaksi" (Tagore 1926). Voisi ajatella, että kaikki Jusovin mainitsemat ilmaisu-taiteen lajit ovat muita puhtaampia taidelajeja juuri siinä mielessä, että niiden funktio on ensisijassa itseisarvoinen, kun taas muut taiteenlajit toimivat selvemmin myös välineellisesti muitten tarkoituserien toteuttamiseksi.

3. Taide korviketoimintana

"Uskoakseni on hyvin tavallista, että taide syntyy epäonnesta, onnellisuuden puutteesta. Minun kohdallani se on ollut hyvin selvää: olisin tappanut itseni, ellen olisi saanut kirjoittaa ja maalata." (Sabato)

Kaikki meidän tarpeemme, halumme, toiveemme ovat sinänsä positiivisia. Erilaiset ulkoiset tekijät (soveltumattomat tilanteet, toisten paheksunta jne.) tai sisäiset tekijät (kuten erilaiset normit, pelot) voivat estää näiden tarpeiden suoran ja välittömän tyydytyksen. Luonnollinen reaktiomme tästä on jonkinlainen pettymys, suru, viha, masennus tms. Näiden tunteiden kokeminen ja ilmaisu saattaa jälleen noista esteistä johtuen jäädä tapahtumatta. Koska todelliset tarpeet ovat tyydyttämättä ja heränneet tunteet purkamatta, on tästä 'epäaidosta' elämästä helposti seurauksena erilaiset psykosomaattiset häiriöt, alkoholin väärinkäyttö, jopa itsemurhat. Missä tahansa tuon 'tunteenmuuntumisprosessin' vaiheessa esim. urheilu, työ tai taiteellinen toiminta voi muodostua siksi väyläksi, jonka kautta keskeneräisiä tunteita voidaan purkaa sosiaalisesti hyväksyttävällä ja vähemmän tuhoisalta näyttävällä tavalla. Taiteessa tuo purkamaton pettymys, masennus, viha, halu kuolla saa käsitteellisen, symbolisen ja konkreettisesti aistittavan muodon, kaaos ja paha olo muodoillaan mielikuviksi (ks. Mantere 1981). Näin tuo keskeneräinen tunne saattaa tulla koetuksi ja ilmaistuksi niin, että ihminen vapautuu sen sitomasta energiasta eli tervehtyy. On kuitenkin todennäköistä, että vapautuakseen lopullisesti tällaisen tunteen kahlehtivasta voimasta ihmisen tulisi tiedostaa tunteen alkuperä ja kohde sekä se, että hän käyttää taidetta korviketienä.

Vaikka taiteellinen toiminta voi lisätä it-

seymmärrystä, empatiaa jne., korviketoimintana se saattaa myös estää todellisten tarpeiden ja tunteiden tajuamisen eli esimerkiksi sen, että teen intohimoisesti taidetta, koska en uskalla läheisiin kontakteihin ihmissuhteissani ja pyrin tyydyttämään hellyyden ja rakkauden tarpeeni taiteen välityksellä. On tunnettua, että korvikäväylänä käytetty taiteellinen toiminta käy tarpeettomaksi monilla, kun avoin ja välitön tunteenilmaisu alkaa onnistua.

4. Lopuksi

Kasvatuksen tulisi edistää aikuisen ihmisen mahdollisuuksia sellaiseen elämään, joka lähtee hänen todellisista tarpeistaan ja jonka hän voi tuntea aidoksi ja todelliseksi elämäksi. Tämä edellyttää ihmisen omaa aktiivisuutta sekä tämänsuuntaista elämistä vaikeuttavien tekijöiden tiedostamista ja poistamista.

Olen pyrkinyt kirjoituksessani osoittamaan, millä tavoin taiteellis-esteettinen toiminta osaltaan voi toimia tienä mielekkääseen ja nautittavaan elämään. Aisteihin ja tunteisiin vedotessaan taide parhaimmillaan ilmentää todellisuudesta jotakin merkitykselliseksi koettavaa ja kehittää meidän tietoisuuttamme vai tulisi-ko pikemminkin sanoa **tuntoisuuttamme**, aisti- ja tunneherkkyttämme. Meitä tällä tavoin herättämällä taide voi myös paljastaa niitä sekä omia subjektiivisia että yhteiskuntaa hallitsevia uskomusjärjestelmiä, jotka ohjaavat ja saattavat vääristää toimintojamme. Eli taide voi palvella meitä väylänä herkkyiden ja tunteiden ohjaamaan kriittiseen, emansipatoriseen tiedostamiseen jota Mezirow (1981) on aikuisen ihmisen oppimisen ja kasvatuksen kanalta pitänyt niin tärkeänä.

Lähteet

- Allardt, Erik. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Anhava, Helena. 1976. Sivusta. Helsinki: Otava.
- Blomstedt, Jan. 1982. Ikävystymisen taito. Taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti Synteesi 1, 2—4.
- Eisner, Elliot. 1981. "Or the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research." *Educational Researcher* 10,4.
- Hosia, Ulla. 1980. Oppilaiden tilahavaintojen kehittäminen I luokan kuvaamataidon opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kaila, Eino. 1943. Syvähenkinen elämä. Helsinki: Otava.
- Kramer, Edith. 1971. *Art as Therapy with Children*. New York.
- Mantere, Meri-Helga. 1981. Kuvaamataito ja taide-terapia. Kuvaamataidonopettajain liiton vuosijulkaisu Stylus 67.
- Merikallio-Nyberg, Arja. 1974. Luovan teon intentionaalisuudesta. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1.
- Mezirow, Jack. 1981. *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education* 32,1.
- Oksala, Pellervo. 1978. Ihminen, kulttuuri ja taide. *Filosofisia perusopintoja* 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Sabato, Ernesto. 1983. Taide on kapinaa todellisuutta vastaan. *Helsingin Sanomat* 9.7.1983.
- Salminen, Antero. 1981. Mitä taide opettaa. Kuvaamataidonopettajain liiton vuosikulkaisu Stylus 67.
- Sava, Inkeri. 1981a. *Emotion and Cognition in Visual Art Education*. Institute of Education, University of Helsinki. *Research Bulletin* 55.
- Sava, Inkeri. 1981b. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetus suunnitelman arvo- taustasta. Kuvaus ja arviointia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 93.
- Sava, Inkeri. 1982. Tieteellinen ja taiteellinen suhteemme todellisuuteen. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 13,2.
- Tagore, Rabindranath. 1926. *Sadana. Elämän oleellistaminen*. Suom. J.A. Hollo. Helsinki: Otava.
- vonWright, Georg Henrik. 1981. *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.

Kansainvälisestä aikuiskasvatuksesta

Kekkonen, Helena. Kansainvälisestä aikuiskasvatuksesta. Aikuiskasvatus 4, 1, 28–32. — Artikkelin on katsaus aikuiskasvatuksen kansainväliseen yhteistyöhön. Erityisesti tarkastellaan International Council for Adult Education (ICAE) syntyä sekä toiminnan luonnetta, painopisteitä ja merkitystä. Lisäksi kuvataan islamilaista kasvatusta, sen perinteitä ja periaatteita.

YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön, UNESCO:n toiminta kasvatuksen alalla on yleisesti tunnettua. Vähemmän sen sijaan tiedetään maailmanlaajuisen aikuiskasvatusliiton eli International Council for Adult Education:in (ICAE) työstä. ICAE on vähän yli kymmenen toimintavuotensa aikana kohonnut varsin merkittäväksi aikuiskasvattajien yhteistyöelimeksi kautta maailman.

ICAE:n alkuvaiheet

ICAE:n syntyminen perustuu tyytymättömyyteen jota varsinkin USA:n ja Kanadan aikuiskasvattajat tunsivat Unescon työtä kohtaan 60- ja 70-luvuilla. Kriittikiä esitettiin Unescon vähäisestä aikuiskasvatuksen huomiomisesta sekä henkilö- että taloudellisten voimavarojen jaossa. Arvostelijat sanoivat, että Unesco on keskittänyt voimansa lasten ja nuorison koulutukseen, mutta unohtanut aikuiskasvatuksen ja sen suuren merkityksen mikä aikuiskasvatuksella oikein käytettynä saattaisi yhteiskuntien kehityksessä olla.

Jo vuoden 1960 Unescon aikuiskasvatuskonferenssissa Montrealissa USA:n valtuuskunta ehdotti maailmanlaajuisesta aikuiskasvatusliiton perustamista,¹⁾ jolloin tarkoituksena olisi ollut hallituksista riippumattomien aikuiskasvatusjärjestöjen yhteenliittyminen ja Unescon tukeman, sille aikuiskasvatuksessa neuvoo-antavan elimen muodostaminen. Konferenssi kuitenkin katsoi, että Unescon oma aikuiskasvatusneuvosto, (myöhemmin aikuiskasvatusosasto) pystyy puitteistaan huolimatta huolehtimaan aikuiskasvatuksesta paremmin. Seuraavassa Unescon aikuiskasvatuskonfe-

rensissa 1972 Tokiossa sama kysymys nousi uudelleen esille. Joukko aikuiskasvattajia arvioi, että aikuiskasvatus ei vielä ole ollut saanut riittävästi jalansijaa Unescon toiminnassa, ja että toisaalta Unescon byrokraatisoituminen esti ajankohtaisten aikuiskasvatusasioiden nopean käsittelyn. Suurin osa edustajista, mukana kaikki Pohjoismaat, pitivät edelleen rinnakkaisliiton perustamista tarpeellomana. Tästä huolimatta seuraavana vuonna 1973, pääasiassa erittäin aktiivisen kanadalaisen aikuiskasvattaja tri Roby Kiddin ansiosta, maailmanlaajuinen aikuiskasvatusliitto ”International Council for Adult Education” perustettiin. Liittoon liittyi 35 maan aikuiskasvatusjärjestöt, joista pääosa oli läntisistä teollisuusmaista. Kukin maa sai yhden edustajan ICAE:n hallitukseen.

ICAE:n perustaminen osoittautui tarpeen sanelemaksi. Eri maiden aikuiskasvattajat totesivat saaneensa foorumin, jossa oli mahdollista saada äänensä kuuluville ja yhteisesti vaikuttaa aikuiskasvatuksen arvostuksen lisääntymiseen kansallisilla ja kansainvälisellä tasolla. ICAE alkoi järjestää vuosittain konferensseja, joissa aikuiskasvatuksen ongelmista keskusteltiin, kehitettiin aikuiskasvatuksen filosofia ja pedagogiikkaa sekä pohdittiin aikuiskasvatuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita. Aikuiskasvattajat saivat uusia virikkeitä ja tietoja omaa aikuiskasvatustyötään varten ja kiinnostus yhteistä toimintaa kohtaan lisääntyi.

Näin kävi myös Suomessa. ICAE:n järjestämään aikuiskasvatuskonferenssiin ”Aikuiskasvatus ja kehitys” 1976 Dar es Salaamissa,

Tansaniassa, osallistui kaksi suomalaista (Sepo Koistinen ja allekirjoittanut). Seminaari, jossa mm. presidentti Julius Nyerere piti erinomaisen voimakkaan aikuiskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä korostaneen puheen, saatiin uusia näkökulmia aikuiskasvatuksen ja kehitysyhteistyön yhteyksistä, mistä Suomen aikuiskasvatuksessa siihen mennessä ei oltu keskusteltu tuskin lainkaan. Seuraavana vuonna, Suomen aloitteesta, kaikkien Pohjoismaiden aikuiskasvatuksen yhteisjärjestöt liittyivät yhteisestä sopimuksesta ICAE:n jäseniksi ja hedelmällinen yhteistyö alkoi.

Pohjoismaat ovat osallistuneet ICAE:n julkaisun Convergence toimittamiseen monilla artikkeleilla sekä tulleet mukaan yhteisten konferenssien järjestämiseen. ICAE:n laaja vuosikokous, jonka pitopaikka vaihtelee tasapuolisesti ympäri maailmaa, pidettiin 1979 yhteistyössä pohjoismaisten sivistysjärjestöjen kanssa Suomessa Hanasaressa. Seminaariin otti osaa 105 aikuiskasvattajaa 45:stä maasta, ja ensi kertaa oli mukana joukko sosialististen maiden aikuiskasvattajia tarkkailijoina. 1980-luvulla ICAE:hen liittyi suuri osa sosialististen maiden aikuiskasvatusjärjestöistä, mm. NL:sta 3,2 miljoonaa tiedemiestä käsittävä ZNANIE-seura.

Nykyisin ICAE:hen kuuluu 68:n maan aikuiskasvatusjärjestöt. Kehitysmaista ovat mukana ne, joissa on jonkinasteinen luku- ja kirjoitustaito saavutettu tai mahdollisesti aikuiskasvatusjärjestö perustettu.

ICAE:lla on A-status asema Unescoon, mikä merkitsee että se on neuvoo-antava elin Unescolle: tärkeissä kysymyksissä Unesco tiedustelee ICAE:n mielipidettä ja käyttää sen asiantuntijoita konferenssien, asiakirjojen ym. valmistelutehtävissä. ICAE saa huomattavaa taloudellista tukea Unescolta, osa menoista rahoitetaan yksityisten laitosten ja säätiöiden lahjoituksilla sekä jäsenmaksutuloilla. ICAE:n päämaja sijaitsee Torontossa, jossa työskentelee 8 päätoimista henkilöä. Suuri osa toiminnasta tapahtuu jäsenmaissa projektiluonteisena.

ICAE:n merkitys

Kansainvälisessä aikuiskasvatustyössä ICAE on voinut suorittaa niitä tehtäviä, jotka ovat Unescon kaltaiselle, suurelle ja pakostakin byrokraatisoituneelle järjestölle olleet mahdottomia. Unescon aikuiskasvatuskonferensseja on pidetty kovin harvoin (1949, 1960, 1972 ja tulos on konferenssi 1985). ICAE sensijaan kokoaa eri maiden aikuiskasvattajat yhteiseen neuvonpitoon vuosikokouksensa yhteyteen

kerran vuodessa. ICAE:llä on kussakin maanosassa aluetoimistot, jotka pystyvät järjestämään alueellisia seminaareja tarpeen vaatiessa verraten nopeasti.

Nämä seminaarit ja konferenssit ovat osoittautuneet merkittäviksi viime vuosikymmenenä, jolloin aikuiskasvatuksen kehitys ja uudistustyö on useissa maissa meneillään. Aikuiskasvattajat ovat tutustuneet toistensa saavutuksiin ja tehtyihin tutkimuksiin sekä keskustelleet ongelmista avoimesti, toisin kuin esim. Unescon hallitustenvälisissä konferensseissa, joissa monesti on urauduttu ennakolta valmistettujen puheiden pitoon ja joissa aitoa, toista kuuntelevaa "dialogia" on lähes mahdotonta käydä. Monet käytännön aikuiskasvatusprojektit ovat saaneet alkunsa ICAE:n seminaareista, mm. aikuiskasvatuksen pedagogiikalle hyötyä antanut projekti "osallistuvasta tutkimuksesta", kehitysmaista suosiota saavuttanut "aikuiskasvatus ja terveys" -projekti, naisten aikuiskasvatusta käsittelevä projekti sekä Suomen koordinoima "rauhankasvatusprojekti".

Seminaariraporttien ja tutkimustulosten tiivistelmät ym. aikuiskasvatustietoa ICAE julkaisee lehdessään Convergence, mikä on tätä nykyään ainoa maailmanlaajuinen — aikuiskasvatuksen aikakauslehti. Lehti antaa tilaa tasapuolisesti eri maanosista tuleville artikkeleille sekä julkaisee tutkimustuloksia ja käytännön kokemuksia kuin myös mielipiteitä aikuiskasvatuksesta. Lehdessä on lisäksi laaja aikuiskasvatuskirjallisuuden selvittely.²⁾

Aikuiskasvatus ja rauha

Aikuiskasvattajia ovat maailman rauhankysymykset huolestuttaneet jo toistakymmentä vuotta ennen kuin Unescon varsinainen kansainvälisyyskasvatussuositus saatiin aikaan. Montrealin aikuiskasvatuskonferenssin julklausumassa 1960 sanottiin: "Tärkein ongelmamme on hengissä selviäminen. Ei ole kysymys kelvollisimpien henkiinjäämisestä: joko selviämme yhdessä tai tuhoudumme yhdessä. Eloinjäämisen ehtona on, että maailman maat oppivat elämään keskenään rauhassa."¹⁾

Aikuiskasvattajien Unescoon 60-luvulla kohdistamaan kritiikkiin kuului juuri moite rauhan ja kehityksen asioiden vähäisestä painotuksesta. Vaikka Tokion konferenssissa kehitysmaiden aikuiskasvattajat saivat ensi kertaa mielipiteensä voimakkaana esille, ICAE halusi perustamisvuonna vahvistetuissa säännöissä korostaa: "ICAE pyrkii edistämään kaikin tavoin aikuiskasvatusta, jonka päämää-

ränä on maailmanrauhan, turvallisuuden ja kansainvälisen ymmärtämyksen lisääminen sekä **vähiten kehittyneiden maiden tukeminen.**” ICAE:n käytännön työssä heijastuikin alusta pitäen kehitysmaamyönteisyys. Monet aikuiskasvattajat, mm. ICAE:n nykyinen pääsihteeri Budd Hall, suuntasivat opintomatkinsa kehitysmaihin. Seminaareja ja konferensseja järjestettiin kehitysmaissa ja näiden aikuiskasvattajia kutsuttiin esitelmöimään ja kertomaan ajatuksistaan ja ongelmistaan teollisuusmaissa pidettyihin seminaareihin.

Teollistuneiden maiden aikuiskasvattajat alkoivat ymmärtää, että rauhan saavuttamiseksi tarvitaan myös oikeudenmukaisuutta, rikkaiden ja köyhien maiden välisen kuilun tasoittamista. Alettiin entistä syvällisemmin pohtia aikuiskasvatuksen sisältöä. Kehitysmaiden edustajat vaativat rikkaiden maiden aikuiskasvatukselta parempaa tiedonvälitystä, so. kehitysmaiden omien mielipiteiden ja näkökantojen kuuntelemista sekä myönteisten asenteiden herättämistä kehitysmaita kohtaan.

Merkittäväksi tässä suhteessa muodostui Tansaniassa, Dar es Salaamissa 1976 pidetty ICAE:n konferenssi, johon otti osaa yli 300 aikuiskasvattajaa, enemmistö kehitysmaista. Presidentti Nyerere piti siellä voimakkaan puheen missä hän korosti aikuiskasvatuksen merkitystä sekä yhteiskunnallisen kehityksen edellytyksenä että keinona vapauttaa ihminen tietämättömyyden, köyhyyden ja alistuneisuuden kahleista ihmisarvoiseen elämään.

Nyerere kritisoi teollistuneiden maiden aikuiskoulutusta joka hänen mielestään usein valmistaa vain ”taloudellisen kasvun päämäärien puolesta toimivia teknikoita” eikä todella kypsiä persoonallisuuksia, jotka olisivat valmiit toimimaan maailman yhteisön paremmaksi tekemiseksi ja maailman laajuisten ongelmien ratkaisemiseksi. Konferenssin perinpohjainen ja syvälinen keskustelu aiheutti joukon kaikille maailman aikuiskasvattajille suunnattuja suosituksia ja vetoamuksia, jotka puolestaan valmistavat maaperää Unescon aikuiskasvatussuorituksen hyväksymiselle Nairobissa samana vuonna 1976: ”Aikuiskasvatuksen tulisi osaltaan edistää työtä rauhan, kansainvälisen ymmärtämyksen ja yhteistyön hyväksi sekä kehittää kykyä ymmärtää ja arvioida nykyajan suuria ongelmia ja yhteiskunnallisia muutoksia sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnan kehitykseen päämääränä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus.³⁾

ICAEn ja rauhankasvatus

Unescon yhteisesti hyväksytyt ja periaattees-

sa hyväksi todetut suositukset ovat käytännössä edenneet vaikeasti. Useissa maissa vasta kansainvälisen tilanteen kiristyminen ja rauhankasvatuksen nousu aiheuttivat paineen saada suositus käännettyksi kansallisille kielille. Suomessa käänös valmistui 1979, mutta vielä on suuri joukko aikuiskasvattajia, jotka eivät ole em. suosituksesta kuulleetkaan.

ICAEn yritti omalta osaltaan toimia suosituksen toteuttamiseksi ja tunnetuksi tekemiseksi. Sen järjestämissä konferensseissa puhuttiin säännönmukaisesti aikuis- ja rauhankasvatuksesta ja todettiin että ne kuuluvat erottamattomasti yhteen. Rauhankasvatuksen toteuttamisesta tehtiin kokeiluja ja niitä julkaistiin. Vuonna 1981 perustettiin ICAE:n kehoituksesta kansainvälisessä seminaarissa ”Meeting in Finland” — jonka teemana oli ”Aikuiskasvatus ja tulevaisuus” — kansainvälinen rauhankasvatusverkosto. Tämän tarkoituksena on toimia tiedonvälittäjänä ja virikkeidenantajana nimenomaan aikuiskasvattajien rauhankasvatuksessa, missä tarkoituksessa verkoston koordinaattori (Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö) julkaisee vuosittain 2 numeroa ”Peace Newsletter”iä” ja järjestää kerran vuodessa verkoston jäsenten tapaamistilaisuuden ”Meeting” -seminaarin yhteydessä.

Verkostoa perustettaessa siihen liittyi n. 60 aikuiskasvattajaa 19:sta maasta, nykyisin siihen kuuluu 470 jäsentä 68:sta eri maasta.

Käytännön rauhankasvatusta tapahtuu jatkuvasti ICAE:n kokouksissa ja seminaareissa. Kansainvälinen ymmärtämys ja yhteistyö ovat välttämätön perusta rauhanomaiselle elämälle, ja tähän voidaan harjaantua tilaisuuksissa missä osanottajat edustavat erilaisia yhteiskuntajärjestelmiä ja erilaisia maailmankatsomuksia, mutta siitä huolimatta päästään yhteisiin päätöksiin ja **yhteiseen toimintaan** (ei jäädä korkeatasoisten päätösten lauselmien tasolle kuten mielestäni Unescon suosituksille monesti käy).

ICAEn piirissä on jatkuvasti keskusteltu siitä, miten voitaisiin aikuiskasvatuksessa välttää etnosentrisen kasvatuksen haitat. Kansainvälisen ymmärtämisen yritykset supistuvat usein vieraisiin kulttuureihin tutustumiseen omasta näkökulmasta, so. vieraiden maiden kansalaiset eivät itse pääse esittelemään oman maansa historiaa, ajatustapoja tai kulttuuria. Mm. Unesco on Uudessa kansainvälisessä tiedotusjärjestyksessään⁴⁾ korostanut, että tasapuolisen tiedonvälityksen turvaamiseksi läntisten teollisuusmaiden tulisi hankkia uutisia myös kehitys- ja sosialististen maiden omista tietolähteistä.

Tutkimusten mukaan tunnetaan ennako-

luuloja kaikkea vierasta ja outoa kohtaan, käsite ”vihollinen” syntyy helposti tällaisessa ilmapiirissä. ICAE:n tarkoituksena onkin ollut auttaa edes pientä aikuiskasvattajien ryhmää tutustumaan mahdollisimman moneen eri kulttuuripiiriin ja helpottaa näiden tietojen leviämistä aikuiskasvatuksen kautta muihin maihin.

Islamilainen kasvatus

ICAEn viimeinen vuosikokous pidettiin joulukuussa 1983 Bagdadissa. Kokouksen sijoittaminen sotaikäyvään maahan herätti monia ennakkopelkoja ja vastustusta, mutta järjestäjät vetosivat siihen että jo kuusi vuotta aikaisemmin oli yhteisesti sovittu jonkun kokouksen ja seminaarin pitämisestä arabikulttuuria edustavassa maassa, jotta tähän useimmille ICAE:n jäsenille outoon kulttuuriin voitaisiin tutustua käytännössä ja paikan päällä. Irakia lukuunottamatta mikään muu arabimaa ei ollut halukas vaivalloisen kokouksen järjestämistehtävään. Vuosikokouksen yhteyteen isännät järjestivät 4-päiväisen seminaarin jonka teema oli ”Aikuiskasvatus ja kulttuuri arabimaissa”. Tällöin tutustuttiin vanhaan arabikasvatukseen ja kulttuuriin, joita esiteltiin sekä luennoin että tutustumiskäynnin.

Uusi islamilainen kasvatus yrittää yhdistää ikivanhasta kulttuurista parhaat ainekset nykyaikana tarpeellisiin tietoihin ja taitoihin. Aikuiskasvatus nähdään välttämättömänä ihmisen ”vapauttamisessa” kasvamaan inhimillisenä olentona ja yhteiskunnan jäsenenä. Ihmisen ”vapauttamista” tarvitaan jotta hän oppisi kunnioittamaan arvokkaita perinteitä ja hylkäämään ulkoa tulleet, vieraat piirteet, jotka ovat johtaneet mm. kolonialismin aikaiseen alistumiseen, oman kulttuurin hylkäämiseen ja myös taloudelliseen rappioon. Uusi islamilainen kasvatus merkitsee ”inhimillistä vallankumousta” ihmismielissä.

Islamilaisen kasvatuksen perusta on Pyhän Koraanin opeissa, ja sen tärkeimmät periaatteet ovat seuraavat:

- usko yhteen ja ainoaan Jumalaan,
- jokaisen ihmisen arvostaminen, ihmisarvon kunnioittaminen
- tasa-arvoisuus kaikkien ihmisten, miehen ja naisen välillä
- oikeudenmukaisuuden toteuttaminen
- työn kunnioittaminen, sosiaalinen solidaarisuus ja vastuu
- rauhan kunnioittaminen ja sodan hyväksyminen vain itsepuolustukseksi.

Islamilaisen kasvatuksen tunnuspiirteiksi muodostuvat edellisten arvojen pohjalta seu-

raavat ominaisuudet: Kasvatus on kokonaisvaltainen tapahtuma jossa yhdistyvät fyysinen, älyllinen, psykologinen ja hengellinen näkökulma. Kasvatuksen tarkoituksena on kehittää humanistisia, universaalisia ihmisiä joiden tarpeet kaikkialla maailmassa sukupuolesta, etnisestä alkuperästä ja sosiaaliluokasta riippumatta ovat samat: vapaus, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus. Kasvatuksessa huomioidaan kolme tasoa: tiedon jakaminen, mikä perustuu tieteellisille tosiasioille, älyn kehittäminen, jolloin harjoitetaan loogista ajattelua ja päättelytaitoa, sekä henkisen minän kehittäminen valmentamalla oivaltamaan asioita ja mietiskelemään syvällisesti. Viimeksimainitun osalta islamilainen kasvatus eroaa jyrkästi länsimaisesta koulutuksesta.

Aikuiskasvattajat myös korostivat että Koraanissa toistetaan yli 500 kertaa sana ”rauha”, sen sijaan sodasta hyväksyttävänä puolustussotana mainitaan vain muutaman kerran. Naisten ja miesten täydellinen tasa-arvoisuus kuuluu myös Koraanin oppeihin, joten mahdollisuudet modernin, humanistisen, oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamiselle ovat olemassa.

Viime vuosikymmenen aikana Irak on uhraannut suunnattomasti aikaa ja voimavaroja luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen. Vuonna 1978 perustettiin tuhansia opetuskeskuksia ympäri maata ja koulutettiin opettajia opettamaan aikuisia lukemaan. Vuonna 1979 säädettiin laki jonka mukaan jokaisen 15—45 vuotiaan oli pakko saapua iltaluokkiin opiskelemaan lukemista ja kirjoittamista. Vajaan viiden vuoden aikana saatiinkin 2 miljoonaa lukutaidotonta lukutaitoiseksi. Opetukseen kuului lisäksi kirjoittamiseen harjaantumista sekä poliittisten ja yhteiskunnallisten kansalaistaitojen oppimista. 1980 alkanut sota ei ole keskeyttänyt kampanjaa, pikemminkin tehostanut sitä: määräkuukausiksi kunakin vuonna armeijaan joutuvat opettajat ja muut koulutusta saaneet opettavat lukemista ja kirjoittamista myös peruskoulun aineita. Esim. 1983 6-vuotisen peruskoulun suoritti 1,6 miljoonaa 15—35 vuotiaista aikuisista. Näistä yli puolet oli naisia, lähinnä varsin aktiivisesti toimivien naisjärjestöjen työn tuloksena. Luku- ja kirjoitustaito on noussut tämän ikäisten ryhmässä yli 80 %:ksi mikä on varsin merkittävä saavutus kehitysmalle. Unesco onkin palkinnut em. ansioista Irakin ”Krupskajan” -palkinnolla 1980 ja Irakin Naisten Yleisliiton 1983 erityispalkinnolla.

Unkarin aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia

Tuomisto, Jukka. 1984. Unkarin aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Aikuiskasvatus 4, 1, 32—41. — Artikkelissa esitellään Unkarin aikuiskasvatuksen asemaa yliopistollisena oppiaineena, tutkimusalueena ja käytännön toimintamuotona. Lisäksi selvitetään aikuiskasvatuksen peruskäsitteistöä ja niitä jatkuvan kasvatuksen periaatteita, jotka on otettu koulutus suunnittelun lähtökohdaksi. Siinä vertaillaan myös lyhyesti Unkarin ja Suomen aikuiskasvatustajärjestelmien historiallista taustaa, nykyistä organisaatiota sekä osallistujamääriä toisiinsa.

Kirjoittaja teki viime syksynä Unkariin matkan, jonka aikana hänellä oli tilaisuus tutustua monipuolisesti Unkarin kansansivistys- ja aikuiskasvatustyöhön. Matka perustui Unkarin ja Suomen

väliseen kulttuurivaihtosopimukseen, jonka mukaan unkarilaiset ja suomalaiset käyvät vastavuoroisesti vuosittain tutustumassa toistensa kulttuuri- ja aikuiskasvatustoimintaan. Järjestelyistä huoleh-

Kansainvälistä yhteistyötä aikuiskasvatuksesta

ICAE:n vuosikokouksessa Bagdadissa käsiteltiin laajasti maailmanpoliittista tilannetta ja keskusteltiin aikuiskasvattajien mahdollisuuksista vaikuttaa kiristyneen tilanteen lieventämiseen. Kokouksessa päätettiin, että ICAE tulee kolmen seuraavan vuoden aikana priorisoidaan kaikessa toiminnassaan rauhankasvatuksen edistämisen. Rauhankasvatusverkoston työtä päätettiin tukea taloudellisesti. Vuoden 1985 Convergence-lehden yksi numero tulee olemaan teemanumero rauhankasvatuksesta, ja sen artikkelit suunnittelee ja hankkii Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Eri puolilla maailmaa järjestettävissä seminaareissa tullaan käsittelemään tavalla tai toisella rauhankasvatusta, ja erityisesti vuonna 1986 — mikä on YK:n julistama kansainvälinen Rauhanvuosi — keskitytään sen kehittämiseen käytännön tasolla. Suomen printeistä ”Meeting in Finland” -seminaaria toivottiin silloin laajennettavan tavallista suuremmaksi ja nimenomaan rauhankasvatusta käsitteleväksi kansainväliseksi tilaisuudeksi. Lisäksi ICAE:n hallitus päätti suositella, että kaikissa maissa ryhdyttäisiin viettämään yhteistä aikuiskasvatuspäivää esim. YK:n kansainvälisenä rauhanpäivänä 18 syyskuuta. Tällöin kaikkialla, missä aikuiskasvatusta tapahtuu, toivottiin otettavan huomioon aikuiskasvatuksen yhteiset, maail-

manlaajuiset päämäärät rauhan ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Ensimmäisen yhteisen päivän teemaksi ICAE ehdottaa ”The Right to Learn”, minkä sisältöä voitaisiin pohdita vaikkapa vain lyhyenä hetkenä, alustuksen tai luennon avulla tahi laajemmin teematunnin tai -päivän muodossa. Samalla toivotaan jokaisen aikuisopiskelijan ja -kasvattajan lahjoitettavan yhteiseksi hyväksi pienen summan, Suomessa esim. 1 markan, mistä koottu tuotto lahjoitettaisiin kehitysmaiden aikuiskasvatuksen edistämiseen tai yhteisesti sovittuun paikalliseen aikuiskasvatustarpeeseen. Tällä tavoin tietoisuus yhteisistä tavoitteista, työstä maailman ongelmien ratkaisemiseksi ja rauhankasvatuksen edistämistä lisääntyisi, ja aikuiskasvattajien sekä -opiskelijoiden yhteenkuuluvuus kautta maailman vahvistuisi.

Viitteet

- 1) A.M. Hely: Uusi aikuiskasvatus, Tammi 1968.
- 2) Convergence, tilausosoite ICAE, 29 Prince Arthur Avenue, TORONTO, ONTARIO M 5 R 1 B 2, Canada. Ilmestyy 3—4 kertaa vuodessa, tilaus-hinta 18 US-dollaria/v
- 3) Aikuiskasvatussuositus, hyv. 26.11.76 Nairobissa, Suomen Unescotoimikunta 1979.
- 4) Uusi kansainvälinen tiedotusjärjestys. Toim. Marjatta Oksanen, Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu no 13. HY, Helsinki 1983.

tivat Suomen osalta Kansanvalistusseura ja opetusministeriö; Unkarissa niistä taas vastaa Unkarin Tieteellinen valistusjärjestö (TIT) yhdessä maan sivustysasiainministeriön kanssa.

Tämä kulttuurinvaihto on laajenemassa edelleen, sillä vuosiksi 1983—86 tehdyn työsuunnitelman mukaan tullaan järjestämään joka neljäs vuosi suomalais-unkarilainen kansansivistystyön symposiumi vuorotellen kummassakin maassa. Ensimmäinen symposiumi on tarkoitus pitää jo tämän vuoden aikana Unkarissa. Symposiumin suunnittelu tapahtuu Suomen osalta Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran yhteistyönä.

Muiden maiden aikuiskasvatusjärjestelmiin tutustuttaessa on tietysti aina mielenkiintoista vertailla niitä meidän omaan järjestelmäämme. Tällaiseen vertailuun on tässä artikkelissa mahdollisuus vain joiltakin osin. Tarkempien vertailujen tekeminen vaatisi perinpohjaisempaa tutustumista Unkarin aikuiskasvatuksen historiaan ja nykypäivään. Toivottavasti artikkeli tällaisenaakin valottaa joitakin puolia Unkarin ja Suomen aikuiskasvatusjärjestelmien eroista ja yhtäläisyyksistä.

1. Aikuiskasvatuksen opetuksesta ja tutkimuksesta

Debrecenin Kossuth Lajos yliopistolla on keskeinen asema Unkarin aikuiskasvatuksen yliopistollisessa opetuksessa ja tutkimuksessa. Siellä on harjoitettu alan systemaattista tutkimusta jo yli 20 vuoden ajan. Alkuvaiheessa yliopiston kasvatustieteen osastossa toimi aikuiskasvatuksellinen tutkimusryhmä, mutta kun alan yleinen kehitys pääsi vauhtiin ja tehtäväkenttä laajeni, niin pian oli välttämätöntä lähteä luomaan aikuiskasvatuksen tutkimukselle parempia kehittymisedellytyksiä.

Vuosina 1956—1967 aikuiskasvatusta opetettiin ainoastaan keskiasteen opettajakoulutuksessa sivuaineena. Vuodesta 1968 lähtien tuli kuitenkin mahdolliseksi suorittaa yliopistollinen loppututkiminto aikuiskasvatus pääaineena. Tutkimustyö pääsi alkuun, kun aikuisopettajiksi ja alan asiantuntijoiksi koulutettaville alettiin kehittämään omaa oppimateriaalia. Vuonna 1971 Unkarin hallitus päätti perustaa erityisen aikuiskasvatuksen ja kansansivistystyön osaston aikuiskasvattajien kouluttamiseksi ja suorittamaan alan tutkimustyötä.

Osaston kasvu on tapahtunut sitten vähitellen. Nykyisin henkilökunta käsittää 9 yliopistollista opetusvirkaa, kaksi tutkijaa sekä kaksi tutkimus- ja opetusapulaista.

Aikuiskasvatuksen opetuksen aloitti tri Mátyás Durkó, joka on ollut myös osaston johtaja alusta lähtien. Aluksi hän toimi apulaisprofessorina

(1965—1978) ja myöhemmin, vuonna 1978, hänet nimitettiin aikuiskasvatuksen professoriksi. Tällä hetkellä osastolla työskentelevät myös apulaisprofessorit tri Sándor Boros, jonka erikoisalana on aikuiskasvatuksen didaktiikka, ja tri László Harangi, jonka erityisaloina ovat aikuiskasvatuksen psykologia, tavoitejärjestelmien tutkimus sekä tutkimuksen teoria ja menetelmät. Osasto jakaantuu kahteen jaostoon: 1) aikuiskasvatuksen ja kansansivistystyön jaosto sekä 2) kulttuuripoliitiikan jaosto (johtajana apul. prof. tri Pál Soós).

Tutkimustoiminnassa voidaan erottaa neljä eri vaihetta. Ensimmäisen vaiheen (1957—1967) aikana käsiteltiin aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä ongelmia. Silloin ilmestyivät mm. tri Durkón kirjat ”Johdatus kulttuuriteoriaan” (1961) ja ”Aikuiskasvatus ja kansansivistystyö” (1968). Samoin ilmestyi Durkón ja Andor Marótin yhdessä laatima suhteellisen laaja käsikirja ”Kansansivistystyön teoria” (1966).

Toisen tutkimusperiodin (1968—1976) aikana mielenkiinnon kohteena olivat aikuisuuden yleiset psyykkiset luonteenpiirteet. Tällöin ilmestyi mm. Durkón kirja ”Aikuisuuden luonteenpiirteistä” (1971). Tänä ajanjaksona kirjoitettiin ja keskusteltiin paljon myös aikuiskasvatuksen ja kansansivistystyön käsitteistä sekä itsekasvatuksen problematiikasta aikuiskasvatuksessa.

Kolmannessa vaiheessa (1977—1980) tutkittiin aikuiskasvatuksen oppimis- ja opetusprosessia yleisemmällä tasolla. Tällöin toteutettiin tri Durkón ja tri Harangin toimesta laajahko luetun ymmärtämistä selvittelevä tutkimusprojekti, jossa tutkittiin erityisesti sitä, miten ymmärtäminen poikkeaa opiskelevien ja ei-opiskelevien aikuisten keskuudessa ja miten se vaikuttaa heidän opiskeluhallukkuuteensa ja -motiiveihinsa. Tutkimus oli osa laajempaa kansainvälistä lukutaidon evaluointiprojektia, jossa mm. Ruotsi oli mukana.

Neljännessä eli nykyisessä (1981—) vaiheessa on osaston tutkimuksen päälinjana selvittää kansansivistystyön asemaa ja sen tulevaisuuden näkymiä. Tutkimusprojekti on opetusministeriön tukema. Aihetta tullaan selvittelemään 1981—1985 aikana ja tutkimuksen tarkemmaksi teemaksi on muotoiltu ”kasvatuksellisen ja aikuiskasvatuksellisen prosessin tehokkuus ja sen kehittäminen”. Aihetta tarkastellaan eri näkökulmista useiden tutkijoiden yhteisvoimin. Projektin osaluona ovat mm.

- arvioinnin teoreettiset ja käytännölliset mahdollisuudet aikuiskasvatuksessa
- toisen asteen koulutuksen saaneiden työläisten koulutustarpeet ja opiskelu
- itsekasvatus aikuiskasvatuksessa ja kansansivistystyössä
- aikuisten kulttuurin hankkimisprosessin tehokkuus didaktisena ongelmana.

Osaston toiminta-aikana, siis vuodesta 1971 lähtien, on siellä valmistunut seitsemän väitöskirjaa aikuiskasvatuksen alalta ja kuusi kulttuuripoliittikan alalta. Mainittakoon näistä esimerkiksiä monille suomalaisillekin tutun Ilona Keresztesin väitöskirja "Vertailevan aikuiskasvatuksen teoreettisia ongelmia" (ks. Keresztes 1979) mikä sisältää teoreettisen tarkastelun lisäksi myös Suomen ja Unkarin aikuiskasvatuksen vertailevan analyysin. Yliopiston aikuiskasvatuksen julkaisusarjassa on julkaistu 28 alan tutkielmaa. (Durkó 1982, 3—12).

Aikuiskasvatusta ja kansansivistystyö on oppiaineena myös Budabestin yliopistossa, missä se ei muodosta kuitenkaan omaa osastoaan. Aikuiskasvatuksen kannalta merkittävä laitos on Budabestissa sijaitseva Kansallinen kasvatustieteen instituutti (perustettu 1962), missä harjoitetaan myös aikuiskasvatuksellista tutkimusta. Myös muiden yliopistojen yhteydessä olevissa ja erillisissä opettajavalmistuslaitoksissa tehdään jonkin verran aikuiskasvatustutkimusta (Csoma ym. 172).

Viidessä korkeakoulussa on kansansivistysoppi peruskoulunopettajien koulutukseen kuuluvana sivuaineena. Näistä korkeakouluista valmistuu asi-antuntijoita, jotka toimivat erilaisissa kansansivistyslaitoksissa avustajina ja virkaillijoina. Näiden laitosten johtajat ja paikallisten kulttuuriosastojen päälliköt koulutetaan Debrecenin ja Budabestin yliopistoissa oppikoulunopettajakoulutuksen yhteydessä, jolloin heillä on kansansivistysoppi toisena pääaineena. (Durkó 1977, 180).

Vaikka aikuiskasvatuksen opetus ja tutkimus on Unkarin yliopistoissa ja korkeakouluissa suhteellisen nuorta, niin siellä on saatu aikaan jo merkittäviä tuloksia. Vaikka meillä aikuiskasvatuksen korkeakouluasteista opetusta on annettu vuodesta 1929 lähtien ja professuuri perustettiin vuonna 1946, niin meillä ei ole esittänyt Unkarin seitsemää väitöskirjaa vastaan kuin kolme. Vaatimustaso saattaa tosin olla erilainen, mutta sekään ei voine selittää näin suurta eroa. Eräs selitys on varmaan se, että Unkarissa aikuiskasvatuksen yliopistollisia virkoja on ainakin kaksinkertaisesti, ellei enemmänkin. Aikuiskasvatusta on siellä liittynyt myös kiinteämmin muuhun kasvatustieteen koulutukseen ja tutkimukseen. Aikuiskasvatusta on nähty siellä koko ajan yhdeksi keskeiseksi apuvälineeksi yhteiskunnan rakennustyössä.

2. Aikuiskasvatuksen asema yhteiskunnan kasvatustieteellisen järjestelmässä

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti unkarilaisten käsityksiä aikuiskasvatuksen suhteesta muuhun kasvatustieteeseen. Ensiksi asiaa valotetaan käsi-

teanalyttisestä ja sitten koulutus suunnittelun näkökulmasta.

Aikuiskasvatuksen käsite ja asema kasvatustieteellisyydessä

TIT:n toimesta vuonna 1982 julkaistussa 192-sivuisessa aikuiskasvatuksen sanakirjassa (Andragógiai Ertelmező Szótár) on aakkosjärjestyksessä selvitetty aikuiskasvatukseen liittyviä peruskäsitteitä. Eräs keskeinen käsite on tietysti "andragogia". Sitä on kirjassa selitetty seuraavalla tavalla (Csiby 1982, 17):

Andragógia (kreikan sanasta "mies" + "ohjaaminen"). Aikuiskasvatustiede. Tiede joka tutkii aikuisten koulujärjestelmän piirissä tai sen ulkopuolella tapahtuvan opiskelun peruseräjä- ja sääntömuutoksia, luonteenpiirteitä sekä tämän kasvatustoiminnan välinejärjestelmää, tarkoituksia, tehtäviä ja muotoja. Käsitteitä on ensimmäisenä käyttänyt Friedrich Johan Herbart ja E. Rosenstock. Alan tieteellisteoreettisia, luokittelu-, nimitys- ja sisältöongelmia käsiteltiin ensimmäiseksi sveitsiläisessä ja saksalaisessa alan kirjallisuudessa. Viime aikoina sitä on käsitelty Jugoslavian ja Unkarin aikuiskasvatustieteellisyydessä.

Heinrich Hanselmann¹ mukaan andragogia eroaa lasten kasvatuksesta (pedagogia) tavoitteiltaan ja jopa keinoiltaan. Tästä syystä andragogia-käsitteitä voidaan pitää järkevänä. Hänen mielestään aikuiskasvatuksen ja kreikan sanan paiz/lapsi -sanalla on ristiriita, joka näkyy siinä sanan etymologiasta. Tästä syystä hän neuvoo käyttämään andragogia -nimitystä, kun on kysymys aikuisten kasvatuksesta.

Kysymystä andragogian sisällöstä, tieteellisestä teoriasta ja luokittelusta on selvitetty yksityiskohdittain Franz Pöggeler. Hän näkee andragogian ja pedagogian keskenään tasavertaisina käsitteinä. Nämä molemmat käsitteet hän johtaa sanasta antropagogia eli yleisestä ihmisten kasvatustieteestä.

Pöggeler¹ analysoi yksityiskohtaisesti aikuisten ja lasten kasvatuksen eroja, kasvatettavuuskysymyksen ongelmaa sekä aikuisten kehittymisen ja opettamisen ongelmia. Hän tutki aikuiskasvatuksen päämäärää, tehtäviä, kurssisuunnittelun keskeisiä lähtökohdita sekä sen välinejärjestelmiä. Hän etsi andragogisen tilanteen luonteenpiirteitä ja niitä kvalifikaatioita, joita andragogilta vaaditaan sekä esitti aikuiskasvatuksen opetuksessa huomi-oonotettavat peruseräjäteemat.

Sosialististen maiden kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on parhaillaan menossa kes-

¹ Mainitut kirjat ovat tuttuja ainakin osalle suomalaisia aikuiskasvatustutkijoita, sillä ne kuuluivat aikanaan aikuiskasvatuksen kurssivaatimuksiin Tampereella.

kustelu andragogian hyväksymisestä tieteeksi, sen tieteellisyydestä, tietoalueista ja tieteellisestä luokittelusta. Vaikka yksimielisyyteen ei olekaan vielä päästy, niin enemmistö on kuitenkin hyväksynyt tämän käsitteen.

Päinvastoin kuin jotkut länsimaiset aikuiskasvatusteoreetikot (ks. esim. Knowles 1970) eivät unkarilaiset halua vetää pedagogian ja andragogian välille jyrkkää rajaa. Kuitenkin he näkevät tällaisen erottelun teoreettisesti välttämättömäksi. Andrei Maróti on todennut, että inhimillisessä kehityksessä on kaksi

tärkeätä vaihetta. Toinen on se, jolloin ihminen tulee tietoiseksi olemassaolevista olosuhteista ja toinen taas se, jolloin hän pyrkii muuttamaan näitä olosuhteita. (Csonka ym. 55). Suurimmalta osin jälkimmäinen vaihe sijoittuu aikuisuuteen. Aikuiskasvatus onkin unkarilaisten mielestä se kasvatusjärjestelmän osa, joka pyrkii luonnon ja yhteiskunnan muokkaamiseen ja muuttamiseen.

Professori M. Durkón mukaan aikuiskasvatuksen asemaa kasvatuskokonaisuudessa voidaan kuvata seuraavalla tavalla:

KASVATUS ANTROPAGOGIA

Nuoren sukupolven kasvatus PEDAGOGIA

Aikuiskasvatus ANDRAGOGIA

Koulukasvatus	Koulun ulkopuolinen kasvatus	Koulukasvatus	Koulun ulkopuolinen kasvatus
	—nuorisojärjestöt —urheiluklubit —joukkokasvatus	1) —kasvatus korkeasteen instituuteissa —ammattilinen ja poliittinen kasvatus 2) —kasvatus ’työläiskouluissa’ —kasvatus armeijassa	1) kasvatus urheiluklubeissa 2) joukkokasvatus a) vapaa itsekasvatus b) ohjattu joukkokasvatus

(Csonka ym., 58)

Jatkuvan kasvatuksen periaate kehittämisen lähtökohdana

Kuten muissakin kehittyneissä maissa, on Unkarissakin otettu koko kasvatusjärjestelmän kehittämisen lähtökohdaksi jatkuvan kasvatuksen periaate. Maassa tapahtunut nopea kehitys on selvästi osoittanut sen, että koulussa opittuja tietoja on pakko tulevaisuudessa jatkuvasti täydentää ja että on pakko opiskella myös kokonaan uusia asioita. Tästä on tehty se johtopäätös, että koulun täytyy tehostaa erityisesti perustietojen ja -taitojen opettamista; sen täytyy opetuksessaan painottaa enemmän ajatteluprosessien kehittämistä yksityiskohtaisten tietojen pähänpääntämisen kustannuksella ja sen täytyy opettaa oppilaille, miten he oppivat työskentelemään itsenäisesti sekä luomaan jatkuvasta opiskelusta tapa. Kasvatusta ei voida enää tarkastella staattisena tiedonsiirtona, vaan se on perustettava todelliseen, kasvavaan sosiaaliseen tarpeeseen. Kasvatussuunnittelijat ovatkin joutu-

neet toteamaan, ettei koulu voi kattaa koko kasvatuksen spektriä, vaan se voi antaa vain peruslähtökohdat yksilölliselle kehitysprosessille. (József 1982, 37).

Jatkuvan kasvatuksen periaatetta on Unkarissa ollut ainakin periaatteessa helppo lähteä kehittelemään, sillä jo vuoden 1949 perustuslaissa julistettiin, että kaikilla on yhtäläiset oikeudet opiskeluun. Tästä syystä mm. koulutuksellisten umpiperien poistaminen on jo kauan ollut koulutus suunnittelun lähtökohdana. Näiden poistamisessa onkin onnistuttu. Kuitenkin monista tukitoimenpiteistä huolimatta ovat työläisten ja talonpoikien lapset edelleen suhteellisesti aliedustettuina toisen ja korkean asteen oppilaitoksissa. Tästä syystä tasa-arvon edistämiseksi ponnistellaan edelleen. Koulutuksellisten umpiperien poistaminen antaa joka tapauksessa hyvät lähtökohdat vertikaalisen integraation toteuttamiselle laajemmaltikin.

Myös horisontaalisen integraation toteuttamiseksi ponnistellaan parhaillaan. Mm. Unkarin

koulujärjestelmän ja kulttuurilaitosten välillä on hedelmällistä yhteistyötä, jossa koulutuksen kohteena voivat samanaikaisesti olla sekä nuoret että vanhat. Myöskin työelämään pyritään pitämään kosketusta koulujärjestelmän alimmilta tasoilta lähtien. Esim. joka vuosi useat kymmenentuhant perus- ja toisen asteen oppilaitosten oppilaat työskentelevät kesäleireillä (lähinnä maatalouden piirissä) ja syksyisin sadattuhannet oppilaat osallistuvat sadonkorjuuseen. (emt. 43—44).

Aikuiskasvatuksessa taas monet kurssit ja opintotilaisuudet pidetään itse työpaikoilla ja teollisuuslaitoksissa.

Prof. Durkón mukaan (1978, 134—153) jatkuvan kasvatuksen neljä periaatetta ovat:

- 1) Persoonallisuuden kehitys on merkitykseltään laajempi kuin tavoitetietoinen kasvatusta, sillä se nivoutuu koko yhteiskunnan sosiaalisaatiojärjestelmään.
- 2) Kasvatuksen alalla ei voida ajatella vain lasten kasvatusta, vaan systemaattisen kasvatuksen on laajennuttava koskemaan kaiken ikäisiä ihmisiä, siis myös aikuisia.
- 3) Lasten ja aikuisten kasvatuksessa ei voida enää ajatella vain koulumaista opiskelua, vaan on kehitettävä yhtä vaativa koulun ulkopuolinen kasvatusjärjestelmä.
- 4) Tuloksellisen kasvatuksen edellytyksenä on ”kasvatuksen kehittyminen itekasvatukseksi”, eli kasvatuksen ja itekasvatuksen yhteenliittäminen. (Durkó 1978, 134—153).

Näiden periaatteiden pohjalta on Unkarissa lähdetty kehittämään omaa jatkuvan kasvatuksen järjestelmää. Unkarissa tehtiin vuonna 1976 samanlainen aikuiskasvatuksen kehittämispäätös kuin Suomessa 1978.

3. TIT — Unkarin Tieteellinen valistusjärjestö

Unkarin Tieteellinen valistusjärjestö (TIT = Tudományos Ismeretterjesztő Társulat) on maan huomattavin kansansivistys- ja aikuiskasvatusjärjestö. Sen juuret ulottuvat aina vuoteen 1844, jolloin lääketieteen professorin Pál Bugátin aloitteesta perustettiin Kuninkaallinen luonnontieteellinen seura. Sen tehtävänä oli tuon ajan matematiikan ja luonnontieteitten viimeisten saavutusten levittäminen tiedemiehille ja niiden sovellutusten kehittäminen sekä tieteen popularisoiminen (Gyöző 3—6). Seuralla on edelleen tänä päivänäkin nämä kaksi keskeistä tehtävää, nimittäin toisaalta asiantuntijoiden itekasvatuksellisten harrastusten edistäminen sekä toisaalta tieteellisen tiedon levittäminen laajojen väestöpiirien keskuuteen (Csoma ym. 21).

Vuonna 1953 seura organisoitiin uudelleen Unkarin Tiedeakatemian avustuksella. Tällöin mukaan liitettiin historiatieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen seura toimintoihin. Seuran tavoitteet laajennettiin näin yleiseksi tiedekasvatukseksi, joka perustuu marxismi-leninistiselle ideologialle ja nykyaikaisen tieteen viimeisille saavutuksille.

Luonnontieteellinen painotus — joka näkyy edelleenkin seuran toiminnassa — oli siis mukana jo seuran perustamisvaiheessa. Sen tunnuksena oli ”Tiedettä kansalle”, kun taas meillä Suomessa 1874 perustettu Kansanvalistusseura otti tunnukseksi ”Valoa kansalle”. Kun Kuninkaallista luonnontieteellistä seuraa innosti Ranskan valistusajattelu, positivistinen hengenviljely ja luonnontieteitten saavutukset, niin meillä Kansanvalistusseuraa sen alkuvaiheissa innosti valistusajattelun ohella erityisesti kansallisuusaaite. Jälkimmäinen aatevirtaus oli kyllä mukana luonnontieteellisen seurankin toiminnassa, mutta ei niin voimakkaana kuin meillä. Kummankin maan historialliset erityisolosuhteet aiheuttivat näin sen, että sivistystyö sai niissä hieman erilaisia painotuksia. Sanomattakin lienee selvää, että keski-eurooppalaiset tieteelliset ja aatteelliset virtaukset omaksuttiin Unkarissa nopeammin ja voimakkaammin kuin täällä Suomessa, mihin ne tulivat vasta myöhemmin ja jossain määrin väljähtyneinä. On myös huomattava, että teollistuminen tapahtui Suomessa vasta melko myöhään, joten luonnontieteellistä tietoa ei ilmeisesti koettu täällä niin merkittävänä. Meille keski-eurooppalaiset positivistiset tieteelliset virtaukset tulivat vasta työväenopistotoiminnan mukana. Tällöinkin ne pääasiassa omaksuttiin Ruotsin kautta. Työväenopistoillehan haettiin meille mallia Anton Nyströmin perustamasta Tukholman työväenopistosta. Nyström oli positivistisen ajattelusuuntauksen innokas kannattaja.

Toimintamuodot

Tänä päivänä TIT:n työ on hyvin monipuolista sivistystoimintaa. TIT on tavalla tai toisella mukana lähes kaikessa Unkarin aikuiskasvatuksessa ja kansansivistystyössä. Keskeisimmät toimintamuodot ovat luentojen ja kurssien järjestäminen lähes kaikilta elämän aloilta. *Luennot* voivat olla joko yksittäisluentoja tai luentosarjoja. Vuonna 1982 näille luennoille osallistui yhteensä 7 164 600 henkilöä. *Kurssit* ovat jatkuvasti lisääntyneet ja nykyisin ne näyttävät yhä tärkeämpää osaa TIT:n toiminnassa. Vuonna 1982 näille kursseille osallistui yhteensä 138 600 henkilöä. Kursseille osallistuneista lähes puolet (44 %) osallistui jollekin vieraan kiel- len kursseille. (Kiemelt 1982, 8—9).

Kaiken kaikkiaan TIT:n luento- ja kurssitoimintaan osallistui siis vuonna 1982 yli 7 miljoonaa kansalaista. Kun Unkarin väkily on hieman yli 10 miljoonaa, niin osallistujamäärää voidaan pitää huomattavana. Tällöin on kuitenkin muistettava, että tilastot sisältävät päällekkäisyyttä, sama henkilö tulee mukaan tilastoihin joka kerta kun hän osallistuu johonkin opintotilaisuuteen (aivan samoin kuin on laita meidän vapaan sivistystyön tilastojen kohdalla). Lisäksi on huomattava, että tilastoissa on mukana koko väestö, siis myös esim. koululaisten osallistumisen näihin toimintoihin. Tätäkin taustaa vasten tarkasteltuna osallistujamäärä on toki huomion arvoinen.

Eräs TIT:n toimintasektoreista on *avoin yliopisto* -toiminta. Nämä oppilaitokset eivät ole kuitenkaan aivan yhtä avoimia kuin meidän vastaavat laitoksemme, sillä niissä osallistujilta vaaditaan vähintään jonkin toisen asteen tutkinnon suorittaminen. Suurin niistä sijaitsee Budapestissä ja se on nimetty erään Unkarin kansallissankarin, runoilija Attila Józsefin mukaan. Siellä ovat osatot yhteiskuntatieteitä, teknisiä tieteitä, kirjallisuutta, kielitieteitä ja taiteita sekä joitakin erityiskursseja varten. Lisäksi siellä annetaan opetusta sellaisille opiskelijoille, jotka valmistautuvat yliopiston sisäänkäyntikokeisiin. (Gyöző, 24).

Kesäyliopistot ovat eräs TIT:n luonteenomainen toimintamuoto. Vuonna 1983 järjestettiin yhteensä 23 yliopistossa kesäyliopistokursseja mitä erilaisimmista aiheista (Sandor, 1). Kurssit kestävät viikosta kuukauteen ja niiden aikana opiskelijat eivät osallistu ainoastaan opetukseen, vaan he tutustuvat myös paikkakunnan historiaan ja kulttuuriin. Jotkut kesäyliopistot ottavat opiskelijoikseen ensisijaisesti tai yksinomaan vain ulkomaalaisia, jotka puhuvat unkaria tai opiskelevat sitä ulkomailla. Tällainen kuukauden kurssi järjestetään vuosittain mm. Debrecenin kesäyliopistossa, joka on maan vanhin kesäyliopisto. Monissa kesäyliopistoissa tulkitaan opetusta tarpeen mukaan useille eri kielille (ranska, saksa, englanti, venäjä), joskus jopa suomeksi.

Luonnontieteitten saavutukset, erityisesti avaruusasiat tuntuvat todella kiinnostavan unkarilaisia, sillä TIT:llä on hallussaan *kolme planetaariota* ja lukuisa joukko *observatorioita*, joissa sekä lapset ja aikuiset voivat ihaila avaruutta ja sen ihmeitä. Esim. Budapestin planetaariossa on valmistettu viiden viimeisen vuoden aikana 30 erilaista avaruushjelmaa sekä lapsille että aikuisille. Näin unkarilaisten on mahdollista tehdä esim. nojatuolimatka Marsiin. Viime syksynä aloitettiin planetaariossa myös laser-show, joka tosin on enemmän viihteellinen kuin kasvatuksellinen.

Budapestissa on myös *Luonnontieteitten studio*, joka on perustettu erityisesti luonnontieteen

saavutusten havainnollistamiseksi laajoille väestöpiireille. Samalla se toimii tieteellisen opetustoiminnan metodologisena keskuksena, jossa koulutetaan myös opettajia.

Edellä kerrotun lisäksi TIT:llä on lukuisasti erilaisia pienempiä *keskustelu- ja harrastuspiirejä, filmiklubeja* jne.

TIT:n työ ulottuu myös tiedotustoimintaan. Se julkaisee useita eri alojen *aikakauslehtiä*, kuten Luonnon maailma, Terveys, Todellisuus, Elämä ja tiede. Sillä on lisäksi joitakin asiantuntijoille tarkoitettuja yhteiskunnallis-poliittisia ja metodologisia erikoisjulkaisuja. Julkaisujen levikki on noin kuusi miljoonaa. Kuten odottaa saattaa, on TIT luonnollisesti mukana myös Unkarin *televisiön avoimen yliopiston* ohjelmien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Niin kuin edelläolevasta voi päätellä, nähdään kansansivistystyö Unkarissa laajaksi kokonaisuudeksi, jossa ei kaikilta osin tehdä eroa nuorten ja aikuisten välille. Toinen silmiinpistävä piirre on luonnontieteellisen opetuksen runsaus ja korkea taso. Unkarissa on nähty todella vaivaa luonnontieteen saavutusten popularisoinnissa ja havainnollistamisessa, niin että kaikki voivat omaksua laajan polyteknisen yleissivistyksen. Ennen ”vapautumista”, kuten unkarilaiset nimittävät saksalais miehityksen päättymistä, ei Unkarissa käytännöllisesti katsoen ollut lainkaan aikuiskasvatustoimintaa. Tästä syystä he pitävätkin nykyistä aikuiskasvatustajärjestelmää sosialistisen yhteiskunnan ja valtion aikaansaannoksena. (Csoma ym., 35).

Unkarissa aikuiskasvatuksen piiriin luetaan myös sotilaskasvatus reservinupseeri-, aliupseeri- ja upseerikouluissa sekä poliittis-ideologinen kasvatus kuten marxismiin lukiot, marxismi-leninismiin iltayliopistot ja puoluekoulut (Durkó 1978, 140).

Organisaatio

TIT:n organisaatioissa ylintä valtaa käyttää joka viides vuosi kokoontuu kansallinen yleiskokous. Sen tehtävänä on asettaa järjestön toimintatavoitteet aina viideksi vuodeksi kerrallaan ja valita toimeenpanoelimet ja muut alemmat organisaatiot. Tärkeimmät näistä ovat kansallinen puheenjohtajisto sekä kansallinen neuvoo-antava komitea. Toiminnan sujumisesta yleiskokousten välisenä aikana vastaa toimeenpaneva toimisto. Tärkeimpiä käytännön toiminnan kannalta ovat kuitenkin läänintason ja aluetason hallinto. Paikkakuntatasolla TIT voi olla organisoitunut tehtaittain, instituuteittain, alueittain, kyläryhmitäin jne.

Tärkeän osan TIT:n organisaatiossa muodostavat sen noin 24 000 henkilöjäsentä, jotka edustavat eri tieteenaloja ja asiantuntemusta (Gyözö, 19). Organisaatio onkin toisaalta jaoteltu 24 eri alaan tai komiteaan. Nämä ovat: filosofia, sotatiede, kirjallisuus, lakiasiat, taloustiede, äidinkieli, taide, kansainvälinen politiikka, väestötiede, kasvatustiede, psykologia, sosiologia, historia, biologia, astronomia ja avaruustiede, terveys, fysiikka, maantiede, kemia, matematiikka, maanviljely, teknologia, vieraat kielet ja studioneuvosto. Nämä komiteat huolehtivat kukin oman alansa opetuksesta ja kehittämisestä.

Käytännössä opetus tapahtuu paikallisissa kulttuuritaloissa, työpaikoilla, kouluissa, museoissa jne. Sen lisäksi, että TIT järjestää itse opetusta, se avustaa muitakin organisaatioita opetuksen järjestämisessä välittämällä näiden käyttöön mm. luennoitsijoita ja opintoaineistoja. (Ks. myös Ruusala 1972, 17).

Opetuksen sisältö

Seuraavassa tarkastellaan TIT:n opetuksen sisältöä luento- ja kurssitoiminnan osalta. TIT:n *luentotoimintaan* osallistuneiden jakautuminen opiskeluaiheen mukaan vuonna 1982 selviää taulukosta 1. Kaiken kaikkiaan luentotoimintaan osallistuneita oli siis hiukan yli 7 miljoonaa, joista yhteiskuntatieteellisiä aineita opiskeli 58 % ja luonnontieteitä 36 %. Loput 6 % olivat osallistuneet ns. maaseutukurseille, joiden sisältö ei käy selvemmin ilmi tilastoista. Suosituin yksittäinen opiskeluaihe näyttää olleen taide, seuraavaksi tulevat teknologia, terveys, maantiede ja kasvatustiede. Muiden osalta kiinnostus näyttää olleen suhteellisen tasaista. Tämä "tasaisuus" onkin oikeastaan silmiinpistävää. Taidetta lukuunottamatta eivät yksittäiset aineet erotu kovin selvästi osallistujamäärien perusteella toisistaan.

Kurssitoimintaan osallistui vuonna 1982 yhteensä 138 600 henkilöä. Näistä vajaan puolet, eli 60 370 henkilöä, osallistui jollekin vieraan kielen kurssille. Suosituimmat kielet olivat saksan (23 392 opiskelijaa) ja englannin kieli (23 162 opiskelijaa). Seuraavaksi tulivat venäjän (8 785) ja ranskan kieli (2373). Muut kielet jäävätkin jo sitten pienempiin osallistujamääriin. Kaiken kaikkiaan opetetaan yleisesti noin pariakymmentä kieltä. Mainittakoon, että suomen kieltäkin opiskeli 74 henkilöä. Suomalaisen kieliharrastuksiin verrattuna unkarilaiset opiskelevat selvästi monipuolisemmin vierai-

ta kieliä, Saksa on siellä säilyttänyt asemansa englannin rinnalla ja venäjä sekä ranska ovat myös suhteellisen suosittuja.

Muiden kuin kielikurssien osalta jakautuivat opiskelijat kurssin tavoitteen tai pääasiallisen tarkoituksen mukaan seuraavasti (taulukko 2.):

Taulukko 1. TIT:n luentotoimintaan osallistuneiden jakautuminen opiskeluaiheen mukaan vuonna 1982.

Aine	Osallistuneita (1000 henkilöä)	%
Filosofia	157	2
Sotilastaidot	225	3
Kirjallisuus	324	4
Lakiasiat	350	5
Taloustieto	269	4
Äidinkieli	156	2
Taide	1 261	18
Kansainvälinen politiikka	257	4
Kansalaistaito	189	3
Kasvatustiede	403	6
Psykologia	117	2
Sosiologia ja väestötiede	102	1
Historia	272	4
Yhteiskuntatieteet yhteensä	4 082	58
Biologia	180	2
Astronomia ja avaruustiede	350	5
Terveys	491	7
Liikunta	66	1
Maantiede	402	6
Kemia	41	1
Matematiikka	77	1
Maanviljely	353	5
Teknologia	555	8
Luonnontieteet yhteensä	2 515	36
Maaseutukurssit	429	6
YHTEENSÄ	7 026	100

(Kiemelt 1982, 40)

Taulukko 2. TIT:n kurssien (lukuunottamatta kielikursseja) ja niille osallistuneiden jakautuminen opiskelun tavoitteen mukaan vuonna 1982.

Tavoite	Kurssien lukumäärä	Osallistuneiden lukumäärä	Osallistuneet (%)
Tieteelliset ystävyysseurat (lähinnä luonnontieteellisiä)	1 374	25 892	33
Valmistautuminen johonkin tutkintoon	84	1 869	2
Valmistautuminen pääsykokeisiin	186	6 188	8
Jatko- ja täydennyskoulutuskurssit	873	25 088	32
Yleisen mielenkiinnon perusteella järjestetyt kurssit	565	19 193	25
yhteensä	3 082	78 230	100

Suurinta osallistuminen oli siis tieteellisten ystävyysseurojen järjestämille kursseille sekä jatko- ja täydennyskoulutuskursseille. Tilastoista käy ilmi, että kurssihaihteain osallistujia kiinnostivat eniten teknologia, matematiikka, lakiasiat ja fysiikka. Kuten luento- niin myös kurssitoiminnassakin näkyy selvästi unkarilaisten suuri mielenkiinto luonnontieteitä ja teknologian uusia saavutuksia kohtaan. Tässä suhteessa suomalaiset ja unkarilaiset näyttävät selvästi poikkeavan toisistaan. On vaikea sanoa, mistä tämä johtuu. Historiallinen taustakaan tuskin selittää kaikkea.

Sivistyneistö kansansivistystyössä

Päätoimisten aikuiskasvatustajien ohella pyritään Unkarissa saamaan myös sivistyneistö mukaan sivistystyöhön. Pääasiassa osallistuminen tapahtuu juuri TIT:n kautta liittymällä siihen henkilöjäseneksi ja toimimalla luennoitsijana. Tätä toimintaa arvostetaan yleisesti, vaikka rahallinen korvaus luennoimisesta ei olekaan suuri (Tuominen 1978, 18). Kuten edellä todettiin, tällaisia jäseniä on TIT:ssä noin 24 000 henkilöä. Sivistyneistön vastuu yleensä yhteiskunnallisessa toiminnassa ja kansansivistystyössä katsotaan Unkarissa selvästi merkittävämäksi ja velvoittamammaksi kuin meillä Suomessa. Myöskin jo yliopistojen opiskelijat pyritään saamaan mukaan kansansivistystyöhön. (Durkó 1977, 180—181).

TIT:n tehtävänä on, samalla kun se toimii tieteellisen ja yleensä tiedon levittäjänä, lujittaa ja parantaa sivistyneistön, maatyöläisten, teollisuustyöväestön ja muiden työntekijöiden ystävällisiä suhteita. Tämä tavoite on tietysti sosialistisen yhteiskunnan eräs perustavoite sen pyrkiessä poistamaan entisiä luokkavastakohtia ja edistämään yhteiskunnallista tasa-arvoa.

4. Opintokerhojen malli Suomesta

Unkarin opintokerhotoiminta on varsin nuorta.

Ensimmäiset opintokerhot perustettiin ja kokeilut aloitettiin vuonna 1981. Malli haettiin Suomesta. Kun suomalaiset joskus valittavat, ettei meillä ole mitään annettavaa — ainoastaan opittavaa — kansainvälisillä aikuiskasvatusmarkkinoilla, niin ainakin tällä kertaa on käynyt toisinkin päin. Ansio tästä ”kulttuurinvaihdosta” kuuluu ensisijaisesti Ilona Keresztesille, joka on oleskellut pitkään Suomessa ja tutustunut perusteellisesti maamme aikuiskasvatusjärjestelmään. Hän on myös esitellyt kirjoituksissaan Suomen aikuiskasvatusjärjestelmää¹ ja erityisesti opintokerhotoimintaamme (Keresztes 1977).

Vilmos Francz, joka toimii työntekijänä Debrecenin kulttuurikeskuksessa, on ollut yhdessä työtoverinsa Tibor Litauszkin kanssa alusta alkaen mukana kehittämässä ja toteuttamassa unkarilaista opintokerhojärjestelmää. Yhdessä tri Keresztesin kanssa he alkoivat suunnitella tällaisen toiminnan käynnistämistä myös Unkarissa. He eivät kuitenkaan halunneet soveltaa suomalaista mallia sellaisenaan, vaan he halusivat muokata sitä paremmin Unkarin olosuhteisiin soveltuvaiksi. Kokeilusta saatuja tuloksia on seurattu ja analysoitu ahkerasti (ks. Francz & Keresztes 1981).

Suurimmat erot suomalaisen ja unkarilaisen opintokerhotoiminnan välillä ovat seuraavat:

— He kutsuvat omia kerhojaan ”itseopiskelukerhoiksi”. Tällä halutaan korostaa kerhojen

¹ Mainittakoon, että Unkarista puuttuu tällä hetkellä kansanopistojärjestelmä, vaikka siellä olikin kansanopistoja vuosisadan alussa. Ne lakkautettiin vuonna 1948, kun Unkarista tuli kansantasavalta. Tämän toimintamuodon henkiinherättämiseen kuitenkin pyritään (Vaattovaara 1975).

suurta autonomiaa ja vapautta määrätä itse omasta toiminnastaan.

- Kerhojen suuruudelle ei ole asetettu mitään alarajaa. Tästä syystä ”kerho” voi toimia jopa yhden miehen yksikkönä, eli tällöin on tietysti kysymys ohjatusta itseopiskelusta. Kokeilun alkuvaiheessa tällaisia yhden henkilön opiskeluyksiköitä oli enemmän, mutta nykyisin niitä on vain kymmenkunta. Keskimääräinen osallistujamäärä kerhoa kohti on 12.
- Kerhot eivät saa mitään apurahaa, mutta kulttuurityöntekijät avustavat niitä opintomateriaalin hankkimisessa. Usein se tapahtuu TIT:n kautta. Samoin he hankkivat tarvittaessa kerhoihin luennoitsijoita. Kulttuuritalojen yhteydessä toimii myös vapaaehtoisia työntekijöitä, jotka avustavat päätoimisia työntekijöitä kerhojen toiminnan ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Samoin kulttuurityöntekijät antavat metodologista apua itseopiskelukerhoille sellaisissa kysymyksissä kuin miten opiskella, miten hankkia tietoja jne. Vaikka kerhoille ei maksetakaan, niin niitä avustetaan siis monella tapaa. Kaikki tämä palvelu on ilmaista.

Käytännössä Unkarin itseopiskelukerhot voivat saada hyvin monenlaisia muotoja. Tätä ei pidetä lainkaan pahana, vaan pelkästään positiivisena seikkana. Opiskelu voi siis tapahtua joko yksin, pienessä ryhmässä tai suuressa ryhmässä aina sen mukaan, mikä on mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Vuonna 1982 järjestettiin kerhojen ohjaajille konferenssi Debrecenissä TIT osallistui sen järjestämiseen.

Kerhoja toimii sekä erilaisissa organisaatioissa (työ-, yliopisto- yms. organisaatioissa) että näiden ulkopuolella erillisinä kerhoina. Tavallisimmin kerhot toimivat jonkin teollisuuslaitoksen työntekijöiden keskuudessa.

Eniten kerhoissa on opiskeltu historiaa. Myöskin etniset kysymykset ovat kiinnostaneet ihmisiä erityisesti maaseudulla. Tehdyissä selvityksissä on havaittu, että opintokerhoissa opiskelevat ovat enimmäkseen niitä, jotka ovat suorittaneet jonkin keskiasteen tutkinnon.

Saattaa olla, että unkarilaiset ovat kehittäneet omasta opintokerhostaan eräiltä osin jopa paremman, kuin mitä on sen suomalainen esikuva. Ainakin niiden joustavuus ja toimintaa rajoittavien pykälien vähäisyys on kadehdittavaa. Sen sijaan toiminnan opinnollisuudessa ja opintokeskusten korkeassa palvelutasossa pystymme varmaan vielä pitkään ”kilpailemaan” unkarilaisten kanssa, onhan meidän opintokerholiikkeellämme takanaan jo yli puolivuosisatainen taival ja kehitystyö.

5. Osallistuminen aikuisopintoihin

Unkarin tilastollinen keskuustoimisto (yhteiskuntatilastojen osasto) julkaisi vuonna 1982 laajahkon (81 sivua) raportin aikuiskasvatukseen osallistumisesta. Se valmistettiin Unkarin Unesco-toimikunnan toimesta. Aineisto on luokiteltu kansainvälisen kasvatustieteen standardiluokituksen (ISCED) mukaisesti (Adult Education 1982, 5).

Tilaston mukaan Unkarin koko väestöstä osallistui noin 7,9 % (851 500 henkilöä) vuonna 1980 aikuisopintoihin. Tämä oli puolitoista kertaa enemmän kuin mitä aikuisopintoihin oli osallistuttu Unkarissa vuonna 1971. (Vukovich 1982,9)

Hiukan yli neljäsosa kaikista opiskelijoista osallistui sellaiseen kulttuuritoiminnaksi luokiteltavaan opetukseen, joka ei antanut mitään ammatillisia kvalifikaatioita. Tämä opiskelu ei siis ollut missään yhteydessä työmarkkinoihin. Kymmenvuotisena tarkasteluajanjaksona (1971—1980) opintotuntien lukumäärä kohosi vähemmän kuin opiskelijoiden lukumäärä. Keskimääräinen opintotuntien lukumäärä opiskelijaa kohti väheni 228:sta 182:een. Vastaavasti opettajien lukumäärä kohosi 23 % yhdeksän vuotta aikaisemmista luvuista. Opiskelijoiden lukumäärä opettajaa kohti taas kasvoi 35:stä 45:een. Tämä on seurausta siitä, että toiminta on laajentunut erityisesti koulujärjestelmän ulkopuolisen aikuiskasvatuksen kohdalla. (emt., 9—10)

Koululaisten ja opiskelijoiden kokonaismäärä oli vuonna 1980 Unkarissa 2,4 miljoonaa eli noin 23 % koko väestöstä. Aikuisopiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli 35 %. Puolet kaikista aikuisopiskelijoista osallistui jollekin ammatilliselle kurssille, joten aikuiskasvatus esittää tänä päivänä tärkeää roolia ammatillisessa erikoistumisessa ja tietojen ja taitojen parantamisessa (emt., 11—13).

Innokkaimpia opiskelijoita olivat suhteellisen nuoret aikuiset. Niinpä 20—29 -vuotiaat henkilöt muodostivat enemmän kuin 1/3 kaikista aikuisopiskelijoista. Tähän ikäryhmään kuuluvat opiskelivat erityisen innokkaasti toisen asteen tutkintoja iltakursseilla tai kirjeellisesti. Koulutusjärjestelmän ulkopuolisessa aikuiskasvatuksessa opiskelijoiden keski-ikä on korkeampi. Eniten osallistuvat ikäryhmään 30—39 kuuluvat. Viime aikoina myös nelikymmenvuotiaat ja sitä vanhemmatkin ovat osallistuneet aktiivisesti kursseille, jotka ovat yhteydessä tuotannon ja työllisyyden muutoksiin. (emt., 11)

Kouluopintojen opiskelu unkarilaisten aikuisten keskuudessa näyttää olevan suhteellisen vilkasta, kuten seuraava taulukko osoittaa.

Taulukko 3. Iltaopetukseen ja kirjeopetukseen osallistuneiden määrä lukuvuonna 1980/81 eri koulutusasteilla.

Koulumuoto	Opiskelijoiden määrä	Tutkinnon tai ko. oppimäärän suorittaneet
Perusaste (8 luokkaa)	27 369	9 331
Keskiasteen koulut (tutkinnon suorittaminen)	130 332	28 312
Yliopistot ja korkeakoulut (arvosanan suorittaminen)	37 109	12 004
yhteensä	194 810	49 647

(György 1983, 15; vrt. Vukovich 1982, 7)

Mainittakoon että viimeisen kymmenen vuoden kuluessa on 165 000 opiskelijaa suorittanut perusasteen 8 luokan ja 260 000 on taas suorittanut jonkin loppututkinnon jossakin keskiasteen koulussa (emt., 14).

Verrattaessa Suomen ja Unkarin aikuisväestön opintoihin osallistumista havaitaan, että osallistuminen on meillä yli kaksinkertaista Unkariin nähden. Kuten edellä todettiin, koko väestöstä aikuisopintoihin osallistui Unkarissa vuonna 1980 noin 8 %. Vastaava luku oli Suomen osalta noin 21 %. Siinä suhteessa osallistuminen on samanlaista, että ammatillinen opiskelu muodostaa sekä Suomessa että Unkarissa noin puolet koko osallistumisesta.

Vertailujen tekeminen on kuitenkin monestakin syystä kyseenalaista. Tilastointiperiaatteet eroavat ilmeisesti jossain määrin maittemme välillä (ks. Vukovich 1982, 57). Samoin se, mitä luemme aikuiskasvatukseen kuuluvaksi. Tästä huolimatta voimme todeta, että Suomessa osallistumisprosentti on selvästi suurempi kuin Unkarissa.

Lähteet

- Adult education in Hungary 1971—1980. Unesco Adult education information notes No 4/1982.
- Csiby, Sándor (toim.) 1982. Andragógiai értelmező szótár. Budapest: TIT.
- Csoma, G. & Fekete, J. & Hercegi, K. Adult education in Hungary. Published by the Leidsche Onderwijsinstellingen Leiden. (i.p.)
- Durkó, Mátyás 1977. Sivistryöstön valmennus kansanvalistustyöhön Unkarin korkeakoululaitoksissa. Opistolehti 6/1977.
- Durkó, Mátyás 1978. Unkarin jatkuvan kasvatuksen järjestelmä. Teoksessa Eurooppalainen aikuiskasvatus. Vapaaan sivistystyön XXII vuosikirja. Porvoo: WSOY.
- Durkó, Mátyás (toim.) 1982. Educational-acquisitional process in adult education. Studies by the Chair of Adult and Public Education of the Lajos Kossuth University, Debrecen. Acta Andragogiae et Culturae, Series 1982/4.
- Franz, Vilmos & Keresztes, Ilona 1981. Tanulókör

változatok a hajdúságban. Számvetés egy új közművelődési forma szervezéséről, andragógiai értékeiről. Budapest-Debrecen.

György, Páríz (toim.) 1983. The Hungarian education 1950—1980. Ministry of Culture and Education. Budapest.

Gyözö Danis (edit.) Society for the dissemination of scientific knowledge. Hungary/Budapest. i.p.

József, Bencédy 1982. Public education in Hungary. Budapest: Egyetemi Nyomda.

Keresztes, Ilona 1977. A finn népművelés rendszere (Suomen kansansivistystyön järjestelmä). Julkaisussa Keresztesné & Boros (toim.), Felnőttnevelési tanulmányok. Acta Paedagogica Debrecina sorozat 70. szám. Debrecen.

Keresztes, Ilona 1979. As összehasonlító andragógia elméleti problémái. (Vertailevan aikuiskasvatuksen ongelmia) Acta Paedagogica Debrecina sorozat 80. szám. Debrecen.

Kiemelt, Adatok 1982. A társulat tevékenysége 1982. Tudományos ismeretterjesztő társulat.

Knowles, Malcolm S. 1970. The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy. Association press. New York.

Mäkelä, Isma 1976. Kuvia Unkarin kansansivistystyöstä. KSL-tieto 1/1976.

Puhr, Elisabeth i.p. TIT. Society for dissemination of science. Tudományos ismeretterjesztő társulat. Hungary/Budapest.

Ruusala, Väinö 1972. TIT — Unkarin aikuiskasvatustyön järjestö. Opistolehti 1/1972.

Sándor, Orbán (toim.) i.p. Summer University courses 1983. TIT.

Studio of natural sciences. TIT, Hungary, 1976.

Tuominen, Vesa 1978. Kuinka Unkarissa motivoidaan aikuiskasvatukseen. Opistolehti 1/1978.

Vaattovaara, Heikki & Kirsti 1975. Uusi kansanopisto Unkariin. Kansanopisto 8/1975.

Vukovich, G. (edit.) 1982. Adult Education in Hungary 1970—1980. Statistical analysis. Prepared by the Hungarian Central Statistical Office at the request of the Statistical Office of UNESCO and the Hungarian National Commission for UNESCO. Budapest.

Kansalais- ja työväenopistojen valtionosuusjärjestelmä

— Menoperusteisesta suoritteeseen?

Vuoden 1984 alussa on valmiina tai valmistumassa neljä erilaista vaihtoehtoa kansalais- ja työväenopistojen nykyisen valtionosuusjärjestelmän muuttamiseksi. **Kunnallistaloudellisen neuvottelukunnan** mietinnössä esitetty kokonaisratkaisu koskee myös opistoja. Opetusministeriön asettaman **kansalais- ja työväenopistojen sekä musiikkioppilaitosten valtionosuustyöryhmä** päätyi eriävien mielipiteiden säästämänä esittämään laskennallista, suoriteperusteista järjestelmää. **Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta** esittää oman sekajärjestelmänsä ja opetusministeriön **kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuustyöryhmä** tulee jättämään mietintönsä maaliskuussa.

Tällä hetkellä maamme 278 opistoa saavat valtionosuutta määrätystä käyttömenoista 70 % sekä lisäksi mahdollisen lisävastuksen (max. 15 %). Muutospaineet järjestelmää kohtaan ovat kovat — muiden kuin opistojen taholta. Yleisesti on todettu, että opistolainsäädäntö on lähes ainut, joka määrittelee valtionosuuden kunnissa menoperusteisesti. Valtion tilintarkastajat ovat huomauttaneet, että valtionosuustilitykset valtiolta opistojen omistajille ovat myöhässä ja että niiden tarkistaminen on hidasta ja työlästä. Saamattomat valtionosuudet ovat tällä hetkellä noin 10 milj. mk.

Opistojen saama valtioneuti on tällä hetkellä varmaankin suurimmillaan. Mikäli muutoksia järjestelmään tehdään, tuloksena on varmasti heikonnus nykyiseen verrattuna.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta esitti mietinnössään ne perusteet, joita tulevan valtionosuusjärjestelmän tulee täyttää, mikäli järjestelmää ei voida säilyttää nykyisenä menoperusteisena pienin joustavammaksi tekevin muutoksin. Tällaisiksi todettiin:

1) valtionosuuden on kohdennettava opistotoimintaan,

2) sen täytyy olla tasapuolinen erilaisille opistoille,

3) valtionosuuteen täytyy oikeuttaa kaikkien niiden menoerien, jotka ovat opistojen toiminnolle tärkeitä,

4) järjestelmän täytyy olla riittävän joustava ilman liiallisia rajoituksia,

5) tilitysten on yksinkertaistuttava sekä

6) järjestelmän on oltava niin vakaa, että opistot voivat suunnitella toimintojaan riittävän pitkällä aikavälillä.

Mikäli aikaan saadaan edellä kuvatut ehdot täyttävät järjestelmä, opistojen saama valtionosuus tulee olemaan myös toiminnallisesti riittävä ja tasapuolinen.

Kunnallistalouden neuvottelukunta

Kunnallistaloudellisen neuvottelukunnan mietintöön "Kuntien valtionosuus- ja -avustusjärjestelmän kehittäminen" (1982:66) sisältyy pääideana ehdotus, jonka mukaan kuntien saama käyttökustannusten valtionosuus jakautuisi yleisiin sekä tehtäväkohtaisiin valtionosuuksiin. Viimeksimainitut, jotka ovat noin 87 % kaikista osuuksista, jakautuisivat opetus- ja sivistystoimen sekä terveys- ja sosiaali-toimen valtionosuuksiin. Kansalais- ja työväenopistot sisältyisivät opetus- ja sivistystoimeen, jolle valtionosuus määrättyisi asukasta sekä perus- ja keskiasteen koulutuksen piiriin ikänsä puolesta kuuluvaa asukasta kohti laskettuna markkamääränä. Tästä markkamäärästä kunnat itse jakaisivat osuudet erilaisille opetus- ja sivistystoiminnoille — myös opistoille.

Esitetty "könttäsumma" -järjestelmä tuskin toteutuu tällä vuosikymmenellä. Opistot eivät varmaankaan ainakaan yksiselitteisesti ole valmiita vielä tällä hetkellä tasapuolisesti "taistelemaan" kyseisestä valtionrahasta.

Opetusministeriön valtionosuustyöryhmä

Kansalais- ja työväenopistojen sekä musiikkioppilaitoksen valtionosuustyöryhmä esitti muistiossaan (1983:41) siirtymistä laskennalliseen järjestelmään, missä suoritteena tulisi olemaan oppitunti. Valtioneuvosto vahvistaisi etukäteen vuosittain käyttömenojen opetustuntia kohti lasketun markkamäärän todennäköisten keskimääräisten kustannusten perusteella. Tästä näin lasketusta summasta (mk x opetustunnit) valtionosuus tulisi olemaan 69 %. Opiskelijoiden matkat määräytyisivät edelleen todellisten kustannusten mukaisesti. Vuokra-arvoihin ei enää tulisi valtionosuutta saamaan, mikäli työryhmän esitys sellaisenaan toteutuisi.

Opetustuntimäärä ei suoritteena tällä hetkellä ole sopiva. Jo useamman työvuoden ajan on tuntimäärän rajoitettu työvuoden 1981—82 tasoon. Tästä toimenpiteestä ovat kärsineet eniten kasvavien asutuskeskusten opistot, harvaan asuttujen seutujen opistot sekä juuri toimintansa aloittaneet opistot. Voidaan sanoa, että opistojen toiminta on kärsinyt ja useita toimintoja on jouduttu supistamaan samalla kun yhteiskunnan taholta on esitetty uusia tehtäviä opistoille.

Vuokra-arvon jättäminen kokonaan valtionosuuden ulkopuolelle tullee katkaisemaan kehityksen, jolloin opistoille valtionkin kannalta tarkoituksenmukaisessa määrin rakennettiin tai muutoin hankittiin opistotoiminnalle välttämättömät perustilat. Samoin en voi hyväksyä sitä, että nykyisin jo hankittujen vuokra-arvotilojen pääomakorvaukset jäävät valtionosuuden ulkopuolelle.

Jotta opistoa voitaisiin kehittää toimivaksi aikuisoppilaitokseksi, tarvittaisiin aikuisopetukseen soveltuvia tiloja, opetusvälineitä, päteviä opettajia sekä aivan välttämättä varautumista myös opettajien matkoihin harvaan asutuilla seuduilla. Nyt tällaisten menokohtien sitominen tuntimääräsuoritteeseen tekee ”väkivaltaa” sellaisille opistoille, jotka kehittävät palvelujaan muita paremmin. Kärsimään tulevat sellaiset opistot, jotka joutuvat vuokraamaan enemmän tiloja käyttöönsä, jotka käyttävät ”pätevämpiä” opettajia, jotka joutuvat maksamaan harvaan asutuilla seuduilla runsaasti matkakorvauksia opettajille, jotka haluaisivat kehittää opetusvälineistöä ja -kalustoa aikuisille soveltuviksi. Kiinteistömenot vaihtelevat 0,0 mk:sta 67,1 mk:aan, opettajien ja rehtoreiden palkkauskustannukset 62,2 mk:sta 116 mk:aan, matkakorvaukset opettajille 0,3

mk:sta 16,7 mk:aan. Kaiken kaikkiaan lähes sata opistoa saisi valtionosuutta vähemmän kuin nykyisin.

Mikäli suorite otettaisiin opiston valtionosuuksien perustaksi tulisi siis ensinnäkin opetustuntien määrää tasata opistojen kesken lisäämällä kokonaistuntimäärää sekä pohtia eräänlaista sekajärjestelmää, jolloin sellaiset menoerät, jotka huomattavasti eroavat opistojen kesken, jätettäisiin suoritteen ulkopuolelle ja niiden valtionosuus määräytyisi todellisten kustannusten mukaisesti.

Opetusministeriön kulttuuri- ja vapaa-aikatoiminnan valtionosuustyöryhmä

Opetusministeriön asettaman kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuustyöryhmän tehtäväksi annettiin selvittää mahdollisuudet kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuus- ja -avustussäännösten yleisen rakenteen sekä valtionrahoituksen osuuksien yhtenäistämiseksi. Toimeksiantonsa mukaan työryhmän tuli ottaa huomioon, että valtion ja kuntien välinen kustannustenjakko ei valtakunnallisesti eikä kantokyylokoittain tarkastellen muutu. Samoin oli selvittävät mahdollisuudet lisätä hallinnonalan eri toimintojen valtionosuuskohtelun yhdenmukaisuutta sekä erityisesti kiinnittää huomiota kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuuksien määrittämisessä ja suorittamisessa noudatettavien menettelytapojen laatimiseen laskennalliseksi ja suoritepohjaiseksi siten, että menettelyt voidaan toteuttaa hallinnollisesti yksinkertaisina. Työryhmän toimeksianto käsittää ao. hallinnonalalta kansalais- ja työväenopistot, musiikkioppilaitokset, kulttuuritoimen, kirjastot, teatterit, orkesterit, museot, liikunta- ja nuorisotoimen.

Mikäli valtionosuusasteikkoa tullaan järjestämään siten, että se kaikille edellä mainituille ryhmille olisi tasapuolinen, ”luovuttavia” osapuolia tulisivat olemaan kansalaisopistot ja kirjastot, joiden valtionosuus on huomattavasti suurempi kuin muiden toimintojen. Näin ollen kantokyylokoittain siirretty valtionosuusporras tus liikkuisi ehkä 30—65 %:n välillä.

Kansalais- ja työväenopistot aikuisoppilaitoksina eroavat toiminnoltaan muista edellä mainituista hallinnonaloista niin paljon, ettei niitä pitäisi rinnastaa valtionosuusasioissaan. Tulevaisuudessa joudutaan kuitenkin pohtimaan kuntatason aikuiskoulutuksen rahoituksen kokonaisuudistusta, jolloin myös opistojen valtionosuusasiat tulisi ratkaista.

Urpo Harva

Ihmisen olemus

Esitellessään Kirjaani Inhimillinen ihminen Rainer Aaltonen väittää vastoin minun käsityksiäni, että Marx painottaa voimakkaasti ihmisen olemuksen historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muuttavaa luonnetta (Aikuiskasvatus 4/1983).

Ihmisen olemuksella tarkoitetaan sellaista ominaisuutta (tai ominaisuuksien joukkoa), joka erottaa ihmisen muista olennoista ja jonka avulla hänen elämänsä ja käyttäytymisensä voidaan parhaiten ymmärtää. Ihmisen olemus on nähty mm. siinä, että hän on järkiolento, puhuva olento, vapaa olento tai Jumalan kuva.

Marxin mukaan ihminen on olemukseltaan työtekevä olento. Työ erottaa ihmisen elämästä. Työn merkitys on niin suuri, että ”meidän täytyy tietystä mielessä sanoa: se on luonut itse ihmisen.”

Työ on ”avain yhteiskunnan koko historian ymmärtämiseen.” Vain työn avulla voidaan ymmärtää, mitä on vieraantuminen ja mikä on se vapauden valtakunta, jonka todellistaminen on Marxin ylin tavoite.

Työn tekeminen ei ole johonkin ihmissuvun historialliseen vaiheeseen kuuluva ohimenevä ilmiö, joka voisi lakata esim. täydellisen automaation vaikutuksesta. Se ei myöskään kuulu vain johonkin yhteiskuntamuotoon, esim. primitiiviseen ja kapitalistiseen yhteiskuntaan. Marxin mukaan ”työ on kaikista yhteiskuntamuodoista riippumaton ihmisen olemassaolon ehto, ikuinen luonnonvälttämättömyys.”

Näin ollen on nähdäkseni paikallaan sanoa, että Marxin mielestä työssä on ihmisen olemus ja että ihmisen olemus ei tästä miksikään muutu.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietinnössä esitetään kaksi ratkaisua valtionosuusjärjestelmän kehittämiseksi. Ensimmäisenä ja parhaana pidetään nykyisen järjestelmän säilyttämistä entisellään lähinnä teknisin muutoksin, joilla tilityskäytäntöä voitaisiin nopeuttaa ja yksinkertaistaa. Mikäli kuitenkin kaikesta huolimatta joudutaan järjestelmää muuttamaan, toimikunta esittää vaihtoehtona seuraavaa:

1) Todellisten kustannusten mukainen valtionosuus maksettaisiin opettajien ja opiskelijoiden matkoista sekä kiinteistökustannuksista, joihin luetaan myös vuokra-arvot.

2) Rehtorien ja opettajien palkkausten ja muut käyttömenot sisältyisivät laskennalliseen järjestelmään, missä suoritteena olisi opitunti.

3) Lisäavustusjärjestelmästä tulisi niin joustava, että sillä voitaisiin korjata opistojen taloudellista asemaa sekä opitunnin keskihin-

nan ja todellisten kustannusten välistä erotusta.

4) Opistot itse ilmoittaisivat opetustuntimääränsä opetussuunnitelman yhteydessä, minkä lääninhallitus sitten vahvistaisi tai muuttaisi. Lähtökohtana olisi siis oltava opiston toiminnallisiin tarpeisiin perustuva tuntimäärä.

5) Välittömästi korjataan opistokohtaisia oppituntikiintiöitä siten, että ne paremmin ja tasapuolisemmin ottavat huomioon opistoalueen aikuisväestömäärän, toimialueen laajuuden sekä asutusrakenteen.

6) Valtionosuuden määräksi esitetään 70 %.

Tapahtui valtionosuusjärjestelmälle mitä tahansa, opistojen olisi syytä entistä enemmän kiinnittää huomiota siihen, että ne koettaisiin kunnissa tarpeelliseksi palvelu- ja koulutuslaitoksiksi muutoinkin kuin pelkästään suuren valtionosuutensa vuoksi. Mikäli kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan esittämät muutkin ehdotukset, kuin valtionosuutta koskevat, toteutuvat, opistot saavat entistä paremmat mahdollisuudet antaa entistä parempia näyttöjä tarpeellisuudestaan.

Rainer Aaltonen

Muuttuuko ihminen?

Esitellessäni professori Harvan kirjaa Inhimillinen ihminen tulkitsin Marxin ihmiskäsitystä (tai Harvan esittämän termin mukaisesti Marxin ihmiskatsomusta) toisin kuin hän. Ole-matta mitenkään erityisesti Marxin kirjoitus-ten asiantuntija, yritän kuitenkin seuraavassa vielä täsmentää aikaisemmin sanomaani, kun toimitus tarjosi siihen mahdollisuuden, ja kääntää keskustelua erityisesti Marxista yleisemmin ihmiseen.

Omana käsityksenäni kirjoitin, että myös Marxin nuoruuden kirjoituksissa, kun ne riisu-taan saksalaiselle filosofialle ominaisesta pu-heenparresta, on voimakas painotus ihmisen olemuksen, ei pysyvistä, vaan historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyvästä, muuttuvas-ta luonteesta." Perusteluina viittasin Marxin tunnettuihin Feuerbach-teeseihin ja erityisesti niiden 6. kohtaan.

Em. Feuerbach-teesissään Marx kirjoittaa: "...ihmisolemus ei ole mikään jollekin yksilöl-le ominainen abstraktio. Todellisuudessa se on yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuus." Marx kritikoi Feuerbachia siitä, ettei tämä ym-märrä sitä, "että hänen erittelemänsä abstrak-tinen yksilö kuuluu todellisuudessa tiettyyn yhteiskuntamuotoon." (7. teesi). Näitä teesejä ovat useat tutkijat pitäneet Marxin ihmiskäsi-tyksen lähtökohtana (ks. esim. "virallinen neuvostonäkemyk" Konstantinov ym.: Marxilais-leniniläisen filosofian perusteet. Kolmas uusittu painos. Marxilais-leniniläisen filoso-fian perusteet. Kolmas uusittu painos. Pro-gress 1980; Fedosejev ym.: Karl Marx. Elämä-kerta. Progress 1979; Oizerman: Marxin "Ta-loudellis-filosofiset käsikirjoitukset" ja niiden tulkinnat. Kansankulttuuri 1976; Juntunen & Mehtonen: Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Gummerus 1977). Muun muassa näillä aukto-riteeteilla vahvistin omaa arviotani. (Tämä "auktoriteetin metodi" on tietenkin tieteeseen sopimaton, mutta niin kovin yleinen, joten sal-littakoon se tässäkin.)

Marxismien oppihistoriaan perehtyneet voi-vat tietenkin huomauttaa, ettei Feuerbach-tee-sit kuulu Marxin nuoruuden tuotantoon vaan eräänlaiseen välivaiheeseen ennen kypsää Mar-xia. Tämä periodisoinnin ongelma on tässä yh-teydessä mielestäni kuitenkin makuasia, vaika sitä muuten on pidetty kovinkin tärkeänä

"oikeita" Marx-tulkintoja etsittäessä. Parhaa-seen ja todistusvoimaisimpaan lopputulokseen myös Marxin ihmiskäsityksessä päästään, kun tulkinta rakennetaan hänen teoriansa kokonai-suudesta käsin.

Se mitä Harva edellä sanoo Marxin sano-neen työstä pitää tietenkin paikkansa. Työ on Marxin mukaan luonut ihmisen ja se tapa mi-ten kulloisessakin yhteiskunnassa työtä teh-dään on yhteiskunnallisten olojen osoitin. Tuotantotavan muuttuessa muuttuu yhteis-kuntamuotokin ja sen mukana ihminen. Näin olen Marxin ymmärtänyt.

Ihmisen olemuksesta puhuminen liittyy pit-kään, jo Aristoteleesta lähtöisin olevaan filo-sofiseen perinteeseen, jonka Marx omaksui (lähinnä Hegeliltä) ja on tässä mielessä ymmär-rettävä. Mutta Marx muutti myöhemmin pu-hetapaansa. "Saksalaisessa ideologiassa" hän eräisiin aikaisempiin kirjoituksiinsa viitaten to-teaa: "Koska tämä tapahtui vielä filosofisen fraseologian avulla, niin tekstiin tradition voi-masta pujahtaneet filosofiset ilmaukset kuten 'ihmisolemus', 'laji', jne. antoivat saksalaisille teoretikoille tervetulleen aiheen ymmärtää väärin todellinen kehitys..."

Puhuminen ihmisen olemuksesta on ylei-semminkin ongelmallista. Jos etsimme ihmisen olemusta filosofisesti noudattamalla aristote-lista tapaa (määrittelemällä se per genus et dif-ferentiam specificam), joudumme vaikeuksiin ellemmme sitten oleta ihmisen olemusta jo ihmisen määritelmään sisältyvänä ja joudumme platonismiin, sillä tunnetustihan ihmiselle voi-daan omistaa loputon joukko määreitä: järke-vä, itsetajuinen, vapaa, moraalinen jne. Täl-löin kyynikko kysyy, nämäkö muka ihmiselle ominaisia piirteitä? Miten ne ilmenevät? Ja epäilijä lisää: emmekö voisi olettaa myös mui-takin olioita, joille nämä ominaisuudet sopi-vat? Ja entä jos onnistuisimmekin löytämään tällaisen määritelmän ja osoittautuisi että sen mukaan ihminen on perusolemukseltaan paha ja kelvoton eikä siitä muuksi muutu: eikö tämä kieltäisi esim. kasvatukselta mahdollisuuden, hävittäisi toivon ja toisi alistumisen ja pessi-mismin?

Jos sen sijaan jätämme ihmiskäsityksemme tältä osin avoimeksi, ja otamme lähtökohdaksi sen mitä tiede kertoo ja voi tietää ihmisestä l.

Taidekasvatus — mahdollisuus laadullisten arvojen sisäistämiseen

Taidekasvatuksesta puhutaan kuin uskonnosta — ihmeitä tekevä voima on käden ulottuvilla — mahdollisuutena ja alati vain mahdollisuutena. Keskiaikaisessa reliefissä kuvataan syntiinlankeemusta: Vasemmasta ylänurkasta tulee esiin Isä Jumalan syyttävä sormi osoittaen Aatamia, joka nöyristellen osoittaa Eevaa — varsinaista syyllistä. Epäoikeudenmukaisen tuomion kohteeksi joutunut Eeva kohdistaa sormensa käärmeeseen. Käärme ei osoita ketään, vaan luikertaa sormettomana tiehensä mokomasta paratiisista.

Mitä tehtäviä taidekasvatukselle on ajateltu, kun mahdollisuus kerran koittaa? 'Se on rentouttavaa, itseluottamusta palauttavaa runsaan uuden tiedon lomassa'. Jotain tuontapaista tuon tuosta tarjoillaan. Taidekasvattajana en näe ensisijaiseksi tehtäväkseni toimia taideparsijana. Yhden koon sukkia tuotetaan nykyään nopeasti ja niin halvalla, että koko taideparsijoiden ammattikunta on kadonnut. — Mihin muuten perustuu käsitys taidekasvatuksen rentouttavasta vaikutuksesta? Käsitelläänkö saman otsakkeen alla tavoitteiltaan väljää harrastamista ja kasvatus- ja koulutussisällön omaavaa opetustoimintaa?

Taidekasvatusta toteutetaan aivan saman koulutuskäytännön ilmapiirissä kuin muutakin koulutusta. Mihin perustuvat ajatukset taidekasvatuksen toisenlaisesta olemuksesta? — Pelkkää tekopyhää synnintuntoa ilman katumuksen ajatustakaan. Taidekasvatuksen hyvät puolet ovat tiedossa. Kysymys on koko koulutuskäyttäytymisestä. Taidekasvatus saa juuri sellaisen sisällön kuin kulttuurin hahmo sille mahdollistaa. Ei taiteella ole mitään teoreettista vaikutusta, vaan juuri sen käytännön sallima vaikutus, joka heijastuu kaikesta muustakin koulutuksesta ja kasvatuksesta.

Koulutuskäytäntö suosii lähitavoitteita, nopeutta ja kapea-alaisuutta. Laadullisten vaatimusten sietoraja alenee. Tiedon ja kokemuksen irrallisuus horjuttaa kykyä arvioida ilmiöiden merkityksiä — omien saavutustenkin. Arviointia kuitenkin halutaan. Ulkopuoliset arvioijat saavat lisääntyvässä määrin virallistetun aseman. Vastuu omasta, pienestäkin tekemisestä siirtyy koneistoon. Sopii miettiä vaikkapa nuorukaisen taidepolitiikan osalta: onko se tavoitteidensa mukaisesti edistänyt taiteen sisällöistä kehittymistä ja välittymistä — onko se kehitellyt määrällisyyteen perustuvia luokitteluja ja jonotusjärjestelmiä?

Taide ja taidekasvatus menettävät oleelliskimman osan sisällöstään jos laadullisuuden perustuvista arvoista niiden toimintapiirissä tingitään. Koulutuskäytäntö on laajalti hyväksynyt tilanteen, jossa tieto tiedon olemassaolosta riittää. Tiedon siirrosta on tullut formaalista valmentautumista siltä varalta, että joskus pitäisi tietää jotain. Kasvatustilanteen todellisuudesta vieraannutaan — yhä useammat oppilaat eivät tiedä opettajansa nimeä.

Opetusalalla palkkioperusteissa erotellaan luento-opetus henkilökohtaisen työskentelyn ohjauksesta siten, että luennointi palkitaan runsaammin. Niinkin muodollinen asia kuin palkkioperuste on ohjaamassa opetustapahtumia. Luennoiva opetus taidekasvatuksessa on lisääntynyt. Opiskelijat osaavat odottaa ja saavat yhä enemmän monisteita — tietopaaleja työnnetään pohjattomien pötsien märehdittäviksi. Taidekasvatuksen olemukseen kuuluu tiedon omaksuminen henkilökohtaisen kokemuksen avulla. Taidekasvatus ei ole moraalioppia, jossa hyvä opitaan erottamaan pahasta tuntemattomia ilmiöitä vanhoen. Taidekasvatuksessa henkilökohtainen kokemus vie erottelukyvyn

siirrysimme ihmiskuvaan, voisimme ehkä tulla tulokseen, että ihminen on eräs osa ja ilmentymä maailmankaikkeuden suurta evoluutioprosessia. Ja että ne ominaisuudet, joita ihminen on itse itselleen muista olioista erotukseen nimenmyöntänyt, eivät olekaan mitään alkuperäistä, lopullisesti pysyvää ja muuttumatonta vaan ke-

hityksen, lähinnä kulttuurievoluution tuotetta (esim. kieli, moraali) ja sellaisena jatkuvan muutoksen alaisia — muutoksen, johon myös ihmisellä itsellään on sanansa sanottavanaan. Tämä lähtökohta tarjoaisi myös kasvatukselle ainakin periaatteellisen mahdollisuuden.

muutokset osaksi persoonallisuutta antaen arvostuksille sisäistetyin olemuksen. — En väitä, että siitä seuraisi pelkkää hyvää. Tinkimällä henkilökohdaisesta kokemuksesta tiedon välittäjänä taidekasvatus siirtyy sivuraiteelle.

Taidekasvatustapahtuma edellyttää:

- pitkäjänteisyyttä
- intensiivisyyttä
- vallankumouksellista mieltä

Taidekasvatukseen liittyvät työmenetelmät sinänsä ovat hitaita ja tiettyä järjestystä edellyttäviä. Spontaaniin tunteiden konkretisointi esim. etsaten vie aikaa useita tunteja. Kuitenkin myös etsaten on ilmaistu spontaaneja tunteita. Kokemuksella ja sen kuvallisella ilmaisulla on oma itsenäinen muotonsa. Kulloinkin parhaiten kokemusta vastaavan muodon etsintä on laajalle aikaisempiin kokemuksiin, muisti- ja mielikuviin tunkeutuva prosessi. Monien mahdollisuuksien läpi tunkeutuessaan ajatuksen tulee säilyttää oleellisin — kuvattava kokemus. Oikeiden vastausten ja kysymysten esiintuloa on maltettava etsiä — myös ohjaajan.

Kuvallisessa ilmaisussa löytäminen ja etsiminen ovat luonnollisessa ja pakottomassa vuorovaikutussuhteessa. Kuvallisen ilmaisun merkittävä välillinen vaikutus saattaa sisältyä juuri tähän löytämisen ja etsimisen jatkuvaan vuorovaikutussuhteeseen — palautuu kyky oppia opittavaksi.

Kuvallisen ilmaisun lainalaisuudet ovat kietoutuneet monimutkaiseen vuorovaikutussuhteeseen. Vuorovaikutuksen tekee erityisen monimutkaiseksi se, että lopullisessa ilmaisullisessa muodossa kaikki tapahtumat ovat vaikuttamassa simultaanisesti, samanaikaisesti. Musiikissa aika on ennakoitavissa — tapahtumat järjestyvät aikatilaan. Simultaanisuus vaikuttaa kuvallisessa ilmaisussa kaiken aikaa. Jokainen ratkaisu muuttaa välittömästi aikaisemmin tehtyjen ratkaisujen luonnetta. Ennakoiva valinta voi olla vain viitteellinen, panos peliin, jossa häviö ja voitto ovat yhtä mahdollisia.

Toisaalta kuvallinen ilmaisu tapahtuu konkreettisesti, nähtävällä materiaaalilla. Tietokoneen viileydellä välittyy tekijälle viesti: aloita alusta, jatka. Viestin noudattaminen, siitä kieltäytyminen on oleellinen osa kokemuksen ja sen ilmaisemisen välistä vuorovaikutusta. — Sikäli kuin kyse on vain kokemuksen ilmaisemisesta.

Puhtaimmillaan kuvallisen ilmaisun valintoja säätelevät laadulliset ominaisuudet. Punaisella maalataan siksi, että sen sävyarvo omaa tiettyä ilmaisullista ominaisuutta. Ei punaista voi valita sen vuoksi, että itse tai hyvät toverit pitävät punaisesta — edes siksi, että sitä on runsaasti. Ilmaisullisen päämäärän saamiseksi on kyettävä rajaamaan epäoleelliset tavoitteet pois. Oleellisuksien ja odotusten ristiriidoissa voi kokea persoonallisuuden eheytymistä, itsetunnon voimistumista — mutta entä maailma oman eheyden ulkopuolella. Laadullisten arvojen jatkuva korostuminen taidekasvatuksellisen toiminnan johtavana ajatuksena ei voi olla vaikuttamatta ajattelutapaan yleisimminkin.

Taidekasvatuksen tehtävä ei ole olla tauko tiedon keskellä. Taidekasvatus tarjoaa mitä suurimmassa määrin tietoa. Mutta se on voitava tehdä taidekasvatukselle ominaisella tavalla — laadullisia arvoja painottaen. Tällaisena taidekasvatuksesta muodostuu muuta kasvatustoimintaa täydentävää — olemisen moninaisuutta rikastavaa. Taidekasvatus on yhä olemassa oleva mahdollisuus — vaan mikä saisi käärmeen pysymään paratiisissa.

Taidekasvatuksen mahdollista merkitystä arvioitaessa on syytä huomata ilmaisullisen prosessin ja tietokonejärjestelmän yhtäläisyyksiä — vaihtoehtoja on simultaanisesti tuotettavissa runsaasti. Humaanin päätöksen voi tehdä ihminen. Mitä arvoja korostaen valinta tapahtuu? Isossa mutta vähäväkisessä maassa laadullisten arvojen laajalajaisen merkityksen tajuaminen ei liene vähäinen etu.

Aistimus, havainto ja ajatus

— mitä on havainnollistaminen?

Aikuiskasvatus 4/1983 julkaisi Ritva Jaku-Sihvosen artikkelin havainnollistamisesta. Artikkelissaan hän näki, että havainnollistamisessa olisi kyse (vain) aistitoimintoihin vetoamisesta. Artikkelissa mainitut teoreettiset lähtökohdat ja käytännön työssä saatu kokemus puhuvat myös muista tekijöistä havainnollistamisessa.

Tietoisuus tutkimuskohteena

Ihmislajille tyypillisenä lajioinaisuutena on nykyisin melko usein nähty itsetietoisuus. Antti Eskola näkee, ettei inhimillistä toimintaa voi ymmärtää ja selittää ottamatta huomioon ihmisen kykyä refleктоivaan ajatteluun. Tapani Purola on kehittänyt sairastamiselle systemeoreettisen mallin. Tässä tiedostukseksi kutsutulla ilmiöllä on tärkeä sija. Toinen Tapani — Melkas — pitää tiedostusta olennaisena sairastamisen selittämisessä. Reijo Wilenius on kaikissa kirjoituksissaan korostanut tietoisuutta ja antanut eräälle kirjalleen nimeksi Tietoisuus ja yhteiskunta.

Tietoisuuden toimintaa on kuitenkin tutkittu yllättävän vähän. Unilaboratorioissa on havaittu, että erilaiset tietoisuustilat ja keskushermoston tietyt sähkökemialliset ilmiöt ovat samanaikaisia. Oppimistutkimuksissa on havaittu, että tietoisuuden suuntaaminen on oppimisen kannalta ratkaisevaa. Marxilaisessa tutkimustraditiossa nähdään tietoisuuden syntyvän kahdelta suunnalta: toisaalta tulevat aistimukset ja toisaalta rationaalinen toiminta. Näiden yhtymisestä syntyy tietoisuudessa oleva havainto. Rudolf Steiner Vapauden filosofiassa tutkii tietoisuustoimintoja korostaen ajattelutoiminnan merkitystä. Häntä ennen tietoisuutta käsitelti Immanuel Kant. Hän esitti väitteen, että maailmantapahtumisessa olisi kaksi puolta: tämänpuoleinen, josta voidaan saada tietoa ja tuonpuoleinen, josta ei voi mitään tietää. Steinerhan oli monisti ja hylkäsi jyrkästi käsityksen tiedon periaatteellisista ra-

joista. Kanttia edeltänyt tietoteoreettinen pohdiskelu sijoittunee uskonpuhdistuksen aikaan ja sitä edeltänyt skolastiikkaan. Tuomas Akvinaolainen ja Aristoteleen nimet liittyvät täysin nykyaikaiseen tietoteoreettiseen ajatteluun.

Tietoisuutta on siis tutkittu yllättävän vähän ja tästä syystä siihen liittyvät käsitteet ovat hyvin epämääräisiä. Esimerkkinä olkoon aistimuksen, havainnon ja ajatuksen käsitteet.

Mitä on havainto?

Havainnon käsitteen selviäminen voi lähteä liikkeelle aistimuksesta. Yleensä ajatellaan näköaistimusta. Yleensä ihmiselle ajatellaan viisi aistia: näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaisti. Hyvin helposti huomaa, että ihmisellä on myös tasapainoaisti ja liikeaisti. Tässä tuskin on aistinten raja.

Jussi Jalas kertoo elämänkerrassaan miten hän köyhänä opiskelijana joutui opettelemaan kuulemaan partituurin merkinnöistä suoraan musiikin. Hän siis sai partituurin nuottimerkintöjen näköaistimuksesta musiikin kuulohavainnon. Monet muut musikit ovat kuvanneet samaa. Sibelius puolestaan paitsi kuuli musiikin myös musiikkia kuullessaan sai värien näköhavaintoja.

Psykoterapeuttisessa koulutuksessa kiinnitetään huomiota terapeutin tunteiden järjestelmälliseen havainnointiin ja käyttöön tutkimusvälineenä. Steiner edellä mainitussa Vapauden filosofiassa tähdentää, että ihminen voi aistimusten lisäksi havaita tunteita ja tunnelmia sekä myös ajatuksia (esim. omat aikaisemmat ajatuksensa).

Havainnon muodostumisessa on siis toisaalta se, mitä aistimuksena tulee ja toisaalta se rationaalinen toiminta (käsitteelle olisi selkeämpi suomennos joko järjenkäyttö tai ajattelutoiminta — venäjänkielisten alkuteosten käännökset ovat usein venäjää oudoin suomalaisin sanoin). Myös se, mitä rationaalisella toiminnalla tuotetaan voidaan ottaa (refleктоivan tai

pohdiskelevan tai itsensä tiedostavan) ajattelun kohteeksi — havaittavaksi ilmiöksi.

Ilmeisesti toiselle ihmiselle valtavia ajatus-ponnistuksia (esim. matematiikassa) vaativa päättely on toiselle havainto. Norbert Wiener kirjoittaa usein kohdissa ennen hyvin pitkälle pääteltyä muotoa, että tästä voidaan havaita, että... . Pintapuoliselle tarkastelulle aistimuksen, havainnon ja ajatuksen käsitteet ovat selkeästi erillään, mutta vähänkin syvempi tarkastelu osoittaa, etteivät ne ole ongelmattomia käsitteitä.

Opetuksen kannalta mielenkiintoinen huomio on, ettei mikään niistä ole ikäänkuin esi-neellinen tila, vaan kaikki ovat aktiviteetteja. Aistimus on vain sen aikaa kuin huomio on kiinnitetty kohteeseen, ajattelutoimintaa tapahtuu vain, kun sen vuoksi ponnistellaan. Havainto on tietoisuudessa vain, jos se siinä pidetään jne.

Havainnollisuudesta

Jakku-Sihvonen korostaa pitkin matkaa teoreettisissa osissa ajattelutoiminnan (käyttäen sanaa rationaalinen toiminta) merkitystä havainnon muotoutumisessa. Tämä pitää paikkansa ja kun ensi kerran huomaa, miten ihminen havaitsee asioita kulttuurisidonnaisesti, järkyttyy. Hän myös tähdentää opettajan tehtävänä olevan uusien ajatusprosessien synnyttämisen (koskee ilmeisesti vain aikuisopetusta). Kaikesta tästä hän pääättelee, että havainnollistamisessa on kysymys aistitoimintoihin vetoamisesta. Premissit eivät tue yksipuolista tulkintaa, vaan pikemminkin korostaisivat järjenkäytön osuutta havainnollistamisessa. Teoreettisissa selvityksissä jopa todetaan, että aistimus on aina enemmän tai vähemmän virheelinen.

Päättely on oikeutettua, jos lisätään premisseihin väite, että ajattelutoiminta on aivotointaa, joka käynnistyy vain aistitoiminnan avulla. Tämä premissi on kuitenkin hyvin kyseenalainen ja esimerkiksi ehkä maailman arvostetuin neurokirurgi William Pennfield päätyi elämäntyönsä yhteenvetona päinvastaiseen tulokseen. Pienintäkään tahdonalaista ilmiötä ei ole saatu aikaan keskushermoston sähköisellä, kemiallisella tai mekaanisella ärsytyksellä. Sen sijaan erilaisia pakkoliikkeitä, harha-aistimuksia, tietoisuuden sammumista jne. on saatu aikaan.

Käytännön opetustyössä aivotutkimus on hyvin vähän kiinnostavaa. En usko aikuisten saapuvan opetustilanteeseen, jossa heidät kyt-

kettäisiin biofeedback elektrodeihin, joista opettaja seuraisi kunkin oppilaan aktiivisuuden tasoa. Sitäpaitsi varmemmin saman tiedon saa katsomalla oppilaan silmiin.

On ilmeistä, että ajattelua on erilaatuista. On olemassa automaattisesti toteutuva ja ilmeisesti aivosidonnaista ajattelua. Sitten on olemassa sitä ajattelu, jota Eskola kutsuu reflektioivaksi, Wilenius pohdiskelevaksi ja tämä ajattelu on opettajan kannalta kiinnostavaa. Steinerin kiinnostavin väite opettajan kannalta on, että ajattelulla pystytään myös korjaamaan aistimien tuoma vääristymä. Ajattelu automaattisena vääristää aistimusta edelleen, mutta ponnisteltu, tahdottu aktiivinen ajattelu voi korjata sekä aistimusten että kulttuuritaustan tuottaman harhan. Ymmärrän asian siten, että puhuessaan ajattelusta Eskola, Wilenius ja Steiner tarkoittavat kaikki samanlaatuista ajattelustaan tietoista ajattelua. Sen pitämisen aivosidonnaisena ei ole mitään perustetta luke-
missani tähän astisissa tutkimuksissa.

Havainnollistamisessa olisi näin ollen olenainen kysymys siitä, miten saa oppilaan aktiivisesti ajattelemaan opetettavaa asiaa. Jakku-Sihvosen esittelemä tapa on tällöin vain yksi mahdollinen ja ehkä ei tärkein.

Viime vuosien kasvatustieteellinen tutkimus on melko vääjäämättömästi osoittanut, ettei ole olemassa sellaista persoonallisuusprofiilia, joka takaisi opettajan menestyksen. Tästä huolimatta kaikki käytännön työssä mukana **olevat tietävät, että oppimistulokset ovat** jotenkin kytkettävissä myös opettajan persoonaan.

Kytkeäntä persoonaan näyttäisi liittyvän opettajan elämänkertaan. Parhaat tulokset näyttäisi saavan sellainen henkilö, joka on elämänsä aikana perin juurin työstänyt opettavan asian ja jolle opettava asia on merkittävä. **Etsittäessä soveltuvia opettajia on yksi valintakriteeri etsiä henkilöitä, joilla elämänkertansa perusteella on 'oikeus' opettaa kyseinen asia.** Tällainen henkilö voi tehdä lukuisia didaktisia virheitä, olla käyttämättä opetusteknologialla ja jopa kirjoittaa liitutaalulle vain muutaman vedon ja opettaa hyvin havainnollisesti ja saada hyviä tuloksia.

Käytännön kokemus näyttäisi avaavan ainakin kolme suuntaa havainnollistamiselle: aistitoiminta, käytetyt käsitteet ja opettajan elämänkerta.

P.S. Artikkelissa on mielenkiintoinen kohta teoreettista (luen: ajatuksellisesta) käsitteenmuodostuksesta. Siinä puhutaan ensinnäkin siitä, miten tutkittava kokonaisuus on synty-

Kirjallisuutta

Opetusministeriön suunnitelusiihteeristön julkaisuja: Koulutus, työelämä, talous. Asiantuntijaselvityksiä koulutussuunnittelun neuvottelukunnalle. Osa I. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1983, 261 s.

Opetusministeriön suunnitelusiihteeristö on perustanut uuden julkaisusarjan, jonka tarkoituksena on tyydyttää opetusministeriön hallinnonalan suunnittelu- ja kehittämistoiminnan tietotarpeita. Sarjassa on tarkoitus julkaisita koulutusta ja koulutus-suunnittelua käsitteleviä tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja.

Vuonna 1980 asetettu koulutussuunnittelun neuvottelukunta pyysi asiantuntijoilta selvityksiä koulutuksen tulevaisuuteen keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Nyt nämä vuonna 1981 valmistuneet selvitykset on koottu kahteen niteeseen. Ensimmäisessä niteessä ovat kirjoittajina prof. Osmo Forssell (Koulutuksen kehittämisenäkymiä), prof.

Erkki Asp (Työelämän uudistuminen ja vaikutukset koulutukseen), tutkija Kari Gröhn (Työelämän ja ammattien kehityksestä ja näiden yhteyksistä koulutuksen uudistamiseen ja mitoitukseen), prof. Jukka Lehtinen (Tietotekniikan kehitys ja sen vaikutus koulutukseen), tutkija Kari Vähätalo (Työttömyys — koulutuspolitiikka tulevaisuuden Suomessa), toim. pääl. Altti Majava (Siirtolaisuus, koulutuspolitiikan näkökulmasta) ja suunnittelija Tuula Kanerva (Naisnäkökulma koulutuksessa).

Kukin näistä artikkeleista on itsenäinen kokonaisuus, joihin on koottu aiheeseen liittyvää yleistä aineistoa. Artikkelit antavat perustietoja ja erilaisia näkökulmia koulutuksen kehittämisen perusteiksi. Erilaisuudestaan ja yleisyystasostaan huolimatta artikkelit ovat kiinnostavia, vaikkakaan niissä ei juurikaan ole aikuiskasvatuksen näkökulmia.

Opetusministeriön suunnitelusiihteeristön julkaisuja: Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Asiantuntijaselvityksiä koulutussuunnittelun neuvottelukunnalle. Osa II. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1983, 153 s.

Tämä kirja on koulutus-suunnittelun neuvottelukunnan tilaamien asiantuntijaselvitysten toinen nide. Kirjoittajina ovat prof. Ari Antikainen (Koulutuksen tulevaisuuden luonnostelmia), prof. O.K. Kyöstiö (Koulutuksen kehitysnäkymiä), apul.prof. Pekka Ruohotie & apul.prof. Reijo Raivola (Koulutushalukkuudesta = koulutuksen sosiaalisesta kysynnästä), apul.prof. J.P. Roos (Pohdintoja koulutuksen merkityksestä ihmisten elämäntapojen muutoksen ja sukupolvien valossa) ja dos. Maija-Liisa Rauste von Wright (Koulutus ja arvot).

Tämä toinen nide oli mielestäni haastavampi ja mielenkiintoisempi kuin ensimmäinen. Mutta molempiin kannattaa tutustua.

Pentti Yrjölä

nyt. Näin Kalevalan juhluvuoden alla tulee mieleen Väinämöinen etsimässä syntysanoja eli ilmiöiden syntyjä. Aristoteelisen induktion harrastajalle taas lause: Teoreettisen käsitteen muodostumisessa on olennaista se, että sen perustana oleva ajatteluprosessi reprodusoi opittavan kohteen yleistä muotoa, tuo mieleen laadullisen eron luokkien muodostamisen käyttämällä intuitiivista induktiota. Yhdessä nämä lauseet liittyvät myös havainnollistamiseen: sanakin voi olla hyvin havainnollinen, jos sen

kuuleminen jäsentää uudella tavalla aiempaa kokemusta.

Jakku-Sihvosen teksti onnistui kummallisista kielellisistä koukeroista huolimatta panemaan liikkeelle ajatuksia ja jopa innosti kommentoimaan. Kai siinä jotakin elämää oli. On nimittäin liian monia kasvatustieteellisiä (etenkin erityiskasvatukseen liittyviä) tutkimuksia ja selostuksia, jotka ovat niin pystyyn kuolleita, ettei niitä viitsi lukea loppuun saattikka kommentoida.

Risto Kivelä (toim.): *80-luvun kulttuuripoliittikan näköaloja*. Opetusministeriö, Valtion painatuskeskus, Helsinki 1983, 265 s.

Kulttuuripoliittikan näköalakirjan perusaineiston muodostaa lokakuussa 1982 eduskunnalle annettu hallituksen kulttuuripoliittinen selonteko liiteaineistoinen sekä eduskuntakeskustelussa asiasta käytyt puheenvuorot. Hallituksen selonteossa käsitellään mm. taidetta, kirjastoja ja aikuiskoulutusta.

Oman näköalansa kulttuurielämämmme antavat kirjan viisi asiantuntija-artikkelia, nimittäin dos. Olli Alho (Kulttuurin ja yhteiskunnan muutokset tutkimuskohteenä), prof. Erik Allardt (Suomen kulttuurielämän yhteiskunnallisista kehittämisestä), prof. Matti Klinge (Kulttuuriperinnön välittymi-

sestä), prof. Yrjö Littunen (Kulttuuri ja teknologiakehitys) ja prof. Pertti Virtaranta (Kielentutkimuksen nykynäkymiä ja tulevaisuuden kuvia). Lisäksi kirjassa on kulttuuriasianneuvos Risto Kivelän artikkeli kulttuuripoliittikan lähtökohdista ja ongelmista.

Kirjassa on kulttuuri ja kulttuuripoliittikka nähty laajasti, mistä mainittakoon muutamia esimerkkejä. Olli Alho toteaa: ”Vihdoin kulttuurilla tarkoitettiin ja tarkoitetaan tietyn yhteiskunnan kokonaista elämäntapaa, mukaanluettuina tämän elämäntavan materiaaliset, älylliset ja henkiset ulottuvuudet”. Erik Allardt kirjoittaa: ”Siihen (kulttuurin käsitteeseen) kuuluu kaikki se mikä liikkuu ihmisen tajunnassa. Kulttuuria ovat ne tiedot, mielikuvat, uskomukset, tunneilmaisut,

arvostukset, normit ja tavat, jotka symbolien avulla siirtyvät ihmiseltä toiselle ja jotka täten myös saattavat yhdistää saman yhteiskunnan jäseniä”. Littunen toteaa: ”Laajimmassa merkityksessään, ihmisten kaikkien suoritusten kokonaisuutena, siis kaikkeen mikä ei ole luontoa, kulttuuri on yhteiskunnallisesti määrätynyt.”

Minun on vaikea ymmärtää kulttuurin näin laajaa, koko inhimillistä olemusta syleilevää sisältöä. Mitä merkitystä näin rajoittamattomalla käsitteen määrittelyllä oikein on?

Kirja kuitenkin antaa aineksia ja virikkeitä kulttuuripoliittiseen keskusteluun ja asiantuntija-artikkeleidensa myötä myös tietoa suomalaisen kulttuurin nykytilasta ja tulevaisuuden näköaloista.

Pentti Yrjölä

Nordisk

**tidskrift för folkbildning och vuxenundervisning.
Pohjoismainen aikuiskasvatuslehti.**

”Tietoja Pohjoismaiden aikuiskoulutuksesta”, paremmin tunnettu ”Bulletinina” ilmestyy tänä vuonna uudessa muodossa ja uudella nimellä. Lehden uusi nimi on ”Nordisk tidskrift för folkbildning och vuxenundervisning — Pohjoismainen aikuiskasvatuslehti”.

Erot vanhaan ovat suuret.

- Uusi lehti ilmestyy kaksi kertaa useammin kuin vanha, eli neljä kertaa vuodessa. Tämän lisäksi toimitamme yhden erikoisnumeron sekä mahdollisesti yhden englanninkielisen numeron.
- Uutiset ovat siis huomattavasti tuoreempia.
- Suomenkielinen osa ja teksti skandinaavisilla kielillä tulevat olemaan samojen kansien välissä (ei kuten aikaisemmin kahdessa eri lehdessä).
- Lehdessä on uutisia, kolumneja ja artikkeleita.
- Uutiset ja kolumnit käännetään kokonaisuudessaan ja artikkelit osittain suomeksi. Uudessa lehdessä tulee olemaan saman verran tai enemmän suomenkielistä tekstiä kuin vanhassa Bulletinissa.
- Lehti postitetaan suoraan kirjapainosta tilaajille.

Toivomme ja uskomme että uudesta lehdestämme kehittyvä mielenkiintoinen ja jännittävä foorumi uutisten ja ajatusten vaihtoa varten pohjoismaiden aikuiskasvattajien välille. Mietteet ja uutiset naapurimaiden aikuiskasvatuksesta toimivat usein hyvinä virikkeiden antajina aikuiskasvattajien arkityössä. Mutta tätä emme pysty tekemään täysin ilmaiseksi. Lehden tilausmaksu on 50 mk vuodessa, yksittäisistä tilauksista. Pystymme kuitenkin tarjoamaan huomattavia alennuksia järjestöille jotka haluavat tilata lehden toimihenkilöilleen, luottamushenkilöilleen, piiritoimistoihin, paikallisjärjestöihin tai jäsenilleen. Tämä alennus ei edellytä että kaikki kappaleet tilataan samaan osoitteeseen.

Helppoisin lehden voi tilata maksamalla tilausmaksu ruotsalaiselle postisiirtotilille 4799220-1. Tiedusteluihin vastaa Jan-Erik Wiik, Nordens Folkliga Akademi, Box 1001, 44225 Kungälv, Sverige, puh. 0303 - 11485.

Aikuiskasvatuksen sisältö 1983

Pääkirjoitukset

	<i>Nro</i>	<i>Sivu</i>		
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Elämäntutkimus ja aikuiskasvatus	1/1983	2		
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Tutkimuksen tila	2/1983	42		
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Kehittämistyö käännekohtas- sa?	3/1983	94		
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasvatustutkimuksen kehittämisestä	4/1983	146		

Artikkelit

<i>Alanen, Aulis:</i> Järjestöjen sivistystyön kehittäminen	4/1983	169	<i>Numminen, Jaakko:</i> Mitä koulutus suunnittelussa tapahtuu?	3/1983	96
<i>Alkio, Olavi:</i> Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet	3/1983	112	<i>Pantzar, Eero:</i> Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkymiä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa	3/1983	118
<i>Arnkil, Erik:</i> Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus	2/1983	52	<i>Sandelin, Singa:</i> Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa	2/1983	71
<i>Engeström, Yrjö:</i> Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä	3/1983	114	<i>Saraneva, Timo:</i> Orientaatioperustan käyttö opetuksessa	4/1983	162
<i>Hautamäki, Jarkko:</i> Aikuisten tieteellisen järjelyn edellytyksiä	4/1983	159	<i>Siebert, Horst:</i> Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa	2/1983	61
<i>Huuhka, Kosti:</i> Aikuiskoulutuksen suunnittelun nykyvaihe	3/1983	127	<i>Siebert, Horst:</i> Opetustapahtuman tutkimus aikuiskasvatuksessa	4/1983	148
<i>Häyrynen, Yrjö-Paavo:</i> Elämänprosessi ja oppiminen	1/1983	4	<i>Sihvola, Tapani:</i> Ikääntymiseen liittyvät koulutustehtävät	1/1983	22
<i>Itälä, Jaakko:</i> Koululaitoksen sisäinen uudistaminen on todellisen jatkuvan koulutuksen edellytys	3/1983	107	<i>Raivola, Reijo:</i> Koulutuspaikkoja alkaa olla riittävästi	4/1983	178
<i>Jaku-Sivonen, Ritva:</i> Havainnollistamisen perusta ja funktiot opetuksessa	4/1983	153	<i>Robbins, Paula I.:</i> Urakehitysteorian evoluutio	1/1983	15
<i>Ketonen, Oiva:</i> Ihmisen olemisesta	2/1983	45	<i>Ruth, Jan-Erik:</i> Vanhusten oppiminen psykologisen tutkimuksen valossa	1/1983	9
<i>Lehtisalo, Liekki:</i> Koulutuksemme kehittämisen pääidea	3/1983	101	<i>Takala, Tuomas:</i> Uusi näkökulma koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden tutkimiseen	4/1983	174
<i>Luopajarvi, Timo:</i> Aikuiskoulutuksen ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kehittämisestä	3/1983	107	<i>Tarvainen, Olavi:</i> Koulutusjärjestelmän kehittämishaasteet aikuiskoulutukselle vai aikuiskoulutuksen kehittämishaasteet koulujärjestelmälle	3/1983	109
			<i>Tolkki-Nikkonen, Mirja:</i> Yksilön elämäntaakan kriittiset vaiheet	1/1983	18
			<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistyön näköaloja Isossa-Britanniassa	3/1983	122
			<i>Virtanen, Mauri E.:</i> Tavoitettavuus- ja osallistumisongelmat aikuiskoulutuksessa	3/1983	110

Keskustelua

Andragogi:

Ikääntyminen — aikuiskasvatuksen kohtalonkysymys? 1/1983 27

Engeström, Yrjö:

Oppiminen, tieto ja toiminta 2/1983 82

Harva, Urpo:

Elämänkaari ja kasvatus 2/1983 80

Harva, Urpo:

Kirjastotiede ja sivistysteoria 4/1983 183

Kaajakari, Maikki:

Elämästä nousee oppimisen mieli 2/1983 84

Kaajakari, Maikki:

Kiinnostava tietopaketti, mutta 1/1983 31

Kantola, Alli:

Autoritaarinen ei ymmärrä Engeströmiä 4/1983 191

Kauppi, Antti:

Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen 3/1983 134

Poikela, Esa:

Koulutusta vai sivistystä — kenen ehdoilla? 4/1983 186

Virtala, Mirja:

Kasvatus, koulutus ja vapaa sivistystyö 1/1983 29

Katsaus

Ahonen, Tuula-Maria:

Maaillanlaajuinen ihmis- kumppanuus 2/1983 90

Kekkonen, Helena:

XV Meeting in Finland 3/1983 137

Nurmi, Riitta:

Käytännön esimerkkejä aikuisopiskelijoiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen 2/1983 86

Pohjolainen, Pertti:

Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry 1/1983 26

Robbins, Paula I.:

Urakehityksen evoluutio ja -bibliografia 2/1983 91

YK:n ikääntymistä käsitellyt maailmankongressi 1/1983 26

Yrjölä, Pentti:

Aikuiskasvatus valtion vuoden 1984 budjetissa 4/1983 194

Yrjölä, Pentti:

Kansanopistotoimikunnan työ valmistui 2/1983 89

Yrjölä, Pentti:

Näkemyksiä Ison Britannian aikuiskasvatuksesta 4/1983 193

Kirjallisuutta

Alanko, Mari:

Minäkö luennoimaan? (Pentti Yrjölä) 4/1983 197

Auvinen, Riitta... et al.:

Vanhenemisen voimavarat (Jukka Tuomisto) 4/1983 195

Fricke... et al.:

Qualifikation und Beteiligung (Kari Toikka) 3/1983 141

Harva, Urpo:

Inhimillinen ihminen Homo humanus (Rainer Aaltonen) 4/1983 198

Jylhä, Marja & Pohjolainen, Pertti & Arajärvi, Riitta-Liisa (toim.):

Kasvun ja vanhenemisen tutkimus (Jukka Tuomisto) 1/1983 34

C. Wright Mills:

Sosiologinen mielikuvitus (Jukka Tuomisto) 1/1983 33

Norsk voksenpedagogisk institutt:

På riktig kurs? (Maikki Kaajakari) 2/1983 92

Muut

Aikuiskasvatuksen 1981—1982 sisältö 1/1983 37

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1/1983 40

Kansainvälisiä seminaareja 1/1983

Kursseja ja seminaareja 2/1983

Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1/1983 39

Nimityksiä 3/1983

Tieteessä tapahtuu 2/1983

Tutkijasymposiumi 1/1983 25

Täydennyskoulutuksen kordinaatioseminaari 1/1983 39

Uusintapainoksia 1/1983 36

Uusia aikuiskasvatusjulkaisuja 3/1983

Valtion kansansivistyslautakunta 1983—85 1/1983 40

Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja, Aikuisopetuksen perusteita 4/1983

Aikuiskoulutuksen kehittämisyhteisöjensä

Vuonna 1980 hyväksytyn aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelman I. suunnitteluvaihe on nyt kokonaan saatu päätökseen. Sen aikana on tuotettu seuraavat dokumentit:

Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen toimikunnan mietintö (KoM 1983:48). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistö. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1981.

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö (KoM 1983:54). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen osaprojektien taustamuistio. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980.

Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö (KoM 1983:55). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Esitykset aikuisten ammatillista lisäkoulutusta koskeviksi kiireellisiksi toimenpiteiksi. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunta 1982.

Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö (KoM 1981:36). Helsinki 1981. Valtion painatuskeskus.

Haven Heikki — Syvänperä Risto: Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tutkimuksia nro 92, Tilastokeskus 1980.

Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö (KoM 1983:62). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan mietintö (KoM 1983:60). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Toimikunnan väliraportti ja jatkotyöskentelyä koskeva esitys. Järjestöllisen sivistystyön toimikunta 1982.

Kantola Seppo: Työelämän muutos ja siitä aiheutuva ammatillisen aikuiskoulutuksen tarve. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunta 1982.

Koistinen Seppo: Aikuiskoulutuksen voimavarat. Opetusministeriö 1984.

Koonta aikuiskoulutuksen ja työvoimapolitiikan keskinäisistä yhteyksistä ja vuorovaikutussuhteista annetuista lausunnoista. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1981.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki 1984. Valtion painatuskeskus.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan väliraportti. Helsinki 1983.

Näkökohtia aikuiskoulutuksen kehittämistyölle teknologisen muutoksen, työvoimapolitiikan ja työssä oppimisen kannalta. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1983.

Peltonen Matti: Aikuiskoulutuksen kustannukset. Opetusministeriö 1983.

Peruskoulun ja lukion oppimäärien suorittaminen aikuisiässä. Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman I. vaiheen selvitystehtävä. Kouluhallitus 1983.

Sederlöf Heikki: Selvitys kansanopistojen opiskelijain koulutus- ja uravalinnoista. Suomen Kansanopistoyhdistys 1981.

Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1982.

Vaherva Tapio: Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1981.

Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan I mietintö (KoM 1981:11). Helsinki 1981. Valtion painatuskeskus.

Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan II mietintö (KoM 1983:37). Helsinki 1983. Valtion painatuskeskus.

Kansainvälisiä seminaareja 1984

10.—12.4. ”Keeping up with the times” -**New Notions and Modern Methods**. National Institute of Adult Continuing Educationin vuosikonferenssi Pohjois-Walesin yliopistossa, Bangorissa. Järjestäjä: NIACE, 19 B De Montfort Street, Leicester LE1 7GE, Great Britain.

4.—8.6. **The role of local and regional authorities in adult education** and the contribution of adult education to local/regional development -konferenssi Italiassa, Pistoiaassa. Järjestäjä: European Bureau of Adult Education, B.P. 367, Amersfoort — Pay-Bas, The Netherlands.

18.6.—6.7. **Deutschland heute**. 25. skandinaavisaksalainen aikuiskasvatustajien kesäkoulu. Kurssimaksu 360 DM. Kurssipaikka ja järjestäjä: Heimvolkshochschule Rendsburg, Am Gerhards-hain 44, BRD.

Kesäkuun puolivälissä alkaa kolmiviikkoinen skandinaaveille tarkoitettu kesäseminaari ”**Möte med Frankrike**” Erica Simonin kurssikes-

kuksessa Le Crau du Saptissa. Ilmoittautumiset: Nordens folkhögskola, Biskops; Arnö, 19800 Bålsta, Sverige.

22.—27.7. 17. Sommerakademie für Erwachsenenbildner: Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft in ihrem Mit und Gegeneinander (**Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung**).

29.7.—4.8. 27. Salzburger Gespäche für Leiter in der Erwachsenenbildung: **Das Berufsbild des Erwachsenenbildners**. Tätä ja edellä mainittua kesäakatemiaa koskevat tiedustelut ja ilmoittautumiset: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Rudolfsplatz 8, A-1010 Wien.

3.—6.9. **Learning for our Future**. Elinikäistä oppimista käsittevä konferenssi Uudessa-Seelannissa: Tiedustelut ja ilmoittautumiset: NCAE, PO BOX 12.114, Wellington North, New Zealand.

Nordens Folkliga Akademi järjestää mm. seuraavat kurssit: 12.—16.3. Aikuiskasvatuksen uudet urat, 4.—6.5. Opintoaineisto — haitta vai

innoituksen lähde? ja 4.—8.6. Taide ja oivallus. NFA sijaitsee Kungälvissä lähellä Göteborgia. Osoite: NFA, Box 1001, S-44225 Kungälv. Apurahoja näille kursseille myöntää VSY, Hietalahdenkatu 8, 00180 Helsinki.

Unkarissa järjestetään noin 25 erilaista **kesäyliopistokurssia**. Teemoina mm. pedagogiikka, Kodáyn musiikinopetusmenetelmä, rauhankasvatus, Unkarin kulttuuri ja luonnonsuojelu. Lisätietoja saa Kansanvalistusseurasta, jolla on myös muutamia vaihtostipendejä.

KSL ja Lomamatka Oy järjestävät yhteistyössä matkat seuraaville Unkarin kesäyliopistokursseille: Balatonjärven, kansojen ystävyiden, elokuvataiteen sekä Unkarin kielen ja kirjallisuuden kursseille. Tiedustelut: Lomamatka Oy, puh. 90-6943611/Riitta-Maija Peltomäki tai Liisa Pylvänäinen.

IV kansainvälinen aikuiskasvatuskonferenssi pidettäneen Unescon suunnitelmien mukaan vuonna 1985.

Kotimaisia koulutustilaisuuksia

9.—11.3. **Rauhankasvatuksen opetusta** käsittelevä seminaari Ruotsinkielisessä työväenopistossa, Helsingissä. Järjestäjä: Rauhankasvatusinstituutti, Hietalahdenkatu 8 A 21, 00180 Helsinki.

16.—17.3. **Tieto, tiede ja koulutus**. Westermarckseuran sosiologipäivät Joensuun Yliopistossa. Tiedustelut: Ari Jolkonen 937-28 311 tai Ari Antikainen 937-26 211.

9.—10.4. **Kuvallisen viestinnän seminaari** Hanasaaren ruotsalais-suomalaisessa kulttuurikeskuksessa, Espoossa. Järjestäjä: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, Hietalahdenkatu 8, 00180 Helsinki, puh. 90-608 219.

5.—6.5. **Elokuvaskasvatus sivistystyössä** Taideteollisen korkeakoulun Elokuva- ja TV-linjan tiloissa Ilmalassa (Vesitorni I D). Järjestäjä: Suomen elokuvakontakti, Yrjönkatu 11 A 5, 00120 Helsinki, puh. 90-607 380.

14.—16.5. **Mikrotietokoneet opetuksessa**. European Home Study Councilin työkokous Hanasaaren ruotsalais-suomalaisessa kulttuurikeskuksessa. Tiedustelut: Markkinointi-Instituutti; Töölöntullinkatu 6, 00250 Helsinki, puh. 413 277.

15.—20.6. **Meeting in Finland -seminaari** Murikan Kansanopistossa, Teiskossa. Aiheena: Inhimillinen kasvu. Järjestäjä: VSY, Hietalahdenkatu 8, 00180 Helsinki.

Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa

Ensi kesänä on mahdollisuus opiskella aikuiskasvatuksen approbatur-arvosanaa mm. Helsingin, Lapin (alkaa huhtikuussa), Kuopion, Kymenlaakson, Pohjois-Karjalan ja Päijät-Hämeen kesäyliopistoissa.

Opetusministeriön työjärjestystä muutettu

1.11.83 muutettiin opetusministeriön kouluosaston työjärjestystä siten, että entiset projektiryhmät lakkautettiin ja tilalle tuli kolme linjaa; yleissivistävän koulutuksen linja, ammatillisen koulutuksen linja ja aikuiskoulutuksen linja.

Aikuiskoulutuksen linjaan kuuluvat uuden työjärjestyk-

sen mukaan aikuiskoulutuksen uudistamista, vapaata sivistystyötä, yleisiä kirjastoja ja ammatillista kirjeopetusta koskevat asiat.

Aikuiskoulutuksen linjassa työskentelevät seuraavat virkamiehet:

Opetusneuvos Olavi Alkio, linjan johto ja aikuiskoulutuksen kehittämissuunnittelu.

Kirjastoasiainneuvos Keijo Perälä, yleiset kirjastot.

Ylitarkastaja Matti Peltonen, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot ja kirjeopistot.

Vt. nuorempi hallitussihteeri Ritva Keskinen, sivistysjärjestöt ja lainsäädännön tekninen valmistelu.

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 2/1984 tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla päätoimittajalla viimeistään 13.4.1984.

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, hum. kand., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen projektitutkija

Urpo Harva, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen eläkkeellä oleva professori

Timo Järvilehto, fil. tri, Helsingin yliopiston psykologian vs. apulaisprofessori

Helena Kekkonen, tekn. lis., Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteeri

Seppo Kontiainen, fil. tri, Helsingin yliopiston aikuiskoulutuksen professori

Anja Koski-Jännes, valt. lis., Alkoholitutkimussäätiön tutkija

Risto Kuosmanen, fil. kand., Kansalais- ja työväenopistojen liiton talouspäällikkö

Seppo Matinvesi, yht. kand., Kuntoutussäätiön koulutuspäällikkö

Inkeri Sava, fil. tri, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vt. apulaisprofessori

Jukka Tuomisto, fil. lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. apulaisprofessori

Pentti Yrjölä, yht. kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Elsa Ytti, kuv. taid. opett., Taideteollisen korkeakoulun lehtori

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien välillä.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arviointuja (2—5 sivua) sekä muita alaan liittyviä kirjoituksia.

Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteriin.

Abstraktin eli tiivistelmän tulee sisältää suppea (enintään 150 sanaa), mutta valaiseva yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtien tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava omille papereilleen. Käytetyt lyhennykset tulee ilmoittaa kuvion yms. alaosassa.

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15—19).

Lähteet (lähdeluettelo) esitetään seuraavan mallin mukaan; Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. New York: Appleton Century-Crofts.

Muuta

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan alaa käsitteleviä artikkeleita. Artikkeleiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydettyessä lähettää useampia lehden numeroita, joiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.

Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja Aikuisopetuksen perusteita

Vuosikirjassa käsitellään kognitiivisen oppimisteorian pohjalta aikuisen oppimisen perusteita, eli sitä mitä oppiminen on, miten se tapahtuu ja miten aikuisen oppiminen eroaa lapsen ja nuoren oppimisesta. Pyrkimyksenä on välittää aikuisopettajalle valmiuksia ja näkökulmia, jotta hän mahdollisimman hyvin onnistuisi työssään. Vuosikirjassa on kahdeksan asiantuntija-artikkelia sekä Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1981 ja katsaus vapaaseen sivistystyöhön ja alan tilastoja.

Maija-Liisa Rauste-von Wright kirjoittaa mm. ”*Aikuisopetuksessa pyritään yleensä hyödyntämään sitä seikkaa, että opiskelijoilla on pitkälle jäsentynyt kuva todellisudesta ja itsestään sen osana. Kuitenkin heiltä voi puuttua relevanttia ihmistä ja oppimisprosessia koskevaa tietoa,*” ja myöhemmin: ”*Tehokas toiminta edellyttää yleensä, että ihminen kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti ja että hänellä on riittävä itsetunto.*”

Yrjö Engeström kirjoittaa mm. ”*Tässä oppimismallissa... ihmistä ei nähdä uusia suorituksia ja ratkaisuja tuottavana, ajattelevana olentona, vaan toteutettavana ja toimeenpanevana mekanismina.*”

Pentti Hakkarainen kirjoittaa mm. ”*Aikuisopetus kytkeytyy aina selkeämmin työhön, vaikka kysymyksessä olisi aikuisten yleissivistävä opetus... Aikuisen elämäntapa ja sosiaalinen kypsyyt muodostavat toisenlaisen lähtökohdan aikuisen oppimiselle.*”

Seppo Peisa kirjoittaa mm. ”*Opetusteknologiseen ajattelutapaan liitetty behavioristinen oppimiskäsitys on perinteisesti korostanut ohjelmoidun opetuksen metodia, jolloin oppisisältö tajutaan askelmittain järjestetyiksi oppimisärsykeiksi.*”

Näihin ja moniin muihin ajatuksiin voi tutustua tilaamalla vuosikirjan (90 mk) Kansanvalistusseurasta, Museokatu 18, Helsinki 10, puh. 90-441 725.

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka II

Sisältö	Didaktiikka I-kurssin kertaus Kognitiivisen didaktiikan tuntemuksen syventäminen: 1. Kognitiivisen oppimiskäsityksen kehitys ja suuntaukset 2. Orientointi opetuksessa 3. Tehtävien käyttö opetuksessa 4. Sosiaaliset prosessit opetuksessa
Aika	4.6.—7.6.84
Opettajat	Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Jaakko Virkkunen
Hinta	1 750,- (sisältää kurssimateriaalin ja ruokailun)
Ilmoittautuminen	13.4.84 mennessä (90)670 303/Iris Lehtiniemi
Pääsyvaatimuksena didaktiikka I-kurssi	

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka III

Sisältö	1. Nykykokemukset ja ongelmat opetuksen ja oppimisen arvioinnissa 2. Laadullisen arvioinnin menetelmät 3. Oppimistoiminnan arviointi
Aika	13.8.—15.8.84
Opettajat	Yrjö Engeström, Pentti Hakkarainen
Hinta	1 500,- (sisältää kurssimateriaalin ja ruokailun)
Ilmoittautuminen	31.5.84 mennessä (90)670 313/Iris Lehtiniemi
Pääsyvaatimuksena didaktiikka II-kurssi	
MOLEMPIA KURSSEJA KOSKEVAA TIETOA	
Kurssipaikka	ServiSystems Oy, Lauttasaarentie 48 A, 5. krs, Helsinki
Tiedustelut	(90)670 303/Timo Saraneva tai Iris Lehtiniemi