

- **UNESCON AIKUIKASVATUS-
KONFERENSSI**
- **AIKUIKASVATUKSEN
YHTEISKUNNALLISET
HAASTEET**

AIKUIKASVATUS 2/85

**KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUIKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA**

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1985

5. vuosikerta

<i>Päätoimittaja</i>	Jukka Tuomisto Tampereen yliopisto Pyynikintie 2 33230 Tampere 23 puh. 931-156 092
<i>Toimitussihteeri</i>	Pentti Yrjölä Kansanvalistusseura Museokatu 18 A 2 00100 Helsinki 10 puh. 90-406 632
<i>Toimituskunta</i>	Jukka Tuomisto, Aulis Alanen, Paavo Ruuhijärvi, Singa Sandelin, Jaakko Virkkunen ja Pentti Yrjölä
<i>Toimitus</i>	Kansanvalistusseura Museokatu 18 A 2 00100 Helsinki 10 puh. 90-441 725 Postisiirtotili 18030-2
<i>Tilaukset</i>	Toimituksen osoitteella. Tilauhinta 50 mk/vsk 1985
<i>Ilmoitushinnat</i>	Koko sivu 800 mk, puoli sivua 500 mk.
<i>Toimitusneuvosto</i>	Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio, Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo Häyrynen, Helena Kekkonen, Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen, Liisa Korhonen, Jorma Turunen, Lea Salminen 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>	Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisuus ja poliittisuus	54
<i>Kaisa Savolainen</i>	Tokion innostuksesta Pariisin diplomaattiseen kyyneysyteen	56
<i>Olavi Alkio</i>	UNESCO:n neljäs aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi	60
<i>J.E. Thomas</i>	Poliittisen tiedostamisen tärkeys aikuiskasvatuksessa	67
<i>Andor Maroti</i>	Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Unkarissa	73
<i>Reijo Raivola</i>	Synergogiako andragogiikan tilalle?	78
	Kirjoittajat	81
Katsaus		
<i>Pentti Yrjölä</i>	Social commitment in adult education	82
<i>Kari Purhonen</i>	Japanin koulutusjärjestelmän pääpiirteet	84
<i>Ari Antikainen</i>	Kasvatussosiologian tavoitteet ja todellisuus	87
<i>Jaakko Nyman</i>	Luottamusmieskoulutuksen uudet haasteet	89
Kirjallisuutta		
<i>Donald Schön</i>	The Reflective Practitioner (Juha Varila)	91
<i>Anthony Giddens</i>	Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia (Pekka Kalli)	92
	Urpo Harvan Juhlakirja	
	Kosti Huuhka Juhlakirja	
	Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	

Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisuus ja poliittisuus

Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisuus ei ole ollut Suomessa viime aikoina kovinkaan paljon esillä. Tämä on oikeastaan ihmeellistä, sillä aikuiskasvatuksella on ollut kiinteät yhteydet yhteiskunnalliseen kehitykseen, niin sosiaaliseen, taloudelliseen kuin poliittiseenkin. Kansanvalistustyö lähti aikoinaan käyntiin juuri laajojen kansalaispiirien yhteiskunnallisen tietoisuuden kohottamisesta ja mobilisoimisesta toimintaan kansallisen identiteetin ja itsenäisyyden puolesta. Tuolloin kansansivistäjät katsoivat, että itsenäisen demokraattisen valtion luominen on mahdollista ainoastaan, jos kansan tietotasoa voidaan kohottaa. Kansansivistystyön todettiin olevan tässä suhteessa keskeisen tekijän. Tämä ajattelu on nähtävissä kaikkien teollistuneiden valtioiden kansansivistyksen alkuvaiheissa.

Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisuutta ja poliittisuutta on aina silloin tällöin pohdittu. Kysymys oli ajankohtainen varsinkin aikaisemmin, jolloin aikuiskasvatus oli pääasiassa ”oikeistolaista”. Työväestön omaehtoiisiin sivistysharrastuksiin suhtauduttiin epäilevästi ja niiden saama valtionapu oli 1930-luvulla vaarassa. Sotien jälkeen 1950-luvulla joutui kommunistien sivistystoiminta erityisen tarkkailun kohteeksi ja eräillä tahoilla vaadittiin valtionavun lopettamista tältä toiminnalta. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan nykyisin kaikki poliittiset ryhmittymät saavat nauttia samojen lakien mukaisesti valtionapua niin kansanopisto- kuin opintokerhotoiminnassaan.

Kansainvälisesti tarkastellen meillä Suomessa on varsin kehittynyt vapaata sivistystyötä käsittävä valtionapulainsäädäntö. Se antaa eri poliittisille puolueille ja yhteiskunnallisille ajatussuunnille mahdollisuuden harjoittaa sivistystoimintaa omista lähtökohdistaan käsin. Meillä on omaksuttu Castrénin 1920-luvulla Englannista omaksuma käsitys, jonka mukaan valtion, vaikka se tukeekin eri järjestöjen ja suuntausten sivistystoimintaa, ei tule puuttua opetuksen sisältöön. Valtiolla tulee tietysti olla oikeus valvoa, että toiminta täyttää kasvatukselliselle toiminnalle asetettavat kriteerit.

Näiltä osin ei meillä enää esiinny erimielisyyttä. Viime aikoina on tosin epäilty, että valtio on alkanut liikaa ohjailia sivistystoiminnan sisältöä. Ei ole kuitenkaan helposti osoitettavissa, että tämä ohjailu tapahtuisi jonkin poliittisen tai muun erityisen ajatussuunnan mukaisesti. Paremminkin näyttää siltä, että valtionhallinnon byrokratisoituminen ja valtionalouden säästämisyritykset ovat ohjanneet tahtoen tai tahtomattaan sivistyspalveluja tiettyyn, kansansivistysjärjestöjä huolestuttavaan suuntaan. Supistamistai paremminkin jäädyttämistoimenpiteet ovat olleet kuitenkin perusteluiltaan talouspoliittisia, eivät puoluepoliittisia. Ainoastaan harkinnanvaraisen määrärahojen osalta meillä on kokemusta puoluepoliittisista linjanveistoista.

Parlamentarismin kehossa Isossa-Britanniassa tilanne on nykyisin vaikea, kuten tohtori Thomas'in artikkelista käy ilmi. Hänen mukaansa ääri-konservatiiviset hallitukset niin Isossa-Britanniassa kuin muissakin maissa ovat supistaneet sivistysmäärärahoja. Mistä tämä sitten johtuu? Osittain varmaan puhtaasti taloudellisista syistä. Tärkeämpi syy on Thomas'in mukaan se, että vireä koulutus- ja sivistystoiminta herättää aina myös kriittis-

tä ajattelua. Joukkotiedotusvälineiden välittämää pintatietoa syvällisemmällä tiedolla on merkitystä yhteiskunnallisille uudistusliikkeille ja järjestöille. Koska aktiivinen sivistysharrastus on yksi vireän ja kriittisen keskustelun kannalta perustavaa laatua oleva tekijä. Jos tätä ihmisten toiminnan keskeistä kasvualustaa pyritään tukahduttamaan, on sillä vaikutusta koko yhteiskuntaan.

Suomessa on monipuoluejärjestelmä, jolloin täällä ei helpolla tapahdu samanlaisia äkkinäisiä muutoksia valtion tuessa kuten esim. Isossa-Britanniassa, jossa valtaa pitävällä puolueella on mahdollisuus radikaaliinkin yhteiskunnallisen kehityksen suunnanmuutokseen. Kun kaikilla suurimmilla puolueilla ja useilla etujärjestöilläkin on Suomessa omat opistonsa ja opintokeskuksensa, niin niillä ei ole kovin suurta aiheita ja halua valtionapumäärärahojen supistamiseen. Monipuoluejärjestelmä näyttää sivistystoiminnan tasaisen kehittämisen kannalta siis paremmalta ratkaisulta kuin duaalijärjestelmä.

Paitsi sisäpolitiikkaa aikuiskasvatus näyttää kehittyneen myös osaksi kansainvälistä politiikkaa. Tämä käy ilmi Kaisa Savolaisen ja Olavi Alkion raporteista, jotka he ovat laatineet Unescon IV:stä kansainvälisestä aikuiskasvatuskonferenssista, joka pidettiin viime keväänä Pariisissa. Kansainvälisellä tasolla aikuiskasvattajia pyritään näköjään ohjailemaan valtiiovallan toimesta vielä tiukemmin kuin kansallisella tasolla. Pariisissa ulkoministeriön edustajat ohjailivat aikuiskasvatuksen edustajia samaan tapaan, kuten tapahtui kansainvälisessä naiskonferenssissa viime kesänä Nairobissa. Kysymys ei ole ilmeisesti mistään sattumasta, vaan ulkoministeriön tiukentuneesta otteesta kansainvälisiä eri alojen konferensseja kohtaan. Kun valtiovarainministeriö pyrkii kansallisella tasolla ohjailemaan aikuiskasvatuksen kehitystä, niin kansainvälisellä tasolla samaan pyrkivät nyt ulkoministeriön edustajat. On vaikea nähdä mieltä tässä toiminnassa. Johonkin pisteeseen asti ymmärtää kyllä sen, että kansainvälisillä areenoilla annetaan yhtenäinen, maan virallista ulkopoliitiikkaa myötäilevä kuva. Tämä yhtenäisyyden ja yksituumaisuuden korostaminen kääntyy kuitenkin varsin pian itseään vastaan. Kun kaikki tietävät että aina on olemassa eri tavoin ajattelevia ihmisiä, niin liian silotellun ja yhtenäisen kuvan välittäminen ulkomaille alkaa hyvin pian vaikuttaa epäuskottavalta. Herää epäily valtiiovallan kokonaisvaltaisesta ohjailusta ja manipulaatiosta. Tämä ei ole kenenkään etujen mukaista. Tällainen vaara on tiedostettava ja torjuttava.

Mikä sitten voisi olla toimintaperiaattemme kansainvälisissä konferensseissa. Mielestäni tulisi lähteä siitä, että osanottajat edustavat siellä enemmän itseään ja toimialaansa, tässä tapauksessa aikuiskasvatusta. Tästä syystä olisi vältettävä kokoamasta näitä delegaatioita liian yksipuolisesti valtionhallinnon edustajista, kuten nyt näyttää tapahtuneen. Tällöin on se vaara, että osallistujien kannanotoista etsitään aina valtion ulkopoliittisia motiiveja. Kuten Kaisa Savolainen artikkelissaan toteaa, oli Tokiossa vielä sananvalta aikuiskasvattajilla itsellään, mutta Pariisissa se oli siirtynyt ulkoministeriöiden edustajille. Mitä aikuiskasvatuksen asiantuntijoita he ovat? Hoitakoon he vaan omalla tahollaan ulkopoliitiikkaa, mutta jättäköön aikuiskasvattajat ja muutkin vastaavat erityisalojen konferenssit rauhaan ja näiden alojen omien asiantuntijoiden vastuulle.

Jukka Tuomisto

Tokion innostuksesta Pariisin diplomaattiseen kyynisyyteen

— huomioita kansainvälisen tilanteen vaikutuksesta Unescon aikuiskasvatuskonferensseihin

Savolainen, Kaisa. Tokion innostuksesta Pariisin diplomaattiseen kyynisyyteen — huomioita kansainvälisen tilanteen vaikutuksista Unescon aikuiskasvatuskonferensseihin. Aikuiskasvatus 5, 2, 56—60. — Kirjoittaja esittelee artikkelissaan Pariisissa keväällä 1985 pidetyssä Unescon 4. kansainvälisessä aikuiskasvatuskonferenssissa tehtyjä tärkeimpiä päätöksiä. Hän tarkastelee myös, miten kansainvälinen tilanne on näkynyt Unescon aikuiskasvatuskonferenssien osallistujien määrissä, käsiteltävien asioiden sisällöissä sekä konferenssin työskentelytavoissa. Lopuksi tarkastellaan konferenssien merkitystä ja tulevaisuutta.

Oppimisen oikeus tunnustettiin

”Oppimisen oikeuden tunnustaminen on nyt jos koskaan yksi ihmiskunnan suurimpia haasteita”, alkaa neljännen, Unescon järjestämän kansainvälisen aikuiskasvatuskonferenssin yksimielisesti hyväksytty julistus, Oikeus oppia (Right to learn). Konferenssi pidettiin Pariisissa 19.—29. maaliskuuta.

Äkkipäätään saattaisi ihmetellä, miksi konferenssi antaa itsestään selvältä tuntuvan julistuksen. Kuitenkaan julistuksen sisältö ei ole itsestään selvyyttä tämän päivän maailmassa.

Julistuksen mukaan oikeus oppia on:

- oikeus lukea ja kirjoittaa,
- oikeus kysellä ja analysoida,
- oikeus mielikuvitukseen ja luovuuteen,
- oikeus lukea omaa maailmaansa ja kirjoittaa historiaa,
- oikeus päästä osalliseksi koulutuksen palveluista,
- oikeus kehittää yksilöllisiä ja kollektiivisia kykyjä.

Lisäksi julistuksessa todetaan mm. ”oppimisen oikeus on välttämätön väline ihmiskunnan säilymiselle, ravinnon tuotannolle ja muille välttämättömille inhimillisille tarpeille. Jos haluamme välttää sotaa, meidän on opittava

elämään rauhassa ja opittava ymmärtämään toinen toisiamme. Oppiminen muuttaa ihmiset asioitten armoilla olevista kohteista subjekteiksi, jotka luovat oman historiansa.”

Julistuksessa mainittu ensimmäinenkin oikeus, oikeus lukea ja kirjoittaa, puuttuu tänään vielä 889 miljoonalta ihmiseltä. Heistä 60% on tyttöjä ja naisia. Lukutaidottomista suurin osa, 98% asuu kehitysmaissa. Myös teollistuneissa maissa ongelma on olemassa lähinnä toiminnallisena lukutaidottomuutena. Vaikka nämä ihmiset pystyvätkin jotakin lukemaan ja kirjoittamaan, niin eivät kuitenkaan riittävästi selviytyäkseen yhteiskunnan vaatimuksista. Esim. USA:n konferenssin valmisteluja varten tekemän raportin mukaan on siellä arvioitu olevan 26 miljoonaa toiminnallisesti lukutaidotonta ja lisäksi 46 miljoonaa sellaista, joilla on niin puutteellinen lukutaito, etteivät he selviydy aikuisten suoritustasolle sitä mittaavassa testissä (adult performance level). Myös Espanjassa, Portugalissa ja Kreikassa on toiminnallisesti lukutaidottomien ongelma aikuiskasvattajien pulmana.

Miten syvällisesti julistuksen muut oikeudet on toteutettu tai tulisi toteuttaa yleensäkin koulutuksessa, on pohdinnan aihe, josta varmaa voidaan olla montaa mieltä.

Julistuksen taustasta

”Right to learn” -julistuksen aikaansaamiseen liittyy konferenssia kuvaava mielenkiintoinen piirre. Julistus ei ollut alunperin minikään virallisen valtuuskunnan aloite, vaan tekstin saivat aikaan konferenssissa tarkkailijana olevien aikuiskasvatusjärjestöjen edustajat. Konferenssihan oli hallitustenvälinen. Näin ollen vain viralliset valtuuskunnat voivat tehdä esityksiä ja tarkkailijat voivat käyttää ainoastaan puheoikeutta. Tämän järjestöjen aikaansaaman julistuksen esitteli konferenssille virallisesti Kanadan edustaja monien muiden sitä tukeissa.

Järjestöt olivat siinä vaiheessa kokousta huolissaan sen yleisestä ilmapiiiristä. Ei oltu varmoja, saisiko kokous aikaan yksimielisiä suosituksia. Julistuksella käsittääkseni haluttiin luoda aikuiskasvattajien keskinäistä yhtenäisyyttä, saada aikaan jotain sellaista, joka innostaisi ja jäisi mieleen nimenomaan Pariisin kokouksesta. Julistuksen haluttiin myös kielenä puolesta olevan jokaisen ymmärrettävissä ja eroavan tavanomaisista suositusteksteistä.

Diplomaattien aikuiskasvatusta

Tuossa vaiheessa konferenssia monet aikuiskasvatuksen asiantuntijat eri valtuuskunnissa olivat turhautuneita ulkoministeriöitten heidän mielestään liiallisesta puuttumisesta asioihin. Monessa läntisessä ja pohjoismaisessakin valtuuskunnassa kuohui pinnan alla juuri tästä syystä. Erään suuren länsimaan valtuuskunnan järjestöedustaja oli uhannut matkustaa kotiin ulkoministeriön edustajan halutessa enakkoon tietää hänen puheensa. Aikuiskasvattajat eivät ole tottuneet kokouksissaan senlaatuiseen holhoukseen ja ulkoministeriöitten esiintymistä heidän mielestään substanssikysymyksissä arvosteltiin yksityisissä keskusteluissa.

Ulkoministeriöitten korostunut osuus erottikin Pariisin kokouksen vuonna 1972 Tokiossa pidetystä aikuiskasvatuskonferenssista, jolloin ulkoministeriön edustajat eivät aktiivisesti olleet mukana kokouksessa.

Onko aikuiskasvatus sitten politisoitunut tai muuttunut ulkopoliittiseksi runsaassa kymmenessä vuodessa? Käsittääkseni ei yhtään enempää tai vähempää kuin mitä se oli Tokion konferenssin aikoihin.

Sensijaan kansainvälinen tilanne on muuttunut. Erityisesti Unesco, mutta voidaan sanoa kansainvälinen monenkeskinen yhteistyö on

nyt eräänlaisessa kriisissä. Varsinkin USAn Unescosta eron jälkeen on järjestöä voimallistikin arvosteltu osassa länsimaista lehdistöä. Tämä tilanne on tuonut korostetusti esille ulkoministeriöitten osuuden nykyisin kaikissa Unescon kokouksissa. Ristiriitaa voi syntyä, koska aina ei voida selvästi vetää rajaa, mikä asia olisi pelkästään asiantuntijoiden päätettävä ns. substanssikysymys ja millä toisaalta arvioidaan olevan ulkopoliittisia vaikutuksia. On esitetty myös käsityksiä, että kun diplomaatit puuttuvat yhä enemmän kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin kysymyksiin Unescossa, joudutaan noidankehään, missä järjestön alkuperäinen ajatus asiantuntijoiden ja tiedeihmisten yhteistyöstä entisestään hämärtyy ja järjestön tilanne vain pahenee.

Aikuiskasvatus vakiinnuttanut asemansa

Osanottajamäärien kehitys Unescon ensimmäisestä kansainvälisestä aikuiskasvatuskonferenssista neljänteen kuvaa toisaalta aikuiskasvatuksen merkityksen kehitystä ja aseman vakiintumista jäsenmaissa, toisaalta kansainvälisen yhteistyön kehitystä. Merkittävää on, että Pariisin konferenssin osanottajien määrä verrattuna Tokion konferenssiin on yli kaksinkertaistunut. Tämä siitä huolimatta, että kansainvälisen yhteistyön väitetään olevan kriisissä.

Kansainvälisiin aikuiskasvatuskonferensseihin osallistuminen

Paikka	Osanottajat	Jäsenvaltiot	Järjestöt
I Elsinore (1949)	106	25	21
II Montreal (1960)	177	47	46
III Tokio (1972)	364	82	37
IV Pariisi (1985)	841	122	59

Nykyisin aikuiskasvatuksen merkitys on monissa maissa tunnustettu virallisesti mm. lainsäädännössä. Merkittävää edistystä on tapahtunut lukutaitotyössä, käsitteet ovat vakiintuneet ja aikuiskasvatuksen tavoitteita, menetelmiä, rakenteita sekä muotoja on kehitetty huomattavasti. Aikuiskasvatus on integroitu yhä enemmän kansalliseen koulutusjärjestelmään. Aikuiskasvatuksen voidaan sanoa vakiinnuttaneen asemansa.

Näin ei ollut vielä Unescon aikaisempien aikuiskasvatuskonferenssien aikaan, joista ensimmäinen pidettiin Elsinoressa 1949, neljä vuotta Unescon peruskirjan allekirjoittamisen jälkeen, toinen Montrealissa 11 vuotta myöhemmin 1960 ja kolmas Tokiossa 1982. Näitten kokousten osanottajat ja asiat heijastelivat luonnollisesti silloista kansainvälistä tilannetta ja aikuiskasvatuksen asemaa yhteiskunnissa.

Elsinoren konferenssissa, joka pidettiin toisen maailmansodan jälkitunnelmissa, edusti 70 % osanottajista vielä 14 Länsi-Euroopan maata. Neuvostoliitto enempää kuin muutaakaan sosialistiset maat eivät olleet mukana. Aasiasta, latalaisesta Amerikasta, Afrikasta ja arabimaista oli yhteensä vain muutamia osanottajia. Silloin ei vielä yritettykään antaa aikuiskasvatukselle yhtenäistä määritelmää, vaan aikuiskasvatuksen tehtävänä nähtiin kunkin ryhmän erityistarpeet. Mielenkiintoista oli, että kampanjan lukutaidottomuutta vastaan katsottiin tuolloin olevan "teoreettisesti osa aikuiskasvatusta", mutta kuuluvan lähinnä peruskoulutukseen. Aikuiskasvatuksen roolia suvaitsevaisuuden ja yhteisymmärryksen lisääjänä korostettiin jo tuolloin.

Montrealin kokouksessa 1960 oli osanottajien joukossa jo Neuvostoliiton lisäksi viisi muuta sosialistista maata. Kokous heijasteli 1950-luvun poliittista ja yhteiskunnallista kehitystä. Teollistuminen ja kaupungistuminen toivat aikuiskasvatukselle uusia haasteita. Lukutaidon korostaminen nousi tärkeäksi asiaksi myös aikuiskasvatuksessa.

Tokion konferenssissa 1972 oli kehitysmailla jo enemmistö konferenssissa. Aasiasta oli 15, Afrikasta 19, arabimaista 10 ja latalaisesta Amerikasta ja Karibian alueelta 17 valtuuskuntaa. Tokiossa mukana oli enemmän aikuiskoulutuspolitiikan päättäjiä ja vanhempia virkamiehiä kuin aikaisemmissa kokouksissa.

Näin ollen Tokiossa keskityttiinkin enemmän koulutuspolitiikkaan, suunnitteluun, hallintoon ja talouteen kuin aikuiskasvatuksen teoreettisiin tai käsitteellisiin puoliin. Kaupungistuminen, teollistuminen, ympäristön ongelmat ja entisten siirtomaiden talous- ja koulutusongelmat näkyivät luonnollisesti kokouksessa. Tokion konferenssissa käsiteltiin ensimmäistä kertaa aikuiskasvatuksen roolia koulutuksen demokratisoijana ja yhteiskunnallisen ja kulttuurikehityksen tekijänä. Aikuiskasvatuksen merkityksen tunnustaminen ja elinikäisen koulutuksen käsitteen vakiintuminen todettiin tapahtuneen Montrealin kokouksen jälkeen.

Tokion konferenssin aikaan aikuiskasvatusta oli meillä, kuten monissa muissakin maissa vasta tulossa suuremmissa määrin valtiollisen kiinnostuksen ja suunnittelun kohteeksi. Siinä mielessä Tokion konferenssilla saattoi olla merkittävämpikin osuus aikuiskasvatuksen kehittämiseksi kuin mitä konferenssi voi tällä hetkellä tarjota. Tokiossahan päätettiin mm. siitä, että Unesco ryhtyy valmistelemaan kansainvälistä suositusta aikuiskasvatuksesta. Tämä suositus hyväksyttiin sitten Unescon yleiskokouksessa 1976. Suositus on vaikuttanut eri maiden kansallisiin aikuiskasvatuksen suunnitelmiin, joita on laadittu 1970-luvun lopussa ja 1980-luvulla.

Pariisin neljännessä aikuiskasvatuskonferenssissa osanottajat eri valtuuskunnissa edustivat voittopuolisesti virkamiehiä, mukaanlukien ulkoasiainministeriöitten edustajien koostunut osuus. Järjestöjen edustajia oli mukana valtuuskunnissa, mutta heidän vaikutuksensa oli taustalla, kuten tapahtui konferenssin julistuksen aikaansaamisessa. Mielenkiintoinen piirre oli myös pohjoismaisissa valtuuskunnissa järjestöjen vähäinen vaikutus, vaikka perinteisesti järjestöjen rooli aikuiskasvatuksessa on juuri pohjoismaisissa ollut merkittävä. Sen voi arvioida vaikuttaneen huomattavasti koko Unescon aikuiskasvatustoimintaan, sillä pidettiinhan ensimmäinen kansainvälinen aikuiskasvatuskonferenssi Elsinoressa, Tanskassa.

Erilaiset tunnelmat

Tokion konferenssia vuonna 1972 leimasi aikuiskasvatustajien innostuneisuus ja toiveisuus. Toiveisuus ulottui myös kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksien optimistiseen arviointiin. Nyt 1985 Pariisissa, kun kansainvälinen tilanne, ja erityisesti Unescon tilanne oli täysin toinen, latisti se myös kokouksen tunnelmia ja sisältöäkin.

Tokion konferenssin intensiivisyys johtui osaksi myös siitä, että kokous ei ollut Unescon päämajassa Pariisissa. Osanottajat olivat keskittyneet Tokiossa samoihin suuriin hotelleihin. Pariisissa kaikki hajaantuivat omille tahtoilleen kokousistuntojen jälkeen. Ne Pariisissa tapaamani valtuuskunnan jäsenet, jotka olivat mukana myös Tokiossa muistelivat kaikki Tokion konferenssia parempana ja innostuneempana, erityisesti kokouksena, jossa kasvattajat määräsivät tahdin.

Pariisin konferenssi onnistui sittenkin

Kaikesta huolimatta neljäs aikuiskasvatuskonferenssi Pariisissa kuitenkin lopulta onnistui. Konferenssi pääsi yksimielisyyteen suosituksista, jotka koskevat mm. aikuiskoulutuspolitiikkaa, eri ryhmien erityistarpeita, teknologiaa, aikuiskouluttajien koulutusta ja kansainvälistä yhteistyötä. Suositukset ovat varmasti hyödyllisiä ja mielenkiintoisia kaikille aikuiskasvatuksen parissa työskenteleville ja aikuiskasvatusta kehittäville. Yksimielisyyteen pääsy oli sitä merkittävämpää kun ottaa huomioon Unescon nykyisen tilanteen. Toisaalta se on myös osoitus siitä, että loppujen lopuksi halua ja tarvetta yhteistyöhön on. Kompromissit nähtiin tärkeämpänä kuin tilanteen kärjistäminen.

Suosituksen merkitys

Kun valtuuskunnat tällaisissa jonkin alan kansainvälisissä konferensseissa esittävät suositusehdotuksia, sisällyttävät he niihin alan tärkeitä ja keskeisiä asioita. Toisaalta suositukset ovat kunnianhimoisia tavoitteita, toiveita siitä, miten asioiden pitäisi olla.

On syytä olettaa, että 4. aikuiskasvatuskonferenssin suositukset vaikuttavat Unescon omaan aikuiskasvatukseen viimeistään seuraavassa ohjelma- ja budjettiesityksessä. Mitkä suosituksista otetaan huomioon seuraavan ohjelman suunnittelussa, riippuu mm. jäsenmaitten kannanotoista Unescon yleiskokouksessa.

Jäsenmaille tarkoitettujen suositusten toteuttaminen taas riippuu kunkin jäsenmaan todellisesta halusta noudattaa niitä. Suositukset antavat esim. aikuiskoulutuksen kehittäjille ja järjestöille hyviä perusteita ja tukea. Suosituksilla on hallitustenvälisen konferenssin arvokalta ja jäsenvaltiot ovat niihin sitoutuneet, kun ovat olleet niitä kannattamassa ja hyväksymässä.

Tuleeko elinikäinen kasvatus kaikkien todellisuudeksi, saavutetaanko toiminnallinen luku-taito ja missä määrin aikuiskasvatuksella on merkitystä nykyajan suurten ongelmien ratkaisussa sekä maailman rauhan edistämässä, riippuu jäsenvaltioitten kansallisesta koulutuspolitiikasta. Mutta on selvää, että ilman kansainvälistä yhteistyötä mm. noihin tavoitteisiin ei maailmanlaajuisesti tulla pääsemään.

Valmistelujen merkitys

Kansainvälisten konferenssien arvo ei ole pelkästään lopputuloksessa, vaan myös konferenssin valmisteluissa. Kun konferenssien väli on yli 10 vuotta, on luonnollista tarkastella silväläin tapahtunutta kehitystä.

Aikuiskasvatuksen nykytilan selvittämiseksi oli Unesco tehnyt laajan kyselyn jäsenmaissa vuonna 1982. Vastausten perusteella oli laadittu katsaus alan kehitykseen Tokion konferenssin (1972) jälkeen. Lisäksi oli valmisteltu asiakirja aikuiskasvatukseen suuntaviivoista.

Tällaisten kehityssuuntien analysointi antaa käsityksen aikuiskasvatuksen tilanteesta kokonaisuutena, auttaa ongelmien tiedostamisessa ja voi antaa virikkeitä omalle kehittämistoiminnalle. Eri maitten aikuiskasvatusta kuvaavat raportit antavat kiinnostuneille yksityiskohtaisia tietoja asioiden järjestelyistä muissa maissa. Monet maat valmistelevatkin omaa aikuiskasvatustaan kuvaavia raportteja, joita kokouksen aikana lähetetään muille valtuuskunnille. Myös meiltä valmisteltiin englanninkielinen katsaus aikuiskasvatuksen kehityksestä.

Alueen kansainvälisen yhteistyön kohteitten suositteleminen perustuu ongelmien yhteiseen analysointiin myös kansainvälisissä valmistelevissa kokouksissa. Suomesta on osallistuttu Tanskan, Saksan liittotasavallan ja Italian Unesco-toimikuntien järjestämiin valmisteleviin kokouksiin. Tällaiset kokoukset luovat pohjaa myös varsinaisessa kokouksessa tapahtuvalle yhteistyölle.

Konferenssien tulevaisuus

Tuleeko vielä viidettä kansainvälistä aikuiskasvatuskonferenssia ja milloin se pidetään?

Aikuiskasvattajien kanta on, että kansainvälisiä aikuiskasvatuskonferensseja tarvitaan. Mielenkiintoista ja Unescon tilannetta kuvaavaa oli se, että kokouksessa jouduttiin äänestämään siitä, järjestetäänkö konferensseja "tarpeen mukaan" vai "nykyistä useammin". Jos pelkästään aikuiskasvattajat olisivat voineet asiasta päättää, voisi arvioida, että tulos olisi ollut "nykyistä useammin". Mutta johtuen Unescon tilanteesta ja taloudellisista seikoista, joiden vuoksi järjestön budjettia joudutaan karsimaan, tuloksena oli että kokouksia järjestetään "tarpeen mukaan".

Aikuiskasvatuksen tehtävä on nähty yleensä suuremman yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden saavuttamisen ja sivistyksellisen tasa-arvon välineenä, toisaalta taloudellisen ja yh-

UNESCON neljäs aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi

Alkio, Olavi. 1985. Unescon neljäs aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi v. 1985. Aikuiskasvatus 5, 2, 60—66. — Artikkelin on lyhennelmä Suomen valtuuskunnan puheenjohtajan laatimasta virallisesta matkakertomuksesta. Artikkelissa esitellään valmistautumista Unescon 4. kansainväliseen aikuiskasvatuskonferenssiin, itse konferenssin työskentelyä sekä konferenssissa käsiteltyjä asioita.

UNESCON IV aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi järjestettiin Pariisissa UNESCON päämajassa 19.—29.3.1985. Suomen valtuuskuntaan kuuluivat puheenjohtajana opetusneuvos Olavi Alkio opetusministeriöstä sekä jäsenenä kulttuurisihteeri Eeva Hippula opetusministeriöstä, rehtori Kari Kinnunen Työväen Akatemiasta, suunnittelupäällikkö Lieki Lehtisalo opetusministeriöstä, lähetystöneuvos Iivo Salmi ulkoasiainministeriöstä (1. viikko), lehtori Singa Sandelin Helsingin yliopistosta, toimistopäällikkö Kaisa Savolainen ammattikasvatushallituksesta ja ulkoasiainsihteerin Ulla Väistö-Melleri ulkoasiainministeriöstä (2. viikko).

Ennakkovalmistelut

Ennakkojärjestelyt lähtivät hyvissä ajoin liikkeelle. Tieto tulossa olevasta konferenssista saatiin varhain ja vuonna 1982 UNESCO lähetti jäsenmaille laajan kyselyn aikuiskasvatuksen kehityksestä edellisen, Tokiossa pidetyn maailmankonferenssin ja Nairobissa vuonna 1976 pidetyn yleiskokouksen jälkeen. Suomikin laati kyselyyn n. 60-sivuisen vastauksen (''Adult Education in Finland. Reply by Finland to the questions concerning the development of adult education since the adoption in 1976 of the Unesco Recommendation on the Development of Adult Education’’).

teiskunnallisen kehityksen tekijänä, joka parantaa työn tasoa ja nostaa tuotantoa.

Maailmanlaajuisesti aikuiskasvatusta on kehitettävä yhdistämällä molemmat tehtävät ja sisällyttämällä mukaan maailmanrauhan säilyttämisen näkökulma. Tämän toteuttaminen edellyttää lisääntyvää kansainvälistä yhteistyötä, jota ilman ei tulla toimeen edes ennen viidettä kansainvälistä aikuiskasvatuskonferenssia.

Konferenssin asiakirjat:

- The Development of Adult Education — Aspects and Trends (ED-85/CONF 210/3).

- Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972). Round-up of Replies to the Survey carried out by Unesco among National Commissions with a view to gathering information on the development of Adult Education. (ED-85/CONF. 210/4).
- Fourth International Conference on Adult Education (Paris, 19—29 March 1985). Final Report.

Näitä dokumentteja on saatavissa kuudella kielellä (arabian, englannin, kiinan, ranskan, venäjän ja espanjan kielellä) Unescon Pariisin toimistosta, osoite: The Section of Adult Education, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.

Saksan liittotasavallassa Hampurissa järjestettiin Euroopan alueen valmistava kokous vuoden 1983 alkupuolella. Tämän jälkeen ei valmisteluista kuulunutkaan juuri mitään. Syyskuussa 1984 UNESCO lähetti kutsun, josta kävi ilmi konferenssin aika ja paikka sekä alustava esityslista ja menettelytapaohjeet.

Lopullista esityslistaa tai työjärjestystä ei saatu etukäteen. Niiden puuttuminen hankaloitti kokoukseen valmistumista. Kutsun saapumisen jälkeen Suomen Unesco-toimikunta asetti konferenssia valmistelemaan työryhmän, jonka puheenjohtajana toimi toimistopäällikkö Kaisa Savolainen ammattikasvatushallituksesta. Työryhmä ryhtyi laatimaan ajantasalla olevaa esitystä Suomen aikuiskoulutuksesta (Report on Adult Education in Finland 1985. Publications of the Finnish National Commission for Unesco n:o 31) ja suunnittelemaan kansallista valmistelemaa aikuiskoulutuskokousta, joka pidettiin 1.2.1985 (n. 40 osallistujaa).

Suomen valtuuskunta maailmankonferenssiin nimitettiin 13.2.1985. Sen jälkeen aloitettiin kiireelliset valmistelut em. raportin viimeistelemiseksi ja jäsenten kokouspuheenvuorojen muotoilemiseksi.

Lähinnä kansallisen valmistelevan seminaarin pohjalta valtuuskunta valmisteli myös päätöslauselmaehdotuksen, jossa korostettiin kansainvälisyyskasvatuksen merkitystä ja viitattiin esimerkkinä kansainvälisen rauhankasvatusverkoston toimintaan.

Konferenssin tekniset järjestelyt

Konferenssi pidettiin UNESCO:n päämajassa, joten sillä oli käytettävissään järjestön koko tekninen koneisto.

Suomen valtuuskunnalle oli erinomainen apu ulkoasiainministeriön UNESCOssa olevasta toimistosta ja sen toimistotyöntekijästä.

Konferenssin järjestäytyminen

Konferenssin avasi ja päätti UNESCO:n pääsihteeri M'Bow. Puheenjohtajaksi valittiin Zimbabwen opetusministeri D.B. Mutumbuka, joka hoitikin ajoittain vaikean tehtävän taidolla.

Konferenssille valittiin 14 varapuheenjohtajaa seuraavien maiden valtuuskunnista: Algeria, Argentiina, Ecuador, Iso-Britannia, Intia, Jemen, Jordania, Jugoslavia, Kiinan kansantasavalta, Kongo, Neuvostoliitto, Nigeria, Puola ja Turkki.

Ranskan Jean-Marie Gouault valittiin pääraportoijaksi.

Konferenssi päätti asettaa kaksi komissiota. Ensimmäisen puheenjohtajana toimi Venetsuelan Luis Contreras ja toisen puheenjohtajana Sri Lankan Nissanka Wijeyeratne. Suomi onnistui saamaan ensimmäisen komission (yhdeksi kuudesta) varapuheenjohtajaksi Kaisa Savolaisen.

Jonkin verran erimielisyyttä oli luonnosteluryhmän (drafting group) asettamismahdollisuudesta ja sen asemasta. Niinpä se nimettiin vasta kuudentena kokouspäivänä. Se osoittautui kuitenkin täysin välttämättömäksi kokouksen lopputuloksen kannalta.

Yleisvaikutelma

USAn UNESCOa kohtaan esittämä kritiikki, sen eroaminen järjestöstä ja tästäkin aiheutunut taloudellinen kriisi vaikuttivat konferenssin ilmapiiriin. Sitä kuvailivat monet useissa UNESCO:n erityiskokouksissa mukana olleet erääksi yleispoliittikan eniten värittämäksi.

USA ei ollut mukana kokouksessa, mutta länsimaiden ns. informaatioryhmän ensimmäisessä kokouksessa kuultiin USAn hallituksen asettaman tarkkailuryhmän puheenjohtajaa (Leonard Marks), joka totesi, että ne vaatimukset, jotka USA on asettanut ehdoksi takaisinpaluulle, eivät näytä toteutuvan. Suurin kritiikki kohdistui järjestön management and administration -alueelle. Ainakin tämän puheenvuoron perusteella näytti siltä, että tarkkailuryhmän vuoden lopussa USAn hallitukselle jättämä raportti tulee olemaan kielteisen jäsenyyden uudistamiseen nähden.

Myös muiden länsimaiden puheenvuoroissa esitettiin ajoittain voimakastakin kritiikkiä UNESCO:n toimia kohtaan. Voimakkainta kritiikkiä oli Englannin ja Japanin taholta, jotka olivat jo ennen kokousta uhanneet erota UNESCOsta.

Monet katsoivatkin näiden valmistelevan eroaan. Sen sijaan Saksan liittotasavallan ja Ranskan kannanotot olivat edellisiä maltillisempia, joskin joiltakin osin hyvinkin kriittisiä.

Vastapainoksi muut maat pyrkivät ilmeisesti välttämään kaikkia aiheita, jotka saattaisivat aiheuttaa mielipide-erojen kärjistymistä jäsenvaltioiden välillä. Niinpä esimerkiksi Neuvostoliitto oli valmis vetämään pois ja muokkaamaan hyvin pitkälle päätöslauselmaehdotuksiin, joista näytti tulevan poliittista erimielisyyttä.

Muutaman kerran keskustelussa leimahti esiin Israelin ja arabimaiden välinen kiista. Puheenjohtaja pystyi voimakkaasti ottein joka kerta lopettamaan kiistan melko lyhyeen.

Myös Pohjoismaat olivat korostetun varovaisia kannanotoissaan. Niinpä Suomen ulkoasiainministeriönkin taholta suhtauduttiin varauksin valmisteluvaiheessa rauhankasvatuksen korostamiseen Suomen päätöslauselmaluonnoksessa, koska pelättiin asialla olevan poliittista painolastia. Vielä selvemmin tämän tapaiseen esitykseen toivat kielteisen kantansa esiin muiden Pohjoismaiden ulkoasiainministeriöiden edustajat. Suomen valtuuskunta lupoiikin tämän todettuaan alkuperäisestä rauhankasvatusta painottavasta päätöslauselmaehdotuksesta.

Vaikka konferenssia sanottiinkin yleispolitiikan kauttaaltaan sävyttämäksi ja vaikka se pidettiin eräänlaisessa kriisitilanteessa, sen ei loppujen lopuksi neuvottelujen jälkeen tarvinnut äänestää varsinaisesti mistään poliittisesti arkaluontoisesta asiasta.

Toisaalta voi myös todeta, että voimakas pyrkimys kaikkien mahdollisten ristiriitoja aiheuttavien ja taloudellisia resursseja vaativien ehdotusten välttämiseen aiheutti sen, että kovin paljon uutta ja aikuiskoulutusta erityisesti kehittyneissä maissa eteenpäinvievää ei hyväksyttyihin suosituksiin sisälly, vaikka aikuiskasvatuksen merkitys UNESCO:n ohjelmissa yleisesti puheenvuoroissa korostuikin. Kannanottojen liiallista varovaisuutta puheenvuoroissa erityisesti kehitysmaiden taholta arvosteltiinkin. Yleensä kaikki uutta ja samalla uusia resursseja vaativat suositukset kohdistettiin jäsenmaille, eikä UNESCOlle tai sitten niiden alkuun liitettiin maininta ”käytettävissä olevien voimavarojen rajoissa” tms. Konferenssin menettelytavoista, organisaation eri osien toimivaltuuksista ja koordinoinnista oli koko ajan epäselvyyttä. Tämä näkyi erityisesti suhtautumisesta luonnosteluryhmän työhön.

Plenum-työskentely

Konferenssi päätti käsitellä plenumissa (yleisistunnossa) esityslistan seuraavat asiakohdat: ”Developments in adult education, considered particularly as the extension of literacy activities, since the Tokyo Conference (1972) and the adoption of the Recommendation on the Development of Adult Education (Nairobi, 1976)”, ”The development of adult education as an essential prerequisite for lifelong education and an important factor in the democratization of edu-

cation: trends and prospects” ja ”Measures to improve international and regional co-operation with a view to the advancement of adult education”.

Plenum-istuntoja oli kaikkiaan yhdeksän. Ensimmäisessä vaiheessa lähes kaikki osanottajat pitivät yleispuheenvuoron, jossa todettiin kunkin maan aikuiskoulutuksen kehitys ja esitettiin toivomuksia konferenssin tulosten suhteen.

Kehitys näyttää edenneen nopeasti kaikkialla viime vuosikymmenen aikana. Useissa maissa oli aikuiskoulutuksen asemaa vahvistettu joko kokonaislainsäädännöllä tai Suomen valtioneuvoston periaatepäätöksen kaltaisella virallisella kannanotolla. Aikuiskoulutus nähdään yleisesti koulutusjärjestelmän osana ja sen yhteyksiä koulumaailmaan korostetaan. Elinikäinen kasvatus näyttää vähitellen tulevan kansainvälisesti yleisesti hyväksytyksi koulutuksen kehittämisen peruslinjaksi. Tässä mielessä monissa puheenvuoroissa korostettiin muodollisen ja vapaamuotoisen oppimisen suhteita ja yhteyksien tarvetta. Hyvin voimakkaasti puhuttiin kansalaisjärjestöjen (non-governmental organizations) merkityksestä aikuiskasvatuksessa nyt ja tulevaisuudessa.

Maailmanlaajuisiin työllisyysongelmiin nähtiin aikuiskoulutuksella olevan myös erityisuhteet. Edelleen oli kuitenkin huomattavissa UNESCO:n selvä suuntautuminen humanismin perinteiden mukaisesti pääasiassa kulttuuripainotteiseen ja ihmisen persoonallisuuden kaikinpuoliseen henkiseen kehittämiseen enemmän kuin ammatilliseen, työelämään liittyvään koulutukseen.

Puheenvuoroissa heijastuivat selvästi UNESCO:n taloudelliset ongelmat. Useissa niistä painotettiin voimakkaasti UNESCO:n aikuiskoulutusohjelmienkin priorisoimistarvetta eri kategorioihin. Priorisoituna alueena haluttiin nähdä ehkä ennen kaikkea luku- ja kirjoitustaito-ohjelmat. Sen lisäksi korostettiin naisten aseman parantamiseen tähtääviä ohjelmia, kasvatuksen demokratisointiin pyrkiviä toimia, siirtolaiskoulutusta, rauhankasvatusta ja uusiutuvan teknologian haasteisiin vastaavaa koulutusta.

Myös muut Pohjoismaat Suomea lukuunottamatta korostivat pääpuheenvuorossaan UNESCO:n aikuiskasvatustahojelmien priorisoinnin tärkeyttä.

Aikuiskouluttajien koulutus näyttää olevan maailmanlaajuinen ongelma riippumatta aikuiskoulutuksen kehitystasosta. Kaikkialla on puutetta nimenomaan aikuiskoulutukseen koulutetuista opettajista. Tähän ongelmaan

nähtiin toisaalta olevan osittain ratkaisuna opetusteknologian nopea kehitys. Aivan erityisesti korostettiin etäopetuksen mahdollisuuksia tässä suhteessa.

Kolmannen maailman ongelmat luonnollisesti korostuivat keskusteluissa. Sen rinnalle oli kuitenkin noussut uusi käsite ”neljäs maailma”, jolla tarkoitettiin usein hyvinvointiyhteiskuntien rinnalle ja sisälle muodostuvia huonompiosaisuuden kierteeseen joutuneita väestöryhmiä, jotka vieraantuneita ovat hyvin vaikeita tavoitettavia millään järjestäytyneen yhteiskunnan keinoilla. Kaksi muuta erityisryhmää, joihin aikuiskasvatuksen huomio on korostetusti kohdistumassa, on toisaalta eläkeikäisten suureneva joukko, toisaalta nuoret koulunkäyntinsä lopettaneet aikuiset.

Hyvin yleisesti korostettiin kansainvälisen ja alueellaisen informaation ja yhteistyön lisäämisen tärkeyttä aikuiskasvatuksen eri sektoreilla. Informaation lisäämiseksi ehdotettiin jatkuvasti täydennettävien tietopankkien perustamista. Samaten tahdottiin lisätä tutkimuksen ja erityisesti vertailevan tutkimuksen osuutta aikuiskoulutuksen kansainvälisissä yhteyksissä. Tämän mahdollistamiseksi nähtiin ensimmäisen vaiheen tehtäväksi yhteisen käsitteistön luominen, tietojen keruun järjestelmien kehittäminen ja tilastoinnin yhtenäistäminen.

Monet puhujat odottivat UNESCO:n auttavan konkreettisesti mm. aikuiskasvatuksessa tarvittavan oppimateriaalin tuottamisessa ja aikuiskasvattajien koulutuksessa. Aikuiskasvatuksen käytännössä yleensä luotettiin enemmän alueelliseen kuin maailmanlaajuiseen yhteistoimintaan.

Pääjohtaja M'Bow päätti konferenssin kertaamalla sen päätapahtumat ja esittäen näkemysensä sen kauaskantoisesta merkityksestä.

Komissio I

Komissio I:n työhön osallistuivat Olavi Alkio, Kari Kinnunen, Liekki Lehtisalo ja Kaisa Savolainen. Suomen puheenvuoron pitivät Lehtisalo ja Kinnunen.

Komissio kokoontui kuuteen työistuntoon. Komission käymä keskustelu käsitteli työjärjestyksen kohtaa 8. ”The Contribution which Adult Education can make to the Development of Active Participation in Economic, Social and Cultural Life and to the Solution of some of the Major Problems of the Contemporary World”.

Keskusteluun otti osaa 51 maan edustajat ja tämän lisäksi myös tarkkailijoita: hallituksen välisistä organisaatioista yksi, ei-hallituksen

välisistä organisaatioista yhdeksän sekä ei-jäsenvaltioiden edustajista yksi. Lukutaitokampanja korostui eniten keskustelussa. Hyvin voimakkaasti painottui ammatillinen aikuiskoulutus, jossa erityishuomio kohdistettiin teknologisen muutoksen aiheuttamiin vaatimuksiin. Myös aikuiskoulutuksen rooli rauhan ja kansainvälisen yhteisymmärryksen edistämiseksi tuli esiin, joskin jonkinasteista varauksellisuutta tähän asiaan esiintyi erityisesti länsiryhmän taholta. Naisten erityisasema aikuiskoulutuksen keskeisenä kohderyhmänä painottui keskustelussa erittäin voimakkaasti.

Kansainvälisen yhteistyön kehittämiseen suhtauduttiin eräin osin varauksellisesti, mitä perusteltiin järjestön nykyisellä taloudellisella tilanteella. Sitä vastoin painotettiin yhteistoiminnan edelleen kehittämistä lähinnä edellä mainituilla keskeisillä aikuiskoulutuksen osa-alueilla.

Komissio II

Komissio II:n työhön osallistuivat Eeva Hippula ja Singa Sandelin. Suomen puheenvuoron esitti Singa Sandelin.

Komissio kokoontui kahdeksaan työistuntoon. Sille jätettiin määräaikaan mennessä 26 suositusta hyväksyttäväksi.

Konferenssin päätöksiä valmisteleva ”drafting group” yhteensovitti esitetyistä suosituksista seuraavat neljä:

1. Adult Education Policies
2. Research, Studies, Evolution and Information
3. Planning, Finance, Consultation and Coordination
4. Status and Training of Adult Education Personnel

Komissio katsoi yksimielisesti, että suositusten yhteensovitettu muoto oli liian monisanainen, epätarkka ja jäsentymätön ja päätti lähettää ehdotukset takaisin ”drafting group”iin tiivistämistä varten, sekä sen jälkeen plenumkäsittelyyn.

Komission raportoinnin raportti hyväksyttiin pienin lisäyksin sekä lähinnä sanavalintoja koskevin muutoksin.

Muiden pohjoismaiden puheenvuorot käsitelivät:

Tanska — UNESCO:n kysely, vaikka se on johtanutkin erittäin kiinnostavaan raporttiin, ei valottanut niitä vaikeuksia ja niitä vastarinnan muotoja, joita aikuiskoulutus eri maissa saattaa kohdata. Tieto myös näistä olisi arvokasta kaikille aikuiskoulutuksen alueella työskenteleville.

Ruotsi — Lyhyessä puheenvuorossaan Ruotsin

edustaja korosti tässäkin yhteydessä keskitämisen tärkeyttä UNESCO:n toiminnassa aikuiskoulutuksen alueella.

Pohjoismainen yhteistyö

Työskentely

Pohjoismaiset valtuuskunnat kokoontuivat konferenssin aikana joka päivä. Puheenjohtajana toimi Ruotsi, koska heidän valtuuskuntansa johtajana oli opetusministeri. Myös Norjan valtuuskunnan johtajana oli opetusministeri.

Päätöslausemia valmisteltiin lisäksi pienemmissä yhteispohjoismaisissa työryhmissä.

Pohjoismailla ei Suomea lukuunottamatta ollut mitään etukäteen valmisteltuja esityksiä konferenssia varten. Ainoastaan ministerien puheista oli luonnokset. Suomella oli suositusestitys kansainvälisyyskasvatuksesta. Lisäksi Suomen valtuuskunta valmisteli suositusestityksen aikuisten ammatillisesta koulutuksesta, joka sisälsi myös tietotekniikasta johtuvat koulutustarpeet aikuiskoulutukselle.

Päätöslausemat

Pohjoismaat eivät yhtyneet Suomen suositusehdotukseen kansainvälisyyskasvatuksesta.

Australian edustaja oli kysynyt Suomen valtuuskunnalta mahdollista suosituluonnosta kansainvälisyyskasvatuksesta. Nähtyään luonnoksen Australia ilmoitti olevansa halukas tukemaan sitä ja ilmoitti, että mahdollisesti myös Uusi Seelanti voi olla siitä kiinnostunut.

Ulkoministeriön ohjeiden mukaan Suomi ei kuitenkaan lähtenyt esittämään suosituluonnosta konferenssille ilman Pohjoismaiden tukea.

Myös Saksan liittotasavallalta oli tiedusteltu kantaa suosituksen tukemiseen siinä tapauksessa, että Suomi päättäisi sen esittää. Maan edustaja ilmoittikin valtuuskunnassa käymiensä keskustelujen perusteella voivansa tukea päätöslausemaa.

Norjan ja Tanskan valtuuskuntien järjestöjen edustajat olisivat mielellään nähneet, että Suomen päätöslausema kansainvälisyyskasvatuksesta olisi voitu esittää yhteispohjoismaisena.

Yhteispohjoismainen päätöslausema

Keskusteluissa todettiin, että Pohjoismaat ovat aina painottaneet UNESCOssa aikuiskas-

vatuksen merkitystä järjestön toiminnassa. Tästä syystä päädyttiin siihen, että tehdään yhteispohjoismainen päätöslausema, jossa kuitenkin korostetaan lähinnä toiminnan keskittämistä. Tähän yhteiseen päätöslausemaan Norja oli valmis hyväksymään kansainvälisyyskasvatuskäytännön seurauksena aikuiskasvatuksen kehittämistä johdanto-osaan ja tähän päätöslausemaan tuli mukaan myös Suomen toisesta suosituluonnoksesta ammatillista koulutusta koskeva osuus. Suosituluonnoksessa korostettiin keskitämistä aikuiskoulutuksen painopistealueille: lukutaitoon, naisten koulutukseen ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Keskittämistä korostava päätöslausema oli ainoa Pohjoismaiden esittämä päätöslausema konferenssille.

Tämän lisäksi Norjan valtuuskunta valmisteli suositusestityksen järjestöjen roolista aikuiskasvatuksessa. Tämän valtuuskunta teki aivan ilmeisesti oman valtuuskuntansa järjestöjäsenten toivomuksesta. Työryhmässä suositusta korjailtiin ja päästiinkin pitkälle yhteisymmärrykseen, mutta aivan ilmeistä oli, että enempää Norja, Ruotsi kuin Tanskakaan eivät todellisuudessa halunneet saada aikaan päätöslausemaa tästä asiasta. Loppujen lopuksi se kaatui siihen, että Tanska totesi jo muilta osin yhteisymmärrykseen päätyneestä päätöslausemasta, että se ei voinut hyväksyä kohtaa, jossa järjestöjen kehittämistä esitettiin julkisen aikuiskasvatujärjestelmän ohella. Tämä johtui siitä, että Tanskassa kaikki aikuiskasvatusta on täysin vapaata ilman julkista järjestelmää.

Työryhmissä, joissa päätöslausemia valmisteltiin, korostui selvästi ulkoministeriöitten rooli, samoin kuin muissakin kokouksen kannanottojen valmisteluissa.

Yhteenveto

Yleisesti ottaen pohjoismainen yhteistyö konferenssin aikana oli varsin tiivistä ja esiintymisen ulospäin oli yhtenäistä siitä huolimatta, että selvästi esiintyi näkemyseroja mm. kansainvälisyyskasvatuksen tärkeydestä. Tämä oli vielä viime kesäkuussa pohjoismaisten UNESCO-toimikuntien yhteisesti sopima painopistealue. Kun Suomen käyttämissä puheenvuoroissa ei ollut korostettu ohjelman keskitämistarvetta, käytti Suomen edustaja loppuistunnossa puheenvuoron kaikkien viiden Pohjoismaan puolesta todeten myös aikuiskoulutusohjelman toteuttamisessa tarpeen keskittää se sellaisille alueille, jotka ovat kaikkein tärkeimpiä.

Suosituksset

Suositusluonnoksia konferenssille esitettiin 65. Vasta kuudentena konferenssipäivänä asetettiin ns. luonnosteluryhmä (drafting group) sovitteluun lähellä toisiaan olevia suositusehdotuksia yhteen ja muokkaamaan niitä yhtenäiseen muotoon. Luonnosteluryhmän puheenjohtajana toimi Tanskan Hanne Søndergaard, joka saikin toiminnastaan yleisesti kiitosta. Luonnosteluryhmä joutui loppuvaiheessa työskentelemään korkeapaineessa ajan niukkuuden takia. Siihen katsoen työ oli erinomaista, eikä plenum-käsittelyssä enää mitään erityisen suuria muutoksia esitettyihin suosituksiin ehdotettukaan.

Suurimmat ongelmat nousivat esiin toisaalta erään Neuvostoliiton laatiman rauhan- ja aseidenriisuntakasvatusta koskevan ehdotuksen osalta ja toisaalta miehittyjen arabialueiden aikuiskoulutusta koskevan suositusehdotuksen osalta. Näiden kummankin katsottiin olevan sillä tavalla poliittisesti latautuneita, ettei niitä voitu hyväksyä esitetyssä muodossa.

Neuvottelujen jälkeen Neuvostoliitto suosittui vetämään oman suosituksensa pois käsittelystä ja arabimaat hyväksyivät miehittyjen arabialueiden osalta esitetyn kompromissiesityksen. Näin ollen ei näistäkään ehdotuksista jouduttu äänestämään.

Luonnosteluryhmä yhdisteli esitetyt lukuisat suositukset yhdeksi suureksi ja osittain melko moniaineiseksi suosituskokonaisuudeksi!

1. aikuiskasvatuksen päämäärät ja aikuiskasvatustalitiikka
2. erityisryhmien tarpeet: naiset, vähemmistöt, nuoriso, vanhenevat, vammaiset
3. aikuiskasvatuksen viralliset ja vapaat osat alueet
4. aikuiskasvatuksen teknologia
5. aikuiskasvattajien koulutus
6. luku- ja kirjoitustaito
7. kansainvälinen yhteistyö
8. kehitys, tutkimus, suunnittelu, arviointi
9. tiedottaminen.

Suosittelun lisäksi oli laajalla pohjalla laadittu konferenssin hyväksyttäväksi julistusluonnos ”**The Right to Learn**”. Vaikka sen sisältöön ei ollutkaan mitään huomauttamista, tuli sen hyväksyminen lopuksi ongelmalliseksi, kun allekirjoittajana esiintyi myös Israel. Arabivaltioiden edustajat kävivät tähän vedoten yksi toisensa jälkeen vetäytymässä allekirjoittajien joukosta pois. Puheenjohtaja Mutumbuka laukaisi tilanteen ottamalla koko aloit-

teen nimiinsä, jolloin julistus voitiin yksimielisesti hyväksyä.

Julistuksen alkuosa:

Oikeus oppia on:

- oikeus lukea ja kirjoittaa,
- oikeus kysellä ja analysoida,
- oikeus mielikuvitukseen ja luovuuteen,
- oikeus tulkita omaa maailmaansa ja kirjoittaa historiaa,
- oikeus päästä koulutukseen,
- oikeus kehittää yksilöllisiä ja kollektiivisia taitoja.

Pariisin aikuiskasvatuskonferenssi vahvistaa uudelleen tämän oikeuden merkityksen.

Oikeus oppia ei ole sellaista kulttuurillellisyttä, mikä voidaan säästää tulevaisuuteen.

Tämä ei ole sellainen oikeus mikä voidaan toteuttaa vasta sen jälkeen kun eloonjäämisen ongelma on ratkaistu.

Se ei ole myöskään seuraava askel mikä otetaan perustarpeiden tyydyttämisen jälkeen.

Oikeus oppia on välttämätön ihmiskunnan henkiinjäämisen keino.

Jos halutaan maailman kansojen tulevan omavaraisiksi ruuan ja muiden inhimillisten tarpeiden tyydyttämisessä, niillä tulee olla oikeus oppia.

Jos miehille ja naisille halutaan turvata parempi terveys, niin heillä tulee olla oikeus oppia.

Jos haluamme välttää sodan, meidän tulee oppia elämään rauhassa ja ymmärtämään toinen toisiamme.

”Oppia” on avainsana.

Ei voi olla inhimillistä kehitystä ilman oikeutta oppia.

Ilman oikeutta oppia ei maatalous eikä teollisuus voi kehittyä, samoin eivät voi terveydenhoito-olot eivätkä elinolosuhteet parantua.

Ilman tätä oikeutta eivät kaupunkiemme eikä kyliemme työläisten elintaso voi parantua.

Ihmiskunnan polttavien ongelmien ratkaisemisessa oikeus oppia on eräs parhaista keinoista.

Suomen valtuuskunnan rooli

Aikuiskasvatus on alue, jolla Suomi edelleen voi osoittaa olevansa ainakin teorian ja suunnittelun kehittelyn kärkipaikoilla koko maailmaa ajatellen.

Kansainvälisesti kiristyneessä ilmapiirissä korostuu myös Suomen kaltaisten puolueettomien maiden rooli mahdollisena kompromissintekijänä.

On kuitenkin luonnollista, että yhden valtuuskunnan, ja varsinkin suhteellisen pienen maan valtuuskunnan rooli jää suuressa maailmankonferenssissa melko näkymättömäksi. Paljon voidaan kuitenkin tehdä etukäteisvalmistelulla.

Suomen valtuuskunta valmisteli ennen matkaan lähtöä maan pääpuheenvuoron lisäksi lähes jokaiselle valtuuskunnan jäsenelle puheenvuoron esityslistalla olevista teemoista. Näitä muokattiin vielä perillä keskustelun etenemisen mukaisesti. Samaten valtuuskunta valmisteli myös yhden suositusehdotuksen. Kun tämä rauhankasvatuksen tärkeyttä korostava ehdotus ei saavuttanut muiden pohjoismaiden valtuuskuntien hyväksymistä ja kun osoittautui, että yksikään muu Pohjoismaa ei ollut valmistanut suositusehdotusta, Suomen valtuuskunta valmisteli uuden, ammatillisen aikuiskoulutuksen merkitystä korostavan päätöslauselmaehdotuksen. Loppujen lopuksi päädyttiin asetetun yhteispohjoismaisen työryhmän valmistelun perusteella esittämään yhteistä päätöslauselmaa, johon oli sisällytetty aineksia näistä kummastakin Suomen valmistelemasta ehdotuksesta. Osia näin valmistellusta ehdotuksesta saatiinkin sisällytetyksi konferenssin hyväksyntään suosituksiin.

Suomen pääpuheenvuorossa selostettiin lyhyesti kehitystä edellisen maailmankonferens-

sin jälkeen ja kuvattiin Suomen aikuiskoulutuksen suunnittelua ja periaatteita, joille se rakentuu.

Yleensä Suomen valtuuskunta oli ulkoasiainministeriön ohjeiden mukaisesti korostetun varovainen kannanotoissaan. Se ei esimerkiksi allekirjoittanut minkään muun maan suositusluonnoksia (kuten eivät tehneet muutkaan Pohjoismaat).

Suomen edustaja (lähetystöneuvos Iivo Salmi) toimi konferenssin aikana vaaliryhmä I:n (WEO) puheenjohtajana. Etukäteisvalmisteluissa päädyttiin esittämään muille Pohjoismaille, että ne tukisivat Suomen pyrkimystä saada ehdokkaansa vähintään mahdollisesti asetettavien komissioiden puheenjohtajistoon tai raporttoijaksi. Tämä onnistuikin niin, että toimistopäällikkö Kaisa Savolainen valittiin komissio I:n varapuheenjohtajaksi.

Kummassakin komissiossa Suomen edustajat käyttivät puheenvuoron. Erityisesti komissio II:n tutkimusta koskevaan osaan saatiinkin Singa Sandelinin esityksestä suhteellisen suora lainaus. Koska Suomen edustaja toimi vaaliryhmä I:n puheenjohtajana, piti valtuuskunnan johtaja tavan mukaan konferenssin lopussa puheenvuoron, jossa kiitettiin konferenssin onnistumiseen vaikuttaneita ja aivan erityisesti luonnosteluryhmää ja sen puheenjohtajaa sekä koko konferenssin puheenjohtajaa.

Poliittisen tiedostamisen tärkeys aikuiskasvatuksessa¹⁾

Thomas, J. E. Poliittisen tiedostamisen tärkeys aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatus 5, 2, 67—73. — Artikkelin on kirjoittajan analyysi Isossa Britanniassa viime aikoina harjoitetusta koulutuspolitiikasta. Artikkelissa nähdään oikeistolaisen politiikan uhkaavan demokraattista yhteiskuntaa ja erityisesti perinteisiä aikuiskasvatuksen muotoja. Aikuiskasvatuksessa tulisi lisätä keskustelua yhteisistä asioista ja pyrkiä ongelmien yleistämiseen ja mahdollisimman laajaan käsittelyyn.

1970-luvun lopulla ja 1980-luvun alussa suuret demokraattiset valtiot kokivat dramaattisia poliittisia muutoksia. Näinä vuosina pidetyt vaalit saattoivat valtaan uudenlaisia äärioikeistolaisia hallituksia, jotka olivat monessa suhteessa hyvin samankaltaisia kuin 1930-luvun Euroopan tai tämän päivän kolmannen maailman totalitääriset hallitukset. Huomattavin, ja tärkein ero on se, että nämä hallitukset eivät ole riittävän rohkeita lakkauttamaan demokraattista prosessia aivan kokonaan, vaikkakin ne yrittävät sitä monin tavoin häiritä. Voin mainita erään, ehkä suppean esimerkin, joka on itse asiassa selvä näyttö siitä, miten vaikeaa on vallan saaminen pois ääri- eli uus-oikeistolta.

Englannissa vastuu opetuksesta ja koulutuksesta on yleensä delegoitu paikallishallinnoille, lähinnä lääninhallituksille. Näin ollen paikallishallinnoilla on mahdollisuus vastustaa maan keskushallitusta opetusasioissa (tällainen vastustus on nykyään osoittautumassa hyvin kalliiksi). Esim. toukokuun paikallisvaaleissa Lincolnshiren, maan suurimman läänin, konservatiivinen hallitus menetti joitakin paikkoja. Vastauksena tälle, heidän mahtiasemaansa uhkaavalle haasteelle, he päättivät tarkistaa läänin koululautakunnan kokoonpanon. Maan käytännön mukaisesti tämän lautakunnan jäsenet on nimetty eri järjestöistä, joiden toiminta liittyy opetukseen ja koulutukseen. Vaikka koululautakunnan jäsenet on valittu paikallisista poliittisista piireistä, itse lautakunta on

poliittisesti sitoutumaton. Nyt on ehdotettu, että vallitseva valintakäytäntö lakkautettaisiin, mikä varmistaisi konservatiivien vallan tällä sektorilla. Onko kyseessä pelkkä vähäpätöinen toimenpide eräässä Englannin kaukaisessa, kulmakunnassa? Mieluummin näen kyseessä olevan kepulikonstin, jonka toivottiin livahtavan ohi suuren yleisön silmien maassa, joka korostaa olevansa demokratian kehto ja esiintyy esimerkkinä kaikista niistä arvoista jotka demokratia-käsitteeseen liitetään.

Röyhkeiden vallansäilyttämisyritysten ohella tällaiset hallitukset tunnetaan haluttomuudesta huomioida minkäänlaisia eräviä mielipiteitä, edes omassa puolueessaan. Mutta ennen lähempää tarkastelua voisin ehkä täsmentää, mistä hallituksista nyt puhun. Tarkoitoin Reaganin hallitusta USA:ssa, Thatcherin Englannissa, Kohlin Länsi-Saksassa, Uuden Seelannin Muldoonia ja Australian Fraseria (nämä kaksi onneksi hävisivät viime vaaleissa), sekä Japanin Nakasonia. Näillä hallituksilla on paljon yhteistä, ja itse asiassa niiden politiikkaa tarkasteltaessa ei voi olla panematta merkille niiden hämmästyttävää kykyä kommunikoida keskenään, niiden yhteenkuuluvaisuutta. Voi vain toivoa, ja tulen itse aina toivomaan, että näiden maiden kansalaiset pystyisivät yhtä hyvin tunnistamaan omat yhteiset intressinsä ja kommunikoimaan keskenään, ja muodostamaan jonkinlaisen yhteisen oppositiorintaman.

Englantilainen oikeistohallinto

Näillä äärioikeistolaisilla hallituksilla on yleensä keskeisenä talouspoliittinen ohjelma. Englannissa se kulkee nimellä monetarismi. Ja me tiedämme, mitä tämä tarkoittaa. Se on itse asiassa erään puutteellisen inhimillisen piirteen

¹⁾ Esitelmä pidetty ensimmäisessä International League for social commitment in adult education'in konferenssissa Ruotsissa heinäkuussa 1985.

looginen, poliittinen lopputulos. Se on pyrki-
mys antaa kaikelle rahallinen arvo, eräänlainen ”markkinatalous-ajattelu”, jonka on aikaansaanut se ihmisryhmä, joka Oscar Wilden mukaan tuntee joka asian hinnan, muttei min-
kään asian arvoa. Poliitiikkana tämä ajattelu-
tapa on kuitenkin menettämässä uskottavuutta, siitä yksinkertaisesta syystä että se ei toimi. On yksi asia uskoa monetarismiin ja saat-
taa se käytäntöön, mutta on aivan eri asia puolustaa tätä uskomusta kun se on todettu epäonnistuneeksi, etenkin kun otetaan huomioon se hirvittävä hinta, joka tästä kaikesta joudutaan maksamaan.

Tämän hinnan osatekijät ovat massatyöttömyys, hyvinvointiyhteiskunnan purkautuminen, ja huomattavan pieni panostus opetukseen. Kansalle kerrotaan, että julkisten menojen vähentäminen tuo mukanaan alhaisemman inflaation ja vahvemman kansantalouden. Tämä ei ole toteutunut varsinkaan Englannissa, missä suurimpana syyppänä voidaan pitää puolustuskulujen kasvua. Tästä löytyy lukuisia esimerkkejä: maksettavanamme ovat maailman kolmanneksi suurin sotalaivasto, risteilyohjukset, Falklandin saarten linnoittaminen, suuri osa NATO:n kuluista, sekä loppumaton yritys hallita Pohjois-Irlantia. Kaiken tämän tuloksena on epäonnistuminen: Englannissa ja monessa muussakin maassa lopputuloksena on ollut puute, nälkä, inhimillinen kurjuus, ja tietyn asteinen ärtymys. Käytän sanaa ärtymys, sillä ihmisillä tuntuu olevan ihmeellinen kyky sietää näitä oloiloja. Silloin tällöin tilanne kärjistyy, etenkin ydinasekysymyksissä, mutta nämä tilanteet pidetään kurissa alituisesti laajenevan valvontakoneiston avulla. Voimme ohimennen todeta, että ihmisiä ”käsitellään” Englannissa yhä enenevässä määrin rikosoikeuden koneistossa. Saimme äskettäin kuulla (Guardian, 15.6.), että Rikostietojärjestelmällä on 5 miljoonaa henkilötietodistoa, 3,5 miljoonaa sormenjälkiä, sekä tiedot Englannin jokaisesta ajoneuvosta ja 35 miljoonan ajoneuvon omistajan nimi- ja osoitetiedot. Lisäksi on arvioitu, että Englannin salaisella poliisilla (Special Branch) on 2,5 miljoonaa henkilötiedostoa. Pelkästään Lontoon alueella salaisen poliisin toiminta maksaa noin £ 15 miljoonaa vuodessa.

Oikeistolainen koulutuspolitiikka

Entä millaista koulutuspolitiikkaa nämä hallitukset harrastavat? Heidän vastauksensa on yleensä seuraavanlainen: Koulutukseen

käytetään aivan liian paljon rahaa; maalla ei ole tähän varaa, ja niinpä opetussektorin on tyydyttävä pienempiin määrärahoihin. Uusi, virtaviivaisempi koulutusjärjestelmä tulee olemaan ”sopivampi” kaupallisille ja teollisille tarpeille, ja sen tuotteet tulevat elvyttämään maan teollisuuden, joka on heikentynyt koska koulutus ei ole vastannut tarkoitustaan. Koulujärjestelmää on myöskin syytetty äärioikeisto-
huolestuttavasta ”kyvyttömyydestä kilpailla kansainvälisillä markkinoilla”. Heidän virallinen kantansa on, että maa tarvitsee kekseliästä, teknisesti taitavaa työvoimaa. On kuitenkin myös eräitä yleisiä uskomuksia, jotka koskevat koko koulutusjärjestelmää, ja joita sovelletaan parastaikaa käytäntöön. Ensimmäinen näistä on väite, että suuri osa koko nykyisestä koulutuksesta on pelkkää ajanhaaskausta. Tasoa tulisi nostaa, ja koska kuitenkin on olemassa vain tietty määrä kyvykkäitä opiskelijoita, opetusta, nimenomaan korkeampaa opetusta, tulisi rajoittaa. Näin päädyimme jälleen elitismiin ja tuhoamme suuren osan niistä opetus-filosofisista aatteista, jotka ovat tällä vuosisadalla kehittyneet, ja joiden keskeisenä ajatuksena on ollut tarjota kaikille paremmat oppimismahdollisuudet. Monessa maassa onkin tehty suuria vähennyksiä opetusmäärärahoissa. Jos tämä on johtanut jonkinlaisiin epäkohtiin, ne tulee korjata nostamalla opintomaksuja. Tässä, kuten suuressa osassa äärioikeiston viljelemästä logiikasta, ei huomioida sitä, että hallitus itse asiassa jakelee rahaa, joka kuuluu koko kansalle, ja tällä tulisi olla jonkinlainen valta sanoa miten tämä raha käytetään. Palaan tähän kysymykseen myöhemmin.

Toinen piirre tässä uudessa, pahaenteisessä filistealaisuudessa on kielteinen suhtautuminen humanistisiin tieteisiin, etenkin yhteiskuntatieteisiin (paitsi monetaristiseen taloustieteeseen). Koska suuri osa aikuiskasvatuksesta suuntautuu näille alueille, on äärioikeiston mielestä luonnollista, että tällaiset oppiaineet lakkautetaan. Esimerkkejä on monia, mutta mainitsen tässä yhteydessä vain kaksi. Englannissa on nk. ”vastuullisia ryhmittymiä” (Responsible Bodies). Käytännössä näitä ovat yliopistojen aikuiskasvatusosastot, sekä Työväen Sivistysliitto (= Workers' Educational Association, WEA). Thatcherin hallituksen valtakaudella näiden määräraha-perusteisiin on tullut muutoksia. Tämä on johtanut huomattavasti pienempiin määrärahoihin, ja näin nämä erittäin tärkeät aikuiskasvatusalueet ovat kokeneet arvonalennuksen. Uudessa Seelannissa pääministeri Muldoonin ja opetusministeri Welling-

tonin hallitus käynnisti vastaavanlaisen hyökkäyksen nimenomaan Työväen Sivistysliittoa vastaan. Johtuvakko tämän tyyppiset hyökkäykset vain siitä: että vapaa sivistystyö koetaan hyödyttömänä; että halutaan siirtää painopiste teknologiaan; että on käytettävissä vähemmän rahaa?

Ei tarvitse uskoa mihinkään salaliittoteoriaan ymmärtääkseen, että kyseessä on tätäkin vakavampi ilmiö. Äärioikeiston oppositio koostuu koulutetuista ihmisistä — siis ei itse opetusta tarjoavista laitoksista, jotka ainakin Englannissa ovat suhtautuneet Thatcheriin joko myönteisesti tai välinpitämättömästi. Äärioikeiston poliitikot suosivat yksinkertaisia ratkaisuja, ja heille on itsestään selvää, että kaikenlainen oppositio heidän erinomaista politiikkaansa kohtaan löytyy koulutusjärjestelmästä. Toisin sanoen, koulun penkiltä aina aikuiskasvatukseen asti toimii eräänlainen agitaattoriryhmä, eli opettajat, jotka saavat ovelin keinoin oppilaansa pitämään mielenosoituksia, mellakoimaan jne. hallitusta vastaan, joka itse asiassa ei ole tehnyt mitään väärin. Meidät yritetään saada uskomaan, että opiskelijat ovat niin aivottomia, että heidät voidaan nostaa vastarintaan silloinkin, kun hallitus harjoittaa erinomaista politiikkaa. Tämä on klassinen, pessimistinen käsitys ihmisluonteesta. Rauhankasvatuksen lisääntyminen on eräs valaiseva esimerkki. Tämän oppiaineen kasvavat vastustajajoukot ovat vakuuttuneita siitä, että opiskelijoita on mahdollista aivopestä, ja he pystyvät käyttämään hyväkseen kaikkia mahdollisia argumentteja, esim. sitä, ettei rauhankasvatus ole yhtenäinen aine, eikä näin ollen muodosta varsinaista oppiainetta. Lyhyesti sanoen, vapaiden kasvatusperinteiden vastustajat uskovat, että ihmiset eivät itse pysty käsittelemään heille opetustilanteessa välitettyjä tietoja. Niinpä he aikovat tosissaan kumota nämä perinteet.

Heillä on useita menettelytapoja. Yksinkertaisin tapa on lakkauttaa määrärahat. Mutta ongelmana on, että muillakin saattaa olla päätösvaltaa määrärahoista. Esimerkiksi Englannissa valtio myöntää määrärahoja yliopistoille, joten sillä on oikeus myös lopettaa nämä määrärahat. Tästä on seurauksena että nyt ensimmäistä kertaa historiassa on mahdollista, että eräitä yliopistoja joudutaan sulkemaan. Mutta muut opetusmäärärahat hoidetaan paikallishallinnon kautta, ja jotkut näistä ovat osoittaneet vastustavansa hallituksen pyrkimyksiä. Hallituksen vastavetona on ollut pyrkimys kaivata paikallishallintojen itsemääräämisoikeutta ja siirtää valtaa takaisin itselleen. Mikä-

li jotkut paikallishallinnot ovat erityisen hallituvastaisia, kuten Suur-Lontoon valtuusto (Greater London Council), ne yksinkertaisesti lakkautetaan. Lakia voidaan muuttaa hyvinkin helposti, hallituksen omien jäsenten tai perinteisesti kunnioitusta nauttivan Ylähuoneen vastustuksesta huolimatta.

Myös Japanin demokraattiset piirit pelkäävät tällaista radikaalia vallan keskittämistä. Vuodesta 1945 lähtien on siellä yritetty vastustaa vallan keskittämistä, mikä on ollut tyyppillistä Japanin poliittisessa historiassa. Hyvä esimerkki tästä löytyy aikuiskasvatuksesta, eli japanilaisittain sosiaaliskasvatuksesta. Tässä keskeistä roolia näyttölee kominkan, eli kansalaishalli. Näiden toimintaa säätelevät erityisesti lakipykälät, jotka turvaavat niiden paikallishallinnollisen luonteen. Japanilaiset opetuspiirit ovat kuitenkin huolissaan tämän paikallisautonomian murentumisesta, ja valtion kasvavasta osuudesta aikuiskasvatuksen alueella. Kuten Englannissakin, tämä kaikki tapahtuu lakipykälien mukaisesti, mutta näinhän kävi myös Hitlerin Saksassa.

Äärioikeiston hallitsemien länsimaisten demokratioiden yleisenä piirteenä on ankara, selvästi virheellisin perustein johdettu talouspolitiikka, joka on aiheuttanut paljon sosiaalista kurjuutta ja suoranaista hätää. Tämän politiikan eräänä osastrategiana on muokata opetus toiminta uudelleen, tuhota historialliset vapaat perinteet, saada suurempi valta koulutuksen rakenteisiin, menetelmiin ja sisältöihin, sekä rangaista opettajakuntaa tai opiskelijoita rikkomuksista, joita tämä politiikka näkee tapahtuneen. Aikuiskasvatus, etenkin sen liberaalit osa-alueet, on joutunut rajun hyökkäyksen kohteeksi, tämä hyökkäys jatkuu, ja tulevaisuuden näkymät ovat mitä synkimmät. Mikä on ollut aikuiskasvattajien vastaus?

He ovat luonnollisesti olleet vihaisia, ovat esittäneet vastalauseita, keskustelleet päätöksentekijöiden kanssa, esittäneet hyvin perustelluja vastaväitteitä, ja niin edelleen. Tämä kaikki on ollut turhaa. Tässä meillä on selvä osoitus siitä, miten äärimmäisiä nämä äärihallitukset itse asiassa ovat. Ne ovat täysin joustamattomia, eivätkä siedä minkäänlaista vastarintaa. Niitä ei kiinnosta myöskään järkipäinen väittely. Joskus niiden ylimielisyys on lähes naurettavaa. Uudessa Seelannissa Muldoonin hallituksen hyökkäys aikuiskasvatusta vastaan johti uusseelantilaisten itsensä pyyntöön, että aikuiskasvattajat kaikkialla maailmassa ryhtyisivät yhteiseen vastarintaan. Tyyppillisenä esimerkkinä äärioikeiston vastauksesta kohtuullisena pidettävään suhtautumistapaan voi-

daan pitää kirjettä, jonka sain opetusministeri Wellingtonilta. Ensin minun kirjeeni: ”Koin suurta pettymystä kuullessani suurista vähennyksistä aikuiskasvatuksen alalla, etenkin mitä tulee Kansalliseen aikuiskasvatusneuvostoon ja Työväen Sivistysliittoon. Brittiläisessä Kansainyhteisössä ei ole montaakaan maata, jotka vetäisivät vertoja Uudelle Seelannille aikuiskasvatuksen alueella. Esimerkkinä tästä Kansainyhteisö jakaa vuosittain stipendejä, joiden turvin englantilaiset aikuiskasvattajat voivat tutustua järjestelmääne henkilökohtaisesti. Olen itsekin näin tehnyt, ja palattuani Englantiin kirjoitin laajalti asioista, joita Uusi Seelanti voi opettaa koko maailmalle.

Englannissa yritettiin äskettäin vähentää aikuiskasvatuksen määrärahoja. Tämä synnytti laajaa vastustusta sekä julkisuudessa että parlamentissa. Nyt tästä hankkeesta on periaatteessa luovuttu. On huomattu, että aikuiskasvatukseen jaetun vähäiset määrärahat tuottavat suuren määrän nautintoa ja kulttuuria, ja edesauttavat tietyllä tavalla kypsän yhteiskunnan syntymistä.

Kunnioituksella, sekä suurella kiintymyksellä maatanne kohtaan, toivon Teidän harkitsevan asiaa uudelleen.”

Ja tässä ministeri Wellingtonin vastaus:

”Ilmoitan saaneeni kirjeenne (7.9.), ja totean olevani erittäin yllättyneet tavasta, jolla sekaannutte Uuden Seelannin hallituksen asioihin. Kysymys uusseelantilaisten veronmaksajien varojen kohdentamisesta opetukseen kuuluu pelkästään Uuden Seelannin hallitukselle ja Uuden Seelannin kansalle, eikä kenellekään muulle.”

Mutta mitä voimme oppia aikuiskasvatusjärjestöistä, tarkastellessamme niiden yrityksiä vastustaa tällaista kehitystä? Totuus on, että yhteen aikaan aikuiskasvatus näki eräänä tehtävänänsä saattaa ihmiset poliittisesti tietoisiksi. Varhain tällä vuosisadalla eräänä aikuiskasvatuksen keskeisenä päämääränä oli yhteiskunnallinen kehitys ja toiminta. Samoin on totta, että aikuiskasvatus on vähitellen omaksunut muita tavoitteita. Tämä on johtunut useista eri syistä, muun muassa näkemyksestä, että kasvatus on moraalisesti sitoutumatonta ja poliittisesti epäolennaista, eikä sitä näin ollen tulisi yhdistää yhteiskunnalliseen toimintaan. Pääsyy on kuitenkin todennäköisesti monimutkaisempi ja vaikeammin määriteltävissä. Tämä lienee se, että tavalla, jota emme vielä täysin ymmärrä, sellaiset aikuiskasvatusjärjestöt, joilla on saattanut olla radikaaleja päämääriä, on saatu luopumaan näistä päämääristä. Tunnusomaista niille näyttää olleen tietty

varovaisuus suhteessa rahoittajiin, ulkopuolisten voimien puuttuminen niiden toimintaan, ja niiden lamaantuminen väitteestä, että ne ovat epäakateemisia. Tämä on se tapa, millä Englannin Työväen Sivistysliitto on epäradikalisoitu, ja tapa millä Avoin yliopisto kaapattiin jo ennen kuin se ehti aloittaa toimintansa. Viimeksimainitunhan piti olla se laitos, joka avaisi väylät kaikelle työväenluokan keskuudessa piilevälle lahjakkuudelle. Itse asiassa varsinaisia opetusmenetelmiä lukuunottamatta Avoin yliopisto on niin tavanomainen yliopisto kuin kuvitella voi. Aikuiskasvatusjärjestöt eivät ole tuottaneet minkäänlaista sosiaalisesti tai poliittisesti tiedostavaa kansanliikettä joka olisi valmis avoimeen vastarintaan, tai mikäli näin on tapahtunut, tällaista voimaa ei ole uskallettu käyttää. Tällainen poliittisen voiman menettäminen on johtanut hajanaiseen vastarintaan, joka muistuttaa lähinnä olemassaolon oikeuksien anomista ja voidaan näin ollen siirtää helposti syrjään. Yhteenvetona voi todeta, että surullista kyllä ne aikuiskasvatusjärjestöt joiden tulisi olla äärioikeistoa vastustavien joukkojen kärjessä, eivät siellä ole. Radikaalit päämäärät on kadotettu, niin WEA:ssa, yliopiston laajennusliikkeessä, kuin kansanopistoliiikkeissäkin. Haluaisin nyt ehdottaa sosiaalisen ja poliittisen ajattelun primääriaseman palauttamista aikuiskasvatukseen, ennenkuin se on liian myöhäistä. On olemassa tietyjä kulmakiviä, joiden varaan yhteiskunnallisesti tiedostava aikuiskasvatusverkosto on mahdollista rakentaa.

Haasteet aikuiskasvatukselle

Ensimmäinen näistä olisi faktojen, tosiasiallisten, perustavaa laatua olevien tietojen, sisällyttäminen aikuisopetusohjelmiin. Tämä saattaa kuulostaa tarpeettomalta vaatimukselta. Mutta itse asiassa totuuden esittäminen on välttämätön ensi askel kehitettäessä kriittistä äänestäjäkuntaa. Ja totuus, kuten tunnettua, ei ole yleinen piirre nykymaailmassa. Kuten C. Wright Mills kirjoittaa teoksessaan ”Sosiologinen mielikuvitus” (The Sociological Imagination): ”Maailmassa, missä puhutaan paljon pötyä, minkä tahansa tosiasian esittäminen on poliittisesti ja moraalisesti tärkeä tapahtuma.” Aikuiskasvatusohjelmiin tulisi jollain tavoin sisällyttää totuus asioista, jotka keskeisesti koskevat meitä kaikkia. Esimerkiksi ylläpitämämme armeijan koko, josta päättävät sotilasjohtajamme; mitä sen ylläpito maksaa ja mistä joudumme näin itse luopumaan; sen olemassaolon aiheuttama uhka ja levittä-

mä kurjuus. Tai meidän tulisi alituisesti saada ihmiset pohtimaan EEC:n järjestömyyksiä: kuinka vähätuloiset joutuvat subventoimaan maanviljelijöitä, kuinka tämä nurinkuruus tekee naurettavaksi äärioikeiston puheet vapaasta kilpailusta ja ”markkinataloudesta”, ja kuinka EEC hävittää viljavuoria samalla kun kolmas maailma ja jopa jotkut eurooppalaiset näkevät nälkää. Mitä hyötyä on ollut aikuiskasvatuksen pyrkimyksistä luoda ajattelukykyinen, sivistynyt yhteiskunta, kun tällaista politiikkaa ajavat hallitukset saatetaan valtaan suurten enemmistöjen turvin?

Keskeisten totuukien pohdiskelun tulee saada aikuisväestö keskustelemaan siitä, miten jokin hallitus voi ajaa tällaista politiikkaa ja pysyä silti vallassa. Jälleen kerran Englannin hallitus on hyvä esimerkki äärioikeiston kehittämistä poliittisista johtamisstrategioista, jotka antavat suuren synn epäillä, onko näiden hallitusten kanssa ylipäänsä mahdollista keskustella tai neuvotella mistään. Niiden ensisijaisena strategiana onkin yksinkertaisesti esittää kansalle tapahtunut tosiasia, samalla usein uskotellen, että on olemassa tärkeitä syitä, miksi kaikkia taustatekijöitä ei voida julkistaa.

Eräänä esimerkkinä voidaan esittää armeijan toiminta Suezin kriisin aikana v. 1956. Kriisin aikana meille kerrottiin, että oli kysymys koko maata koskevasta turvallisuusnäkökohdista, joita ei voitu paljastaa. Nykyään on yleisessä tiedossa, että tämä englantilais-israelilainen hyökkäys Egyptiä vastaan johtui Edenin henkilökohtaisesta vihasta Nasseria kohtaan. Mikäli tällainen hallitus ei pysty vetoamaan salassapito-oikeuteen, se käyttää erästä toista strategiaa: se esittää muutoksia, ja alistaa eri vaihtoehdot yleiseen keskusteluun. Mutta tähän päältäpäin demokraattiseen menettelytapaan sisällytetään kolme piirrettä, jotka mitätöivät kaiken mahdollisen vapaan keskustelun. Ensiksikin hallitus itse päättää, mistä kysymyksistä tullaan keskustelemaan. Nämä kysymykset eivät ole syntyneet minkään yleisen väittelyn pohjalta, vaan niiden juuret löytyvät syvältä poliittisista opeista. Toiseksi, itse keskustelu pidetään hyvin lyhyenä, jopa niin lyhyenä, että on vaikeaa, joskus suorastaan mahdotonta, esittää ennalta harkittuja vastineita, etenkin jos itse kysymykset on muotoiltu niin, ettei niihin voi edes antaa järkevää vastausta. Ja kolmanneksi, koska keskustelun aiheena on usein rahan säästö, olisi tärkeää tietää täsmälleen millaisista rahasummista on kysymys. Mutta tarkkoja rahasummia ei koskaan mainita, siitä syystä että mikäli summa pysyy salaisena, jonkin julkis palvelun uudista-

minen voidaan yhdistää kulujen leikkaamiseen.

Englannista löytyy kaksi valaisevaa esimerkkiä. Ensimmäinen on ehdotus, että yliopistojen laajennusliikkeen ja WEA:n rahoitusperusteet tulisi muuttaa täydellisesti. Tulevaisuudessa määrärahat tulevat riippumaan opiskelijoiden lukumäärästä. Karkeasti sanottuna, jokaisen opiskelijan arvoksi tulee £ X. Tätä muutosta edeltävät toimenpiteet ovat olleet tavallistakin omituisemmat. Mitään yleistä keskustelua ei ole käyty, on vain tehty päätös. Ei ole myöskään kerrottu paljonko £ X tulee olemaan, joten on ollut mahdotonta tehdä minikäänlaisia pitkän tähtäimen taloussuunnitelmia. Toisena esimerkkinä mainittakoon äskettäin julkistettu Vihreä paperi (Green Paper), jonka tarkoituksena on muuttaa koko sosiaaliturvajärjestelmää. Hallitus ilmoittaa aikeistaan, ei esitä vaihtoehtoja, ei huomioi kritiikkiä, ja kieltäytyy esittämästä laskelmia. Kaikki tämä huolimatta siitä, että tiedetään hallituksen tehneen laskelmia, jotka ovat niin tuhoisia, ettei niitä kertakaikkiaan voi julkistaa.

Siispä aikuiskasvattajille lankeaa nyt kaksi tehtävää: julistaa totuutta, ja saada ihmiset miettimään tapaa, jolla hallitukset vääristelevät koko demokraattista prosessia. Tämän kaiken tulisi johtaa yleiseen, poliittisesti hyvin merkittävään vaatimukseen: ihmisten tulisi saada itse valita omat ratkaisunsa vallanpitäjien esittämistä eri vaihtoehdoista, ja heidän tulisi itse asiassa saada osallistua näiden vaihtoehtojen laatimiseen. Toisin sanoen, sen sijaan että he saisivat pelkästään päättää, käytetäänkö vähemmän rahaa aikuiskasvatukseen vai lastentarhoihin, heidän tulisi myös saada päättää, käytetäänkö vähemmän rahaa kasvatukseen vai Falklandin Saariin. Sen tosiasian tajuaminen, että jokaisen päätöksen takana on aina ihminen tai ihmisistä, on merkki tietyn asteisesta kansansivistyksestä. Ja vaatimusta, että yhä useammista asioista pitäisi avoimesti keskustella, tulisi pitää eräänä koko demokraattisen prosessin itsestään selvänä tosiasiana.

Päämääränä olisi siis väestö, joka on tietoinen siitä, että äärioikeistolaiset hallitukset koostuvat hyvin tavallisista ihmisistä, jotka ovat poliittisten oppien sitomia maailmassa, jonka he näkevät hyvin yksinkertaisena. Tällainen väestö asettaisi eräät yhteiskunnan pahimmista epäkohdista kriittiseen tarkkailuun. He tutkisivat työttömyyttä uudella tavalla, kieltäytymällä pitämästä opetusjärjestelmää pääsyntipukkina. He epäilisivät, onko järkevää kohdentaa aikuiskasvatukseen varatut määrärahat työttömyyden näennäiseen poista-

miseen. Heidän mielestään siinä missä talouspolitiikka luo työttömyyttä, se voisi myös luoda työllisyyttä. He eivät sallisi aikuiskasvatussektorin olevan yhteistyössä sellaisen hallituksen kanssa, joka ottaa varoja aikuiskasvatusmäärärahoista ja luo sillä nk. työllisyyskoulutusjärjestelmän, joka itse asiassa vain toimii halvan työvoiman lähteenä, rauhoittaa jossain määrin työttömien mieliä, ja sallii työttömyyslukujen keinotekoisena kaunistelun. Englannissa monet aikuiskasvattajat syyllistyvät tähän, sen sijaan että auttaisivat työttömiä ymmärtämään, että heidän työttömyytensä ei suinkaan johdu jostain heissä piilevästä kroonisesta viasta, vaan aivan muista tekijöistä. C. Wright Mills tekee aikuiskasvattajan roolin äärimmäisen selväksi, kirjoittamalla: ”Yhteiskuntatieteilijän — kuten kenen tahansa liberaalisen kasvattajan — tehtävänä on jatkuvasti laajentaa yksityistä ihmistä koskevat ongelmat yleisiksi kysymyksiksi, sekä saattaa yleiset kysymykset inhimillisiin, yksilöllisiin mittapuihin.” Toisin sanoen, kasvatusprosessin tulisi auttaa ihmisiä erottamaan henkilökohtainen epäonnistuminen ja tähän tarjolla olevat parannuskeinot, sellaisesta yleisestä politiikasta johon he eivät ole itse syyllisiä. Koska kaikki asiat jotka on kerran tehty, voidaan myös kerran muuttaa.

Tästä kaikesta seuraa, että keskeistä meidän aikuiskasvattajien filosofiassa, teoriassa ja käytännössä tulisi olla kysymys vallasta. Kaiken tähän asti esittämäni kohteena ovat olleet uudet äärioikeistolaiset hallitukset, etenkin se joka pitää valtaa Englannissa, mutta sama pätee myös muunlaisiin poliittisiin järjestelmiin. Syy, miksi olen halunnut painottaa uutta oikeistoa on, että demokraattinen hallitusmuoto on niin uhattuna kaikkialla maailmassa, että Uuden oikeiston sitä vastaan kohdistaman hyökkäyksen tulisi huolestuttaa meitä kaikkia. Tosiasia kuitenkin on, että monet maailman maat ovat synkkien poliittisten, rodullisten tai uskonnollisten harvinaisjärjestelmien alaisuudessa. Eräs arvokas tehtävämme olisi saattaa aikuiskasvatusohjelmiin vallan ja sen vastakohtan, voimattomuuden, tutkiminen. Freirén tutkimus kansalaisten suhteesta valtaan on uskoakseni mahdollistanut murtautumisen ulos erästä historiallisesta, koko aikuiskasvatusfilosofiaa kahlinneesta kuristusotteesta: tämä on se jännite, joka vallitsee vapaiden sosialististen maiden marxilaisuuden, ja totalitaaristen vasemmistohallitusten politiikan välillä. Neuvostoliiton, Kuuban, Etelä-Afrikan ja monista muista maista löytyy eräs yhteinen, politiikan rajatkin ylittävä tekijä: Näissä maissa

pieni vähemmistö pitää valtaa, ja suuri enemmistö on ilman valtaa. Samalla tavoin äärioikeistolaisten maiden kansalaisilla on jatkuvasti vähenevä päätösvalta omilla asioissaan, joka taas johtaa yleiseen elintason laskuun. Mutta he ovat kuitenkin itse valinneet omat hallituksensa, mikä taas todistaa kuinka oppimattomia läntistenkin demokratioiden kansalaiset saattavat olla. Kuten Reimer kirjoittaa: ”Jos ihmiset olisivat koulutettuja, he eivät ikinä sietäisi nykyisiä terveyst- ja opetuspalveluja, ympäristösaasteita, sotatieteiden kontrolloimaa poliittista päätöksentekoa, tai mainostojen kontrolloimia tiedotusvälineitä, puhumattakaan liikenneuhkista, asuntopulasta, tai kaikista muista nyky-yhteiskunnan vit-sauksista.”

Vallanpitäjät uskovat, että kansa sietää tämän kaiken; ja he ovat tyytyväisiä koulujärjestelmään niin kauan kuin se tuottaa materialistista, teknisesti taitavaa työvoimaa, jonka tärkeimpänä päämääränä on parempi pujottelu-rinne, joka ei muodosta homogeenistä ryhmää, ja joka ei siedä erimielisyyttä, monimutkaisuutta, eikä uutisia Etiopiasta. Se tuottaa saksalaisia, jotka eivät halua puhua Hitleristä, englantilaisia jotka hurraavat Falklandin sodalle, ja japanilaisia jotka edelleen vihaavat korealaisia. Se on maailmanlaajuinen, itsekeskeinen yhteiskunta, ja se on myös suurin haasteemme.

Tällaiselle kehitykselle löytyy luonnollisesti myös jonkin verran vastarintaa. On olemassa ryhmiä, jotka vastustavat rasismia, sukupuolisyrrjintää ja vanhusten ylenkatsomista. Ikävä kyllä on olemassa vaara, että tällaiset ryhmät pikemminkin vähentävät kuin lisäävät kykyämme ymmärtää vallankäyttäjien otteen laajuutta tai luonnetta. Väittämä, jonka aion nyt esittää, on itse asiassa kaikkialla keskustelua synnyttänyt yleinen puheenaihe. Tämä on väittämä, että sellaisia ryhmiä, jotka sulkevat pois kaikki ulkopuoliset ja ajavat hyvin rajattuja asioita, aletaan pian pitää ahdasmielisinä. Näin niistä muodostuu pelkästään yksi painostusryhmä muiden joukossa. Tässä ei välttämättä ole sinänsä mitään vikaa, mutta ainoa toivo luoda jonkinlainen yhteisymmärrys on tuoda esiin yleisiä mielipiteitä vallasta ja sorrosta. Rajattu kampanja on pelkkä ilouutinen vallanpitäjille. Greenhamin naisten ydinasevastainen kampanja tulee epäonnistumaan, johtuen heidän keskeisestä, miesvastaisesta poliittisesta asenteestaan. Mustat ryhmät, jotka pitävät valkoisia työläisiä vihamiehinä mieluummin kuin työläisinä tulevat myös epäonnistumaan. Ammattiyhdistysliike on

Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Unkarissa¹⁾

Maróti, Andor. Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Unkarissa. Aikuiskasvatus 5, 2, 73—77. — Artikkelissa analysoidaan aikuiskasvatuksen haasteita tämän päivän Unkarissa. Erityisesti käsitellään korostunutta pyrkimystä lisätä osanottajien määrää ja tämän pyrkimyksen vaikutuksia käytännön aikuiskasvatukseen ja sen lähtökohtiin. Lisäksi tarkastelun kohteina ovat sivistystyön tehtävät ja pienryhmien keskeinen merkitys aikuisopiskelussa sekä kulttuurin omaksumisen mekanismit.

Haluttaessa luonnehtia jonkin yhteiskunnallisen vaikutusalueen tulevaisuutta on pyrittävä välttämään kahta vaaraa: sitä, että tulevaisuutta pidetään nykyisyyden suoranaisena jatkeena, ja sitä, että tulevaisuudella tarkoitetaan omien haaveittemme toteutumista. Nykyisyys ja sen mahdollisuudet määräävät toki tulevaisuuden, mutta nämä olosuhteet vaihtelevat. Toisaalta nämä muutokset saattavat yhtyä yhteiskunnallisen kehityksen tarpeisiin, toisaalta poiketa niistä. Tämän takia yhteiskunnallinen suunnittelu tukee eräiden trendien toteutumista, kun taas toisia se pyrkii muuttamaan tai rajoittamaan. Väliintulo ei kuitenkaan voi olla mielivaltainen. Jotkut toiminnot saattavat olla aiottua vahvempia, toiset saattavat muotoutua sattumanvaraisesti. Kaikki tämä viittaa siihen, että käytäntöä on jatkuvasti tutkittava, ja suunnitelmia on kehitettävä tehtyjen johtopäätösten pohjalta.

Tyypilliset piirteet

Koulun ulkopuolella tapahtuvan aikuiskasvatuksen tämänhetkisestä asemasta Unkarissa voidaan mainita seuraavat seikat:

— 70-luvun alkuun asti koulujärjestelmän mukainen koulutus oli hallitsevana aikuiskasvatuksessa, kun taas viimeinen 10—15 vuoden aikana painopiste on siirtynyt ammatilliseen lisäkoulutukseen.

— Aiemmin kulttuuriohjelmien järjestämisestä työpaikoilla huolehtivat ainoastaan ammattiyhdistykset, mutta vuonna 1976 säädetyn Yleissivistyslain voimaantulon jälkeen on ryhdytty perustamaan yritysten kulttuuritoimikuntia, jotka talousjohtajien myötävaikutuksella ovat luoneet kiinteämpiä yhteyksiä työn ja sivistyksen välille.

— Työpaikkojen ”sosialistiset prikaatit” ovat ottaneet huolehtiakseen myös siitä, että

¹⁾ Esitelmä pidetty suomalais-unkarilaisessa aikuiskasvatussymposiumissa syyskuussa 1984

kriisissä, koska kukin yhdistys hoitelee vain omaa sarkaansa eikä näe kaikkia vaikuttavia, laajempia kysymyksiä. On erittäin tärkeää, että **ongelmat yleistetään**, niin ettei erityisryhmiä voitaisi yksi kerrallaan vaientaa.

Taakka, jonka asetan aikuiskasvatuksen

harteille on hyvin raskas. Ehkä olen liian kunnianhimoinen. Ehkä. Mutta käsittääkseni meidän tulisi jokaisen tehdä kaikkemme, ettei aikuiskasvatuksesta muodostuisi pelkkää turhanpäiväistä ajanvietettä.

prikaatit säännöllisesti kouluttavat itseään.

— Käytännön vaatimukset ovat tulleet hallitseviksi myös yleissivistyksen kehittämiseen suuntautuvassa nk. tieteellisen yleissivistyksen levittämistoiminnassa; suosituimpia ovat puutarhanhoito-, autokoulu- ja ATK-kurssit.

— Käytännön intressien ansiosta vieraiden kielten opiskelun tarve on lisääntynyt.

Vapaa-ajan vieton muutokset

Sivistyksen tavoitteiden ohella toteutui kuitenkin myös vastakkainen tendenssi: kiinnostus välitöntä käytännön hyötyä tarjoamattomia ohjelmia kohtaan laski jyrkästi. Tämän vaikutuksesta järjestäjien pyrkimykset muuttuivat. Kulttuuriarvojen levittämisyrittämisen tilalle otettiin sivistyneen vapaa-ajanvieton iskusana, joka käytännössä tarkoitti lähinnä huvittelua.

Tämän liiallista vaikutusta vahvisti myös joukkoviestinnän (etupäässä elokuvien ja television) tarjonta. Aikuiskasvatusjärjestöt eivät kyenneet kilpailemaan joukkoviestinnän vaihteleval tarjonnan kanssa. Kun yleisöä keräävän joukkoviestinnän vaikutusta pyrittiin tasa-painottamaan seuratoiminnan organisoimisella ja erilaisten harrastusklubien perustamisella, kävi ilmi, että tällaiseen toimintaan on aikaa ja tarvetta etupäässä vain nuorilla, ja heilläkin vain silloin, jos klubien ohjelma koostuu musiikista ja tanssista. Television vaikutus näkyi myös siinä, että yhä useampiin tilaisuuksiin kutsuttiin kuvaruudusta tuttuja sanomalehtimiehiä, näyttelijöitä ja laulajia. Temaattisen suunnittelun tilalle tuli julkisajattelu, koska kulttuuriohjelmien järjestäjät pitivät menestyksen mittana yleisömääriä, joten kuuluisuuksien vetovoima arvioitiin suureksi.

Tämä käsitys ei luonnollisestikaan ollut mitenkään uusi. Aiemmin kulttuuriarvojen kansanomaistaminen oli ollut massatoiminnan päämääränä, nyt puolestaan päämääräksi tuli olemassaolevien tarpeiden tyydyttäminen. Tämän seurauksena sivistyksen syventämisen pyrkimys jäi taka-alalle.

Kulttuurin demokratisoiminen

Viimeaikaisessa kulttuuripoliittisessa keskustelussa on sivistyksen syventämisen ja massaosallistumisen ristiriitaa pyritty perinpohjaisesti selvittämään. Näin on vastakkain joutunut kaksi näkemystä: toisaalta kulttuurin demokratisoiminen ja toisaalta kulttuuridemokratia. Ensinmainittu on ottanut tehtäväkseen kulttuuriarvojen ohjelmoidun levittämisen, arvojen mukaisen orientoitumisen ja sivistys-

mahdollisuuksien tuomisen käyttäjien ulottuville. Kulttuuridemokratia puolestaan näkee kulttuuritason kehittämismahdollisuuden ihmisten konkreettisissa tarpeissa ja yhteiskunnallisten voimien aktivoimisessa.

Nämä kaksi peruslähtökohtaa poikkeavat toisistaan myös kulttuurikäsitteen tulkinnan perusteella. Kulttuurin demokratisoimisen kannattajat kavensivat kulttuurin henkiseksi arvoiksi. He ilmoittivat, että sivistyneistön tehtävänä on pitää huolta siitä, että nämä henkiset arvot tulevat kaikkien saataville, jotta se, mikä ennen oli ollut vain kaupan eliitin omaisuutta, muuttuisi tulevaisuudessa massojen kulttuuriksi. Saadut kokemukset eivät osoittaneet tätä olettamusta oikeaksi; vaikuttaa siltä kuin henkisen kulttuurin laaja-alainen hyväksikäyttö olisi ratkaistavissa vain tasoa laskeamalla ja massatuotteita levittämällä.

Kulttuuridemokratian kannattajat sitä vastoin korostavat, että myös arkielämällä on kulttuurinsa, ja sivistys riippuu etupäässä siitä, missä määrin ihmiset kykenevät nostamaan elämäntapansa kulttuuripitoisuutta. Tämän takia on tuettava positiivisten mallien leviämistä, ja passiivinen ”yleisön rooli” on muutettava aktiiviseksi yhteisöön vaikuttamiseksi. Tämä näkemys vaikuttaa oikealta, mutta käytäntö ei kuitenkaan toistaiseksi ole osoittanut merkittävää kulttuuriyhteisön luomisen tarvetta.

Näiden kahden suunnan vastakkaisuus tulee esiin myös aikuiskasvatuksen työntekijöille asetettavissa vaatimuksissa. Jos nimittäin tehtävä määritellään kulttuurin välittämiseksi ja ohjelman järjestämiseksi, silloin ei tarvita erityiskoulutettuja asiantuntijoita. Tehtävät kykenee hoitamaan kuka tahansa järjestelykyinen ja kokenut henkilö. Jos ohjelmat sitä vastoin perustuvat osanoton sijasta yhteiskunta-analyysin kautta selvitettyyn sivistystarpeeseen ja jos omaksumisprosessi tulee ratkaisevaksi, silloin erityiset andragogiset valmiudet ovat välttämättömiä.

Teoreettisten pohjatietojen merkitys on vielä selvempi, jos käsittelemme uudelleen edellämainittuja piirteitä ja yritämme niiden taustan ja riippuvuuksien syvemmillä analysoinnilla määritellä niiden tulevaa kehitystä.

Ilmiöiden taustaa ja johtopäätöksiä

Yleissivistyksen levittämisen ongelmia

Ammatillista lisäkoulutusta säätelee Unkarissa vuonna 1971 tehty ministerineuvoston

päätös. Tämän mukaan ammattitaitoisten työntekijöiden ja keskiasteen johtajien on amatista ja toimialasta riippuen 5—8 vuoden välein osallistuttava tietoja uudistaville, ajanmukaistaville, erikoistaville tai uuteen toimialaan perehdytäville kursseille. Päätös määräsi myös sen, että ammattiaineiden ohella on mukaan otettava myös poliittisia ja yleissivistäviä aineita. Tämä määräys tähtäsi siihen, että ammattioppi tulisi laajempaan taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen yhteyteen ja että tekniset kysymykset puolestaan liitettäisiin yhteen inhimillisten peruskysymysten kanssa.

Päätöksen voimaantulon jälkeen ministeriöt ovat perustaneet täydennyskoulutuskeskuksia ja myös työpaikoilla on alettu järjestää entistä enemmän kursseja. Ammattitaitoisten työntekijöiden ja keskiasteen johtajien koulutuksen ohella lisääntyivät myös ylemmän asteen talousjohtajille järjestetyt kurssit. Ylemmän asteen johtajien ammatillisen profiilin laajentaminen onnistui, mutta työntekijöiden kursseilla näin tapahtui vain harvoin. Kurssien suunnittelijat ja luennoitsijat arvelivat, että riittää kun ammatillisia ongelmia analysoidaan sellaisenaan ja että osanottajia on turha rasittaa laajempien yhteyksien pohtimisella. Parhaissakin tapauksissa ammatilliset, poliittiset sekä yleissivistykseen viittaavat teemat esiintyivät vain toistensa kanssa rinnan tai kokonaan toisistaan erillisinä. Joskus rajoituttiin aikapulaan vedoten vain ammatillisiin teemoihin, vaikka saattoi selvästi huomata, että osanottajien valtaosan valmius- ja koulutustaso oli toivotun tason alapuolella. Tällöin olisi ollut perusteltua luopua puhtaasta ammatillisesta näkökulmasta ja pohjustaa paremmin aihetta. Ammattiaineita korostavat henkilöt eivät kuitenkaan pitäneet tätä oikeutettuna, vaan he leimasivat pikemminkin työntekijöiden koulutuksen turhaksi.

Ammatillinen lisäkoulutus vaikutti siis aikuiskasvatukseen ristiriitaisesti. Kävi ilmi, että koulutustehtävät arvioitiin usein käytännöllisyyden perusteella. Talousjohtajat odottivat työajalla järjestetyltä opetukselta tuottavuuden lisäämistä. Alaiset puolestaan pitivät turhanpäiväisenä kaikkea, mikä ylitti oman toimialan. Osallistumismotivaatio oli todella vahva vain, jos opiskelu palkittiin joko palkankorotuksella tai suoranaisella rahapalkkiolla tai jos kurssin suorittaminen oli pakollinen tietyn viran saamiseksi.

Työn ja sivistyksen tai ammattipätevyyden ja yleissivistyksen riippuvuus toisistaan tuleekin itsestäänselväksi silloin, kun työn laadun kehittäminen on päätavoitteena ja kun myön-

netään, että ”henkisiin tekijöihin” sijoitettu pääoma on yhtä tuottavaa kuin teknisen ja teknologisen tason nostaminen. On havaittu, että aikuiskasvatus on saanut eniten tukea ja arvostusta sellaisissa vientiyrityksissä, joissa tuotteiden laatu on tullut ehdottoman tärkeäksi tekijäksi. Tällöin on havaittu myös se, että ulkomaan kaupassa ei ole tarpeen ainoastaan vieraan kielen taito, vaan myös asianomaisen maan olosuhteiden perusteellinen tuntemus.

Myös monilla muilla aloilla tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Viime vuosina on maassamme jatkuvasti keskusteltu työpaikkademokratian kehittämisestä. Pitkään ajateltiin, että asiantuntemus ja joukkoliike eivät sovi yhteen, joten tässä yhteydessä olisi siis turha puhua demokratian kehittämisestä. Työntekijät olivat tosin mukana kaikkien työpaikan ongelmien käsittelyssä ja tehtävien määräämisessä, mutta tämä ei sinänsä välttämättä merkinnyt kaikkien työntekijöiden intressien toteutumista päätöksissä.

Viime vuosina on monella työpaikalla perustettu myös työntekijöiden ”taloudellisia työyhteisöjä”, jotka korkeita palkkioita vastaan ottavat huolehtiakseen monimutkaisempien tehtävien suorittamisesta työajan ulkopuolella. Näillä ryhmillä on täydellinen itsemääräämisoikeus. Ne voivat itse valita, keitä työntekijöitä ryhmään otetaan, kuinka työt suunnitellaan ja järjestetään, kuinka luodaan tarvittavat edellytykset ja kuinka saatu palkkio jaetaan työntekijöiden kesken. Näennäisesti nämä taloudelliset työyhteisöt toimivat puhtaasti taloudellisin päämäärin. Niiden toiminta ei voi kuitenkaan olla tuloksellista ilman hyvää asiantuntemusta, joten myös tässä on syytä painottaa koulutuksen merkitystä.

Kulttuurin omaksumisen ongelmia

Viikottainen työaika Unkarissa on 40 tuntia. Kun se lyheni viikottaisesta 48 tunnista aluksi 44:een ja myöhemmin 40:een, oletettiin, että ihmiset tulevat käyttämään lisääntyneen vapaa-aikansa kulttuurin parissa. Näin ei kuitenkaan käynyt. Monet kuitenkin ottivat vapaa-aikanaan lisätöitä taloudellista tilannettaan parantaakseen. Toiset ostivat tontteja maaseudulta, rakensivat kesämökkejä ja ryhtyivät huolehtimaan näiden kunnossapidosta. Kävi ilmi, että monet pitivät arvossa vain työhön käytettyä aikaa ja vapaa-aikaa puolestaan käytettiin yksinomaan lepoon ja huvitteluun. Todettiin, ettei sivistys ole sittenkään massojen tarve, vaikka yhä useammat aikuiset osallistuvatkin jatkuvasti jollekin kursseille. Monet

aikuiset ovat hankkineet yläasteen peruskoulutuksen iltakouluissa tai kirjekursseilla (tarvetta esiintyy sitä enemmän, mitä korkeammasta koulutustasosta on kyse). Työhön liittyvät täydennyskoulutustilaisuudet ovat yleisiä ja myös yhteiskunnallis-poliittisten järjestöjen koulutus tavoittaa suhteellisen monet ihmiset. Tästä huolimatta systemaattinen itseopiskelu on harvinaista, eikä kulttuuriakaan nähdä yleisessä ajattelussa elämän parantamisen välineenä. Ammatillisella ja poliittisella informaatiolla tunnustetaan olevan sentään merkitystä, mutta niiden ulkopuolelle jäävää tietoa pidetään yleensä itsetarkoituksena ja taide yhdistetään yleensä huvitteluun.

Opiskelua ja huvittelua pidetään yleensä vaihtoehtoisina. Opiskelua pidetään velvollisuutena ja näin työn sukulaisena. Huvittelulla nähdään sitä vastoin annetaan taakan keventäjän rooli: huoliin väsyneille ihmisille on tarjottava ”rentoutumista”. Tämä ajattelu on näennäisesti hyväksyttävissä. Vakavammin sitä tulee pohtia vasta silloin, jos ”rentoutumista” tarjoava huvittelu ottaa johtavan aseman kulttuurijärjestöjen toiminnassa. Tälle on luonnollisesti olemassa selityksensä: taloudellisen tilan heiketessä järjestöt pystyvät vain tällä tavoin hankkimaan varoja toimintaansa varten. Kun aiemmin kulttuuripolitiikka ei ottanut tarpeita kyllin huomioon, nyt tätä voluntaristista käytäntöä on korjattava. Tälle löytyy myös ideologinen peruste: jos ”olemassaolo määrää tietoisuuden”, silloin on epärealistista tarjota ihmisille muuta kuin mitä ne elinolojensa pohjalta toivovat.

Tällöin jää kuitenkin tarkastelun ulkopuolelle kokonaan kulttuurin tärkein, ihmistä kehittävä funktio eli se, ettei se ole niinkään kulttuurin reproduktion kuin produktiivisen uudistamisen edistäjä. Tosiasia on, että arvojen kansanomaistamisesta ja sivistysmahdollisuuksien lisäämisestä huolehtiva suuntaus yritti ratkaista tämän kysymyksen ottamatta huomioon kaikkein merkittävintä tekijää: ihmisen ja hänen olemassaolevan sivistystasonsa. Ihmisistä suuntaus välitti vain siten, että heitä oli ”saatava mukaan”, ”koulutettava” ja ”saatava liikkeelle” mahdollisimman paljon, koska työ tällöin oli tuloksekasta ja tilastot todistivat täten sivistyksen kasvun.

Tätä pinnallista ajattelua kriittikömmästi palveleva teoria saattoi vain nimellisesti merkitä ”ihmiskeskeisyyttä”, koska sen arvojen alueella esiintyvä myönnitys merkitsi samalle kompromissia myös intressien suhteen. Se pysyi kulttuurinvälityksen ansassa: ostolle ja myynnille rakentuvassa mallissa osanotto on

puhtaasti passiivinen, jolloin omaksumistulos jäi selvittämättä. Tämä johtuu luonnollisesti tarpeita tyydyttävän suunnan luonteesta: se ei ole kiinnostunut tuloksista, koska se ei haluaakaan muuttaa tarpeita vaan pikemminkin säilyttää ne.

Aikuiskasvatus löytää tällä hetkellä melko vaivalloisesti tiensä ulos yhtä lailla tarpeita kehittävästä kasvatuksesta kuin kasvatuksesta, joka alistuu erilaisten tarpeiden palvelijaksi. Ensimmäisessä on olemassa se vaara, että se menettää yleisönsä, toisessa se, että siitä tulee sivistyksen syventymisen sijasta osa viihdeteollisuutta.

Vaikuttaa siltä, että ”vapaa-ajan sivistyneeseen viettämiseen” suuntautunut käsite voidaan löytää tälle ratkaisua. Tämän sijasta olisi määriteltävä elämän ja kulttuurin suhde ja sivistyksen kehittämisellä olisi luotava aktiivinen suhde ihmisen ja kulttuurin välille. Kulttuurin henkilökohtainen omaksuminen ja käyttö on nimittäin oppimisen kannalta ratkaisevaa. Toisin sanoen: sivistyksen välineiden sijasta päämäärästä tulee ratkaiseva. Niin kauan kuin välineet ovat päämäärän asemassa, olemme todistamassa kulttuurin ja sivistyksen ”vieraantumista”. Ei ole sattuma, että nykyisessä tilanteessa ihmiset pitävät kulttuuria itselleen vieraana eivätkä suinkaan olennaisena osana elämää.

Sivistystyön sisällöllinen tehtävä

Intensiivisyyden tarpeellisuus liittyi Unkarissa suhteellisen pian yleissivistykseen. Mutta koska siihen ei liittynyt käsitteellistä syventymistä, rakentui se vanhalle formaaliselle käytännölle siinä uskossa, että pienten ryhmien perustaminen sellaisenaan parantaa tulosta. Huomiotta jäi kuitenkin ryhmäsivistyksen tarjoama mahdollisuus henkilökohtaiseen aktivointiin, osanottajien yhteistyöhön, ryhmädynaamisten menetelmien käyttöön — ja kaikkien näiden tuloksena henkilökohtaiseen kehitykseen. Järjestäjien huomio suuntautui edelleenkin vain edellytysten luomiseen ja osanotolukuihin. Paljastava oire tästä pinnallisuudesta oli, että tunnuslauseksi otettiin ”uusien muotojen hakeminen”. Tällä tarkoitettiin osallistumishalukkuuden lisäämistä. Näin suosituiksi tulivat esim. tietokilpailut, joiden leikkimielisyys ja voittomahdollisuus kiehtoivat, mutta joilla harvoin saavutettiin mitään kasvatustavoitteita. Useimmiten ne vain mittasivat jo hankittua tietomäärää. Tämän ohella aikuiskasvatuksessa (kursseilla ja nk. tieteellisen yleissivistyksen levittämisessä) luento säilyi

hallitsevana muotona. Vaikka 70-luvulla uutuuksien viedä, niin ammattikirjallisuuden esittelemien ja "aktiivien" menetelmien käyttö ei kuitenkaan yleistynyt.

Ilmiselvää oli, ettei muutos voinut jäädä puhtaasti menetelmäteoreettiseksi. "Levitykseen" pyrkivä käsite olisi pitänyt vaihtaa "kehitykseen" pyrkiväksi, mutta siten, että se läpäisisi koko käytännön. Tähän olisi tarvittu paljon enemmän ihmis- ja yhteiskuntatuntemusta, mikä toisaalta edellyttää perinpohjaisia teoreettisia pohjatietoja, toisaalta myös käytännön yhteiskunnallistamista, millä tarkoitetaan suunnittelun ja järjestelyn yhteiskunnallistamista.

Vuonna 1976 säädetyssä Yleissivistyslain 4. §:n mukaan "osanotto yleissivistykseen on kansalaisoikeus. Samalla se on jokaisen kansalaisen velvollisuus sekä velvollisuutena sinänsä että velvollisuutena yhteiskuntaa kohtaan — kunkin kykyjen, pätevyyden ja kiinnostuksen mukaan." 5. §:n mukaan "yleissivistystoiminta rakentuu monipuoliselle yhteiskunnalliselle yhteistyölle, kansalaisten ja yhteisöjen vapaaehtoiselle, aloitteelliselle ja toimivalle osallistumiselle." Tämä toiminta ei voi jäädä yksin työn järjestämisestä huolehtivien tehtäväksi. Heidän tehtävänä on yhteiskunnallisten voimien innostaminen, koordinointi eikä niiden aktiivisuuden korvaaminen. Tämän takia on opittava käsittelemään yhteisöjä ja omaksuttava yhteisökehittämisen teoria ja menetelmät. Tässä suhteessa järjestäytyneen sivistystyön on tulevaisuudessa epäilemättä muututtava.

Olellaista muutoksessa on eräiden mukaan toiminnan yhteisöluonne, koska vedotaan siihen, että puhdas järjestötoiminta byrokraattisoi. Edelleen vedotaan siihen, että toiminnan yhteisöluonteella on realiteettinsa, koska seuraelämän tarve on Unkarissa ollut perinteisen vahva. Elintason säilyttäminen ja nostaminen kuitenkin individualisoivat ihmisiä; ongelmiansa

kanssa kamppaileva ihminen ei hakeudu muiden seuraan. Vastaava vaikutus on myös joukkotiedotusvälineillä, puhumattakaan siitä, että opiskeluun liitetään perinteisesti sellaisia piiriteitä, jotka eivät liity yhteistoimintaan.

Eräiden mielestä yhteisökasvatus ei kata muutoksen olellaista ydintä, sillä tämä on vain muutoksen muodollinen luonnehdinta. Päämääräksi on heidän mukaansa määrittävä ensisijaisesti sisältö. Tämä merkitsee suurempaa historiallis-yhteiskunnallista vastuuta tai, kuten kuuluisa kirjailija *Péter Veres* on luonnehtinut: "kansassa - kansallisuudessa" ajatteleva hallitustason huolien vastaanotto. Tämä on vähintään yhtä hyvin kulttuuridemokratian lisuke kuin yhteisöjen toimintakin.

Tämän mukaan ei kuitenkaan ole yhdentekevää, mihin yhteinen toiminta suuntautuu: yleisiin asioihin vai harrastuksiin. Luonnollisesti jälkimmäisestäkin saattaa kasvaa laajempikin yhteiskunnallinen vastuuntunne. Tästä on Unkarissa olemassa esimerkkejä. Mm. erään kalastusseuran ympärille on kasvanut ympäristönsuojelun aktiivinen ryhmä; yhteiskunnallinen sitoutuneisuuskaan ei vaadi yksityiselämän tai pienryhmien intressien kieltämistä. Muutoksen hyväksi toimivien vakaus on, että elämäntavan kehittäminen voi olla tuloksellista vain laajemmassa historiallis-yhteiskunnallisessa yhteydessä tai vain yleisissä inhimillisissä puitteissa. Tämän takia talouspolitiikkakaan ei voi työntää kulttuuria syrjään, koska nämä kaksi tekijää ovat oikeastaan saman toiminnon eri puolia.

Tulevaisuuden kannalta on tärkeää pohtia sitä, mikä kasvatuksen funktio tulee olemaan yhteiskunnallisessa käytännössä. Siitä riippuu, miten ihminen kykenee ympäristönsä tietoiseen ja älylliseen säätelymiseen ja miten ihminen kykenee hallitsemaan omaa kohtaloaan.

Käännös: Kirsi Rantala

Synergogiako andragogiikan tilalle?

Raivola, Reijo. 1985. Synergogiako andragogiikan tilalle? Aikuiskasvatus 5, 2, 78—81. — Artikkelissa esitellään synergogiaa, jota voidaan pitää ”uutena opetusmenetelmänä”. Synergogia näkee oppimisen yhdessä työskentelemiseksi, jossa opettaja toimii ohjaajana. Pyrkimyksenä on opettajan auktoriteetin vähentäminen ja opiskelijoiden vastuullisuuden lisääminen sekä opiskelijaryhmien välisen ja sisäisen kilpailun lisääminen.

1. Taustaa

Ajatus sosiaalisen energian hyväksikäytöstä on jo vuosisatoja ollut kasvattajia kiehtova ajatus. On uskottu, että ryhmänä työskenteleminen, voimaa ja tietoja toisista ammentaa ja toisille tarjoten, tehostaa oppimista ja parantaa ryhmän suorituskykyä. Kokonaisuuden katsotaan olevan enemmän kuin osiensa summa, ryhmän suorituskyvyn enemmän kuin sen jäsenten yksilölliset suoritukset yhdistettynä. Tiedollisten ja taidollisten saavutusten ohella ryhmässä työskenteleminen opettaa elämässä niin tarpeellisia sosiaalisia taitoja.

Texasin yliopiston entiset sosiaalipsykologian professorit Jane Mouton ja Robert Blake uskovat tästä vanhasta ideasta löytäneensä kasvatuksellinnalle uuden viisasten kiven. He ovat uskoneet asiaansa siinä määrin, että ovat perustaneet käyttäytymistieteellisiä palveluita markkinoivan yhtiön Scientific Methods. Yhtiö on kouluttanut uuteen oppiinsa yliopistojen ohella hallinnon ja elinkeinoelämän kouluttajia ja jatko-opiskelijoita. Pohjan toiminnalleen pari on kehitellyt kokeellisesti 1950-luvulla, mistä sovellutukset sitten vähitellen ovat levinneet eri kulttuureihin ja eri ikäisiin intressanttiryhmiin.

Andragogia pyrkii välttämään pedagogian opettajakeskeisyyden ja motivoimattoman opiskelun. Aikuiskasvattaja tahtoo olla oppimisen katalysaattori, joka jakaa vastuuta oppimisesta myös oppijalle. Mutta usein menettään pedagogiikan näkyvin etu: suunnitelmallisesti jäsenneetyt ja etenevät oppimiskokemukset, joista koostuu systemaattinen tieto- ja taitojärjestelmä. Aikuisopetuksen tarjoamat oppimiskokemukset tahtovat jäädä irrallisiksi,

katkelmallisiksi ja tilannesidonnaisiksi. Mouton ja Blake pyrkivät yhdistämään pedagogiikan ja andragogiikan edut ja välttämään niiden puutteet uudella ”gogiallaan”, jota he kutsuvat synergogiaksi.

2. Synergogian periaatteita

Synergogia johtuu kreikankielisistä sanoista, jotka merkitsevät työskentelemistä yhdessä ja johtajaa, kaitsijaa. Termi on siis käännettävä yhdessä oppivien ohjaamiseksi. Selvästi kehittelijöiden ajattelua on ohjannut myös sosiaalisen energian (synergian) käsite, jota on usein käytetty selittämään sosiaalisten järjestelmien suorittamaa informaation jäsentämistä ja välittämistehtävää. Synergogian voisi siis luokitella sosiaalipedagogiseksi liikkeeksi. Se etenee kuitenkin tavanomaista pidemmälle. Oppimistapahtumassa näet auktoriteettihahmo estää oppimista ja sisäisen motivaation syntymistä. Aina opittavat sisällöt eivät ole sisäisesti palkitsevia. Olisi myös opittava ja hallittava vastenmielisiä ja vieraalta tuntuvia asioita. Auktoriteetin valvonnassa tällainen oppiminen johtaa niin lapset kuin aikuisetkin oppimissysteemin petkuttamiseen: yritykseen selvittää vaatimuksista ja muiden asettamista tavoitteista mahdollisimman vähällä. Aikuiskasvattajakin on auktoriteettihahmo, koska opiskelija on hänestä ja hänen järjestelyistään sosiaalisesti riippuvainen.

Jokaisen ihmisen sosiaaliseen kypsymiseen kuuluu kuitenkin auktoriteeteista vapautuminen ja riippumattomuuden saavuttaminen. Järjestyneessä yhteiskunnassa auktoriteetit ovat kuitenkin väistämättömiä. Tämä tajutaan ja siksi ei niinkään vastusteta auktoritee-

tin oikeutusta kuin korostetaan halua kontrolloida omaa kanssakäymistä ja vuorovaikutusta auktoriteetin kanssa. Järjestelmällisessä opiskelussa auktoriteetin (opettajan) suorittama vuorovaikutuksen säätely kuitenkin jatkuu, esim. vuorovaikutusaktin aloittaminen ja lopettaminen, evaluaatiotoimet, oppimateriaalin esittäminen jne. Oppijalla ei siis ole täyttä vastuuta eikä toimintavapautta opiskelussaan.

Toinen inhimillinen taipumus on vertaisryhmään liittyminen ja siitä turvan ja yhteisyyden etsiminen. Näin samassa ryhmässä opiskelevia ei tulisi nähdä toistensa kilpailijoina vaan tukijoina ja motivaation lähteinä.

Näistä käyttäytymisen lainalaisuuksista Mouton ja Blake johtavat synergogian periaatteet:

1. auktoriteetti korvataan erityisten oppimisjärjestelyiden ja -materiaalin avulla
2. maksimoidaan opiskelijan aktiivisuus ja vastuullisuus
3. käytetään hyväksi sosiaalinen energia muodostamalla opiskelutiimejä
4. käytetään hyväksi tiimin motivoiva vaikutus (kilpaillaan muiden tiimien kanssa, totutaan tiimin itse suorittamaan ankaraan arviointiin jne.).

Synergogit korostavat metodinsa eroa muihin yksilöllisiin opetusmenetelmiin, koska oppimisjärjestelyt ja -materiaali tarjoavat selvän suunnan ja takaavat tehokkaan työskentelyn. Opiskelijoiden on oltava hyvin perillä tavoitteistaan, ja heidän työtään ohjaavat neutraalit kirjalliset (kuvalliset/video) ohjeet. Samaten vedetään rajaa ryhmätyöhön. Kaikki ryhmät eivät tue oppimista, ne eivät välitä positiivista sosiaalista energiaa. Eron korostamiseksi käytetäänkin tiimi-nimitystä. Tiimi mm. suorittaa joka vaiheessa prosessin ja tuotosten arvioinnin sekä neuvottelee yksimielisen päätöksen ristiriitatilanteissa (vrt. juryn toiminta).

3. Synergogian menetelmiä

Synergogia on kehittänyt omat metodinsa sekä tietojen että taitojen oppimiseen kuin myös omien asenteiden tunnistamiseen ja tarvittaessa muuttamiseen.

Team Effectiveness Design (TED) *'Tehotiimityöskentely'*

Metodi soveltuu hyvin faktojen, periaatteiden, lakien yms. oppimiseen ts. kognitiivisten tavoitteiden saavuttamiseen. Sen vaiheet ovat seuraavat.

1. Esiopiskelu. Jokainen tutustuu omatoimisesti opittavaan materiaaliin (tekstiin, äänitteeseen, tietokoneohjelmaan) tai pyrkii ratkaisemaan tietyt ongelmat.

2. Koe. Monivalintakokeen tms. yksinkertaisesti tulkittavan mittarin avulla jokainen tarkistaa yksilöllisesti hallintansa tason. Oppimisjärjestelijä (learning administrator) on sen laatinut tarkoin muistaen hyvältä mittavälineeltä vaadittavat ominaisuudet. Koska mitaaminen ei kohdistu vain ulkomuistin mahdollistamaan detaljitietoon, vastaajat voivat pitää esillä oppimateriaalinsa, mutta keskenään he eivät saa neuvotella.

3. Tiimityöskentely. Tiimi käy läpi tehtävät, keskustelelee ja väittelee niistä ja lopuksi neuvottelee tiimin yhteisen "parhaan" vastauksen. Tärkeitä taitoja ovat tässä vaiheessa perustelu- ja taivuttelutaidot. Huomaamatta opitaan moniarvoisen yhteiskunnan päätöksentekoa.

4. Pisteytys. Avaimen (mallivastaus perusteluineen) avulla pisteytetään yksilölliset ja tiimin vastukset.

5. Pisteiden tulkinta. Verrataan eri tiimien suorituksia, yksilön suoritusta tiimin suoritukseen. Erityisen merkitsevä on tiimin keskiarvon vertaaminen tiimin pistemäärään, koska se kertoo, miten tehokas tiimi on työskentelynsään ollut. (Tiimin pistemäärän tulisi ylittää yksilöllisten pistemäärän keskiarvo.) Samoin katsotaan, paljonko tiimillä on parantamisen varaa vertaamalla tiimin pistemäärää maksimipistemäärään.

6. Tiimityön kritiikki. Kysymyksessä on prosessin arviointi. Mielenkiintoisia ovat esim. tapaukset, jossa oikean vastauksen antanut on antanut periksi tiimin vaatimukselle ja yhteisvastaukseksi on hyväksytty väärä vaihtoehto. Miten argumentointi on edennyt? Kuka on johtanut mielipiteen muodostumista? Analyysi opettaa osallistujille paljon. Samoin arvioidaan jokaisen jäsenen työpanos jne.

7. Yksilön edistyminen. Sen voi mitata rinnakkaisesti avulla, jonka jokainen suorittaa ja pisteittää itsenäisesti.

Team-Member-Teaching-Desing (TMTD) *'Opettamalla opimme'*

Metodi on paikallaan silloin, kun lyhyessä ajassa olisi omaksuttava laajoja kokonaisuuksia. Perusideana on se, että jokainen toimii sekä opettajana että oppilaana. Kokonaisuus jaetaan tiimin kunkin jäsenen vastuulle tulevaisiksi osaksi, jonka hän sitten opettaa tiimin muille jäsenille.

1. Yksilöllinen valmistautuminen. Se kattaa sekä oman osuuden hallinnan että opettamaan valmistautumisen. Yhteistyötä voi tehdä muiden vastaavan jakson opettajien kanssa.

2. Opetustehtävä. Kukin opettaa oman osuutensa. Muut kyselevät, kritikoivat, esittävät vastaväitteitä, ts. pyritään opetuskeskusteluun. Opettaja ei saa käyttää tukenaan sitä materiaalia, jonka hän itse opiskeli. Lopuksi opettaja tekee jaksostaan yhteenvedon (vertailu, yleistyksiset, trendit, seuraukset, jne.).

3. Koe koko alueesta. Jokainen vastaa myös oman osa-alueensa tehtäviin.

4. Pisteytys ja tulkinta. Jokainen voi verrata omaa suoritustaan muiden suoritukseen, muiden tiimien suoritusta oman tiimin suoritukseen, mutta voidaan myös nähdä, miten hyvin kukin on onnistunut omassa opetustehtävässään vertaamalla eri osa-alueiden pistemääriä keskenään. Opettaja saa palautteen opetustehostaan.

5. Kritiikki kohdistuu sekä kunkin valmistautumiseen opetustehtävänsä, sen suoritukseen, tiimin jäsenten interaktioon, kunkin yksilölliseen panokseen, sekä kunkin yksilölliseen että tiimin saavutukseen loppukokeessa.

Vastaavasti on kehitetty yhteisvastuullisuuden perustuva taitojen kehittämismetodi. Jokainen tiimin jäsen antaa näytteen suorituksestaan tai tuotoksestaan. Sen jälkeen työstetään kriteerit suorituksen arvioimiseksi, ensin tiimi omassa keskuudessaan, sitten verrataan omia kriteereitä ulkoiisiin (s.o. asiantuntijan) kriteereihin, sovitaan muiden tiimien kanssa yhteisen normiston aikaansaamisesta ja kirjataan lopuksi konsensusperiaatteella lopulliset suorituskriteerit. Jokainen tutustuu perinpohjaisesti työstettyyn arviointiperustaan, suorittaa oman näytteensä, josta keskustellaan ja josta hän saa tiimiltä kirjallisen arvioinnin sekä aktiivisesti johtaa jonkin muun jäsenen suorituksen arviointia. Kun jokainen on saanut oman suorituksensa arvioitua ja tietää tarkoin, mitä suorituksessa vaaditaan, hän voi sovellutuksessa itse seurata taitonsa karttumista ja kykenee objektiivisesti arvioimaan sen laadun.

Asennekasvatuksessa synergia yrittää asennemittareiden ja keskustelun avulla saada jokaisen tiedostamaan omat piilevätkin asenteensa, arvioimaan niiden 'terveyden' määrättyjen tavoitteiden kannalta ja muuttamaan niitä mikäli mahdollista. Tavoitteena on saada halutun käyttäytymisen ja yksilön asenteiden välille sopusointu psyykkisen stressin minimoimiseksi. Samoin pyritään tunnistamaan muiden asenteita ja arvostamaan niitä.

4. Opettajan rooli

Andragogiassa aikuiskasvattajalla on ryhmässään yhä johtava rooli, hän on oppimisen helpottaja. Tosin hän jakaa vastuuta, mutta silti hän on työskentelyn pääasiallinen organisoija ja hänen sisältöjen ja oppiaineksen tuntemuksensa antaa hänelle erikoisaseman oppijoiden joukossa.

Synergogi, oppimisen järjestelijä, puolestaan vain auttaa ymmärtämään oppimisjärjestelyiden rakenteen ja niiden käytännön toimeenpanon. Erikoisesti hän välttää esiintymästä tietäjänä ja asiantuntijana. Työskentelyn aikana hän pyrkii tekemään itsensä tarpeettomaksi. Suurin osa synergogin toiminnasta onkin reaktiivista, kokeiden laadintaa, materiaalin valmistamista ja etsimistä, tila- ja aikakäsymysten selvittämistä jne. Periaatteessa synergogin tehtävät muodostuvat seuraavasta neljästä ryhmästä.

1. Tiimin vuorovaikutustoiminnan tukeminen. Tiimin työskentelyyn on puututtava vasta sitten, jos se ei itse onnistu ratkaisemaan ongelmaansa esim. arvovaltataistelun, henkilökohtaisten vihamielisyyksien, ujuden tai liiallisen hallitsevuuden vuoksi. Joskus tiimi ei onnistu saavuttamaan konsensusta ennen lopullista päätöstä, jolloin voidaan tarvita ulkopuolista apua. Ohjaajalla on oltava vaistoa, milloin puuttua asioihin. Saattaahan käydä niin, että tiimi itse ottaisi asian esiin kritiikissä. Tapauskohtaisesti on myös ratkaistava, onko sekaantumisen syy kerrottava. Suurin vaikeus on välttää ylituomarin autoritaarinen ote.

2. Yksilön itseilmaisuuden ja tehokkuuden tukeminen. Miten suhtautua pinnariin, joka ei valmista omaa osuuttaan huolella, miten tukea riippuvaa ja arkaa vetäytyjää, miten muuttaa kielteisiä asenteita tiimityöskentelyä kohtaan?

3. Tiimien muodostaminen. Homogeenisiksi vai heterogeenisiksi? Sosiometrisin mittauksin vai itsevalinnalla? Miten pysyviksi tehtävästä toiseen olisi tiimit muodostettava? Entä koko (2—10)?

4. Tarvitseeko tiimi ja ohjaaja asiantuntija-apua oppisisältöjen relevanttisuuden ja oikeellisuuden määrittelyssä?

Synergogiassa opettaja kohtaa selvästi yksilökeskeisen opetuksen ikuisen pulman: minkä verran etukäteissuunnittelua voi ja tulee tehdä? Miten opettaja voi väistyä taka-alalle? Kuva, joka meillä perinteisesti on opettajasta, johtaa ilman muuta paradoksiin: voiko lainkaan opettaa, jos oppilaan nostaa toiminnan keskustaan. Historia on tulvillaan kaatuneita yksilökeskeisen pedagogiikan utopioita.

5. Lopuksi

Jane Mouton ja Robert Blake haluavat markkinoida oppejaan uutena kasvatusnäkemysnä, joka korvaa osaksi pedagogiikan ja lähes täysin andragogiikan. Kysymyksessä on kuitenkin lähinnä joukko opetusmenetelmiä, joilla on yhteistä monien pedagogisten oivallusten kanssa. Esim. Carl Rogersin yksilökeskeisestä terapiasta jo 1950-luvulla johdetun epäsuoran opetuksen idea oli vapauttaa katsojaksi yksilön tunteet, johdattaa näin yksilö oivaltamaan uusi minuus itsessään ja näiden avulla kasvaa oppimisessaan vastuulliseen riippumattomuuteen.

William Gordon kehitti 1960-luvun alussa synektiikaksi (!) kutsumansa metodin, joka korosti ryhmän osuutta yksilön luovuuden kirjoittajana. Hänen mielestään luova prosessi ei ole mikään mysteeri, siihen voi erilaisten tekniikkojen avulla harjaantua. Hänenkin mielestään emotionaalinen komponentti on oppimisessa tärkeämpi kuin älyllinen. Tiivistetty konflikti ja sen ratkaisemiseksi tarvittavat ryhmän ajattelumallit (irrationaaliset) ovat eräitä opetuksen keinoja.

Opetuksen vuorovaikutusmallit korostavat sosiaalisia suhteita joko tavoitteina tai keinoina. Jo John Dewey aikanaan piti koululuokkaa pienoisyhteiskuntana, jossa oppimisällöt

omaksutaan samalla kuin ne sosiaaliset prosessit, joilla tieto välitetään. Perimmiltään yhteisoppimisessa on aina kysymys sosiaalisten ongelmien ratkaisemisesta. Myöhemmin Herbert Thelen on soveltanut ryhmädynamiikkaa teollista tiedonhankintaa jäljittelevässä ryhmätutkimusmallissaan.

Mouton ja Blaken ajatukset eivät siis ole niin mullistavia ja uusia kuin he haluavat uskotella. Päivästä toiseen sovellettuina nekin kävisivät tylsiksi. Miten ne sopivat yhteen uuden informaatioteknologian tarjoamien mahdollisuuksien kanssa? Kaikkia tavoitteita ei varmaankaan tällä metodilla saavuteta, mutta kokeilun arvoinen se on. Synergogien viimeisin kirja antaa tarpeeksi informaatiota synergogian soveltamiseen, jos tämä artikkeli on herättänyt lukijan uteliaisuuden.

Lähteet

- Joyce B. & Weil M. 1980: *Models of Teaching*. Second Edition. Lontoo: Prentice/Hall International.
- Mouton J.S. & Blake R.R. 1984: *Synergogy. A New Strategy for Education, Training, and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kirjoittajat

- Olavi Alkio*, yht.kand., opetusministeriön apulaisosastopäällikkö
Ari Antikainen, fil.tri, Joensuun yliopiston kasvatustieteen professori
Pekka Kalli, yht.kand., Oriveden Opiston yhteiskunnallisten aineiden opettaja
Andor Maróti, tri, Budapestin Lóránd Eötvös Yliopiston aikuiskasvatustieteen johtava apulaisprofessori
Jaakko Nyman, Postivirkamiesliiton järjestösihteeri
Kari Puhonen, fil.kand., STK:n koulutuspäällikkö
Reijo Raivola, kasv.tri, Tampereen yliopiston kasvatustieteen apulaisprofessori
Kaisa Savolainen, fil.kand., ammattikasvatustieteen toimistopäällikkö
J. E. Thomas, tri, Nottinghamin yliopiston aikuiskasvatustieteen osaston johtaja
Jukka Tuomisto, fil.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatustieteen vs. apulaisprofessori
Juha Varila, kasv.lis., Helsingin yliopiston kasvatustieteiden assistentti
Pentti Yrjölä, yht.kand., Kansanvalitusseuran pedagoginen johtaja

Social commitment in adult education

— Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisuutta korostavan kansainvälisen liiton 1. konferenssi

Vapaa sivistystyön yhteisjärjestö lähetti minut Ruotsiin 22.—26.7.85 the International League for social commitment in adult education'in ensimmäiseen konferenssiin. Tehtäväkseni annettiin selon ottaminen siitä, mikä tämä Liitto/Liiga oikein on, keitä siihen kuuluu ja mihin se pyrkii.

Konferenssissa oli osanottajia 15 eri maasta yhteensä 120, joista suurimpina ryhminä olivat 40 amerikkalaista ja 30 ruotsalaista. Mukana oli muutamia kehitysmaiden edustajia, mutta sosialististen maiden edustajat puuttuivat täysin. Pääosaltaan konferenssin osanottajat olivat yliopistoihmissä, tutkijoita ja varttuneita opiskelijoita. Joukossa oli runsaasti myös käytännön aikuiskasvattajia ja erilaisia aikuiskasvatuksen organisaattoreita, mutta hallintaviranomaisia konferenssissa ei ollut lainkaan.

Mikä Liitto on?

Liitto perustettiin vuonna 1984 New Jerseysä Rutgers Universityssä pidetyssä konferenssissa. Konferenssi järjestettiin jo pitkään jatkuneen yhteistyön seurauksena Tukholman Institutionen för Pedagogik ja Rutgers Universityn sekä Columbian Universityn välillä, ja tämän yhteistyön pohjalta Liitto syntyi.

Merkillepantavaa on se, että perustettiin hallinnollisesti kevyt liitto. Siihen voivat liittyä kaikki aikuiskasvatuksen parissa työskentelevät, jotka hyväksyvät jäljempänä esitellyn, melko yleisen, peruskirjan. Liitossa on jäsenenä vain yksityishenkilöitä, joita kiinnostavat samat asiat. Tarkoituksena olikin perustaa muodoista vapaa aikuiskasvattajien kansainvälinen verkosto. Verkoston puitteissa on tarkoitus vaihtaa tietoja ja kokemuksia aikuiskasvatukseen liittyvistä asioista. Konferenssissa todettiin, että liitto kelluu ja elää niin kau-

an kuin yksittäiset jäsenet toimivat sen hyväksi. Yhteydenpitoa varten liitolla on jäsenkirje, ja juoksevia menoja varten peritään jäsenmaksu.

Mitä on social commitment?

Social commitment -käsitteellä halutaan korostaa toiminnan yhteiskunnallista luonnetta, ja se voitaisiin kai kääntää yhteiskunnalliseksi sitoutuneisuudeksi. Suomessa on vapaa sivistystyö perinteisesti korostanut olevansa luonteeltaan vahvasti yhteiskuntaan sitoutunutta. Höghielm ja Nordhaug ovat Norjan aikuiskasvatusta esitellessään määritelleet social commitment -käsitteen vapaasti referoiden seuraavasti:

Käsitteenä social commitment on epämääräinen. Eräs mahdollisuus käsitteen selvittämiseksi on lähteä negatiivista: social commitment ei ole itsekkyyttä (egoism). Epäitsekkäisyys (altruism) lienee rinnakkaiskäsite social commitmentille. Kuitenkin social commitment on enemmän kuin nippu asenteita. Siihen kuuluu myös pyrkimys parantaa toisten ihmisten elämäntilannetta, siksi toiminnan tulee tapahtua yksilötasolla, ryhmien ja yhteiskunnallisten rakenteiden tasolle asti.

Höghielm ja Nordhaug erittelevät peruskäsitettä edelleen nelikentän avulla, jossa aikuiskasvatusta tarkastellaan orientaation ja ideologian suhteen. Orientaatio voi olla joko yksilökeskeistä tai yhteisökeskeistä. Ideologia voi olla yhteiskuntajärjestelmää (social order) säilyttävä tai sitä muuttava. Yhteiskuntajärjestelmän muuttaminen on määritelty tarkoitukselliseksi toimiksi yhteiskunnan keskeisten rakenteiden muuttamiseksi jollakin tavalla. Yhteiskuntajärjestelmän säilyttäminen sisältää puolestaan sekä tarkoitukselliset että tarkoituksettomat (= neutraalisuus) toimenpiteet.

Kuvio. Aikuiskasvatuksen jaottelu orientaation ja ideologian suhteen

	IDEOLOGIA	
	yhteiskunta-järjest. säilyttäminen	yhteiskunta-järjest. muuttaminen
yksilö	1	3
ORIENTAATIO yhteisö	2	4

Nelikentän pohjalta aikuiskasvatukseen voi liittyä neljänlaista yhteiskunnallista sitoutumista. Ruudussa 1 aikuiskasvatus on lähinnä hyväntekeväisyyttä, joka on yksilökeskeistä yhteiskunnan valtarakenteet säilyttävää. Ruudussa 2 toiminta kohdistuu lähinnä yhteiskunnan vähäosaisten aseman parantamiseen, jossa käytännön toimin ja taloudellisella tuella tarjotaan lähinnä ”disadvantaged groups” mahdollisuus parantaa elonolojaan. Ruudussa 3 aikuiskasvatus toteuttaa yhteiskunnallista muutosta vaikuttamalla yksilöön, esim. maailman rikkaiden ihmisten kulutustottumusten muuttamiseksi köyhien hyväksi. Yhteiskuntajärjestelmän laaja-alainen muuttaminen/kehittäminen kuuluu ruutuun 4. Esimerkkejä löytyy alikehittyneistä maista. Samoin teollistuneen maailman työläisten pyrkimykset työolojensa parantamiseksi, työelämän demokratisoimiseksi ja pyrkimykset sukupuoleen perustavan diskriminaation poistamiseksi ovat esimerkkejä tällaisesta toiminnasta. Aikuiskasvatus on ollut laajoissa yhteiskunnallisissa muutoshankkeissa mukana ja se voi edelleen olla merkittävä muutosagentti. Yhteisökasvatus lienee parhaiten tunnettu tähän ruutuun kuuluvista toimintamuodoista.

Liiton tarkoitus

Peruskirjassa määritellään liiton toiminta-ajatuksiksi aikuiskasvatuksen avulla edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä ihmisoikeuksia. Aikuiskasvatuksen tulee myös antaa välineitä oman elämän hallitsemiseen ja kansainvälisyyden edistämiseen. Lisäksi peruskirjassa on seitsemän tavoitetta, joissa konrestisoidaan yllämainittua toiminta-ajatuksia.

Konferenssin sisältö

Konferenssi kesti maanantaista perjantaihin ja keskiviikko uhrattiin jostain kumman syystä bussimatkaan Ruotsin halki Göteborgista Tukholmaan.

Konferenssissa oli viisi yleisluentoa mm. aikuiskasvatuksesta jälkiteollisessa yhteiskunnassa sekä aikuiskasvatuksesta ja yhteiskunnallisesta muutoksesta. Lisäksi esiteltiin pohjoismaista aikuiskasvatusta. Konferenssin ytimen muodostivat kuitenkin viisi paperseminar-jaksoa, joiden aikana käsiteltiin yksittäisten tutkijoiden tai projektiryhmien töiden tuloksia. Kaikkiaan konferenssissa esiteltiin lähes 30 eri paperia, joihin oli mahdollisuus tutustua ennakkoon, ja valita kiinnostavimmilta tuntuvat seminaarit. Käytännössä oli mahdollista osallistua runsaaseen kymmeneen paperseminariin. Näissä ryhmäkeskusteluissa kuultiin lyhyt johdatteleva puheenvuoro, jonka jälkeen paperin pohjalta keskusteltiin joskus kriittisestikin.

Seuraavassa muutamia papereiden otsikoita: Pedagogical ideas in Popular education, Worklife Transitions and the Education, Social Commitment and Adult Education, Citizen Groups and adult education, Emancipatory Pedagogy in a College Classroom, Dominant Paradigms in adult education and social justice jne.

Kolmantena konferenssin työskentelymenetelmänä olivat Town Meetingit, eli keskusteleminen ja päättäminen liiton asioista. Useille mukanaolijoille tuntui liitto olevan yhtä outo kuin minullekin.

Konferenssissa käsitellyt asiat liikkui mielenkiintoisella tavalla samalla ulottuvuudella kuin suomalainen vapaa sivistystyö. Ammatillinen aikuiskoulutus sekä työelämässä tapahtuva ammatillinen koulutus olivat huomaamattomia sivujuonteita eräissä paperseminaareissa. Suomalaisena ei tarvinnut hävetä aikuiskasvatuksemme sitoutuneisuutta yhteiskuntaan. Erityisesti USA:n aikuiskasvatusta käsiteltiin seminaareissa ajatuksia herättävällä tavalla. Tuntuu siltä että monille amerikkalaisille yhteiskunnallisen vallan ja kontrollin käsitteleminen oli todella tärkeää, tai sitten se oli niin uutta, että siitä haluttiin puhua mahdollisimman paljon. Eräissä alustuksissa nähtiin vallanpitäjien olevan huolestuneita liian valistuneesta kansasta. Ainoa, mistä vallanpitäjät ovat todella kiinnostuneita on kansalaisten konkreetit teot (esim. äänestäminen vaaleissa). Aikuiskasvatuksen tehtäväksi nähtiin arvojen käsittelyn tärkeys ja pyrkiminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Amerikkalaisen yhteiskunnan ja elämänmuodon näkivät eräät alustajat olevan todella tiukasti sidoksissa muuttumattomaan perustuskomukseen yksityisestä omistusoikeudesta ja USA:n hallitusjärjestelmän ylivoimaisuudesta muihin verrattuna.

Japanin koulutusjärjestelmän pääpiirteet

Nykyisen koulutusjärjestelmän perusrakenne ja pääperiaatteet määriteltiin heti II maailmansodan loppumisen jälkeen. Tämä tapahtui 1947 hyväksytyssä kahdessa laissa; koulutuksen peruslaissa ja koulukasvatuslaissa. Oppivelvollisuus laajennettiin nykyiseen yhdeksään vuoteen, johon kuuluu sekä ala- että yläaste.

Koulutusjärjestelmä jakautuu viiteen asteeseen:

1. Leikkikouluun (1—3 vuotta)
2. Peruskouluun ala-asteeseen (6 vuotta)
3. Peruskoulun yläasteeseen (3 vuotta)
4. Teoreettiseen ja ammatilliseen lukioon (3 vuotta)
5. Yliopistoon (4—6 vuotta)

Koulukasvatuksen tavoitteita

Japanin koulutusjärjestelmän tavoitteena on "tuottaa rauhanomaiselle ja demokraattiselle yhteiskunnalle itsenäisiä kansalaisia, jotka kunnioittavat ihmisoikeuksia sekä rakastavat totuutta ja rauhaa".

Lainsäädännön lisäksi yhteiskunnan asettamat tavoitteet ja vaatimukset ovat vaikuttaneet suuresti koulutusjärjestelmän rakenteeseen. Yhdeksi tavoitteeksi on asetettu elinkeinoelämän tiedollisen tason huomattava kohominen. Vain siten raaka-aineköyhä maa voi säilyttää ja edistää kilpailukykyänsä.

Käydyissä keskusteluissa oli käsitteiden määrittely luonnollisesti ylimalkaista, asioiden konkretisointi puutteellista ja käytännön toimien ja seurausten esittely heikkoa. Yllättävää oli se, että jatkuvasti korostettiin yksityisten aikuiskasvatushankkeiden ja yksittäisten ihmisten onnistumista/menestymistä. Varsin useasti vannottiin jonkun yksittäisen aikuiskasvatuksen merkkihenkilön nimeen. Amerikkalaiset tuntuivatkin ihmettelevän järjestäneiden organisaatioiden keskeistä asemaa pohjoismaisessa aikuiskasvatuksessa.

Konferenssin kielenä oli englanti ja luonnollisesti ne, jotka eivät puhuneet englantia äidinkielenään olivat enemmän tai vähemmän jatkuvassa turhautuneisuuden tilassa. Kunakin päivänä oli eri puheenjohtaja, jonka toistuvana tehtävänä oli pitää runsas- ja nopeapuheiset amerikkalaiset kurssit. Keskusteluissa asiat puhuttiin ihailtavalla tavalla selviksi, vaikka joskus tuntui, että halu esiintyä oli tärkeämpää kuin kokouksen edistyminen. Puheenjohtajan valta kokouksissa oli ehdoton, vaikka demokratian nimissä tätä valtaa käytettiin turhan säästeliäästi. Monet Town Meetingit olivatkin turhan pitkästyttäviä.

Arvio liitosta

Kyynikko sanoisi liiton olevan länsimaiden hyvinvoivien aikuiskasvattajien ja tutkijoiden kerho ja "edistyksekköiden" voimien uskonvahvistusorganisaatio. Näin saattaa ollakin. Yhtä varmasti liitto tarjoaa mahdollisuuden hankkia kansainvälisiä kontakteja ja seurata aikuiskasvatuksen kehittymistä ruohonjuuritasolla virallisten dokumenttien saavuttamattomissa. Liitto tarjoaa siten tietoja erilaisista ideoista ja kokeiluista. Siihen liittyminen ei edellytä kotimaisia organisatorisia kytkentöjä.

Ensi kesänä heinäkuun puolivälissä on liiton seuraava konferenssi Isossa Britanniassa, Nottinghamissa. Konferenssia valmistelee mm. Annette Svensson, os. University of Lindköping, 58 183 Lindköping, Sverige. Myös Nordens Folkliga Akademin ohjelmaan tulee vaihteita liiton toiminnasta.

Lisätietoja liiton toiminnan lähtökohdista saa perustavan konferenssin raportista, jonka on julkaissut Stockholm Institute of Education sarjassaan Reports on education and psychology no 1/1985 otsikolla Robert Höghielm (ed.): Rekindling Commitment in Adult Education.

Tärkeimmäksi Japanin voimavaraksi on yleisesti tunnustettu ihminen. Kyvykkäät henkilöt pyritään seulomaan erityiskoulutukseen jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Oppivelvollisuuskoulu

Oppivelvollisuuskoulu alkaa kuuden vuoden iässä ja jatkuu yhdeksän vuotta eli 15 ikävuoteen saakka. Koulupakko on siis 9 vuotta, jonka ajan koulu on ilmainen kaikissa valtion peruskouluissa. Nykyään 99,9% kouluvelvollisuusikäisistä käy myös koulua.

Lain mukaan opetusministeriö määrää oppiaineet, joita koulussa on tarjottava. Kunkin oppiaineen vuotuinen tuntimäärä on myös tarkkaan säädetty. Sama koskee oppiaineiden perustavoitteita sekä opetuksen keskeisintä sisältöä. Määrätyissä puitteissa jokaisella koululla on kuitenkin mahdollisuus järjestää opetus oman opetussuunnitelmansa mukaan ottaen huomioon paikalliset tarpeet sekä oppilaiden kehityksen ja kokemuksen taso.

Ennen peruskoulun aloittamista suurin osa lapsista on jo käynyt 1—3 vuotta leikkikoulua. Leikkikoulut ovat pääsääntöisesti yksityisten omistamia ja ovat keskittyneet esikoulutehtävään.

Keskiasteen koulutus

Peruskoulun jälkeen 94% nuorista jatkaa kouluaan keskiasteen oppilaitoksissa. Opetusta annetaan kolme vuotta täysiaikaisesti tai neljä vuotta osa-aikaisesti. Myös kirjeopetusta käytetään.

Nämä keskiasteen opinnot jakautuvat opetussuunnitelman mukaan yleissivistävään lukioon ja ammatilliseen lukioon. 2/3 oppilaista jatkaa yleissivistävässä lukiossa ja kolmannes ammatillisilla kursseilla.

Ammatillisia kursseja järjestetään teollisuuden, kaupan, kalastuksen, kotitalouden sekä maatalouden ammatteihin. Kukin koulutusala jakautuu edelleen specialiammatteihin. Eniten valitaan kaupan ja teollisuuden ammatteihin valmistuvia kursseja. Kotitalous- ja hoitoala ovat erityisesti tyttöjen suosiossa.

Julkisen vallan ammatillinen koulutus

Ammatillisten lukiokurssien lisäksi ammatillista koulutusta annetaan seuraavissa oppilaitostyypeissä:

1. Ammatillisissa koulutuskeskuksissa
2. Ammatillisissa collegeissa

3. Aikuisten ammattitaidon kehittämiskeskuksissa
4. Fyysisesti vammaisten ammatillisissa koulutuskeskuksissa sekä
5. Ammatikoulutusinstituuteissa

Yksityiset ammatilliset oppilaitokset

Japanissa on myös noin 8 000 erikoisoppilaitosta, jotka ottavat vuosittain yli 120 000 opiskelijaa. Useimmat näistä ovat yksityisiä ja tarjoavat laajan valikoiman ammatillista ja käytännöllistä koulutusta.

Ammatillista koulutusta annetaan lähinnä maatalouden, teollisuuden, liike-elämän ja kaupan ammatteihin. Kurssit teollisia ammatteja varten sisältävät insinööri- tai teknikkotason kuten siviili-insinööritutkimuksen, teollisen muotoilijan, tietokoneohjelmoijan, kunnossapitoteknikon tutkinnon jne.

Kaupan ja liike-elämän ammatit sisältävät mm. kirjanpitäjän, laskuttajan, markkinatutkijan, myyjän ja konekirjoittajan tutkinnot. Myös hoitoaloille voi valmistua yksityisissä oppilaitoksissa.

Jotkut kurseista kestävät vain muutaman viikon, mutta ammattiin johtavat kurssit ovat yleensä pitempiä kestäen aina kolmeen vuoteen saakka. Pääsyaatimuksena on useimmiten lukio. Opiskelijat näihin oppilaitoksiin eivät tule välttämättä suoraan koulusta. Monet ovat aikuisia, jotka haluavat saada lisäpätevyyttä ja paremman työn.

Ammatillinen koulutus teollisuudessa

Japanilaiset työnantajat rekrytoivat ja kouluttavat työvoimaa nykyisten ja tulevaisuuden tarpeiden mukaisesti. Jokainen suurempi yritys on kehittänyt oman strategian, suunnitelmat ja ohjelmat koulutusta varten.

Koulutuksen tavoitteena on kohottaa työntekijöitten ammattitaidon tasoa, mutta tavoitteet ja prioriteetti saattavat erota yrityksestä toiseen. Erään tutkimuksen mukaan 37% yrityksistä antoi suurimman painon johdon ja työnjohtajien koulutukselle.

Työntekijöiden kouluttamisessa ja kehittämisessä käytetään pääasiassa seuraavia muotoja:

1. Järjestelmällinen työnopetus ja suunniteltu työkierto
2. Sisäiset kurssit
3. Ulkoiset kurssit
4. Laatupiiritoiminta

Paljon käytetään myös kirjeopetusta ja ohjattua lukemista. Entistä enemmän japanilaiset ovat alkaneet tehdä opintomatkoja länsimaihin ja osallistua liikkeenjohdon koulutukseen Euroopan ja USA:n liikkeenjohdon koulutuskeskuksissa. Ylipäänsä koulutus nähdään tärkeänä osana elinikäistä työsuhdetta.

Suuremmilla yrityksillä on myös omia koulujaan ammattitaitoisia työntekijöitä varten. Yleisimmin opiskelu kestää kolme vuotta. Opetussuunnitelma sisältää 70% käytännön työnopetusta ja 30% tietopuolista opetusta sisältäen yleisiä kulttuurillisia, teoreettisia ja teknisiä aineita.

Ensimmäinen vuosi on yleensä pelkästään koulumuotoista koulutusta. Tällöin opetetaan ammatin perusteet. Toisena ja kolmentena vuonna annetaan opetusta erilaisiin tehtäviin.

Monet yritysten ammattikouluista ovat sisäoppilaitoksia. Kuri on kova ja opetus tehokasta. Päivä alkaa aamuvoimistelulla, lipunnostolla ja yrityksen ”taistelulaululla”. Kaikilla on yhdenmukaiset koulupuvut, mikä edistää ryhmäsidonnaisuutta.

Samaan aikaan yrityksen rekrytoitu ikäluokka muodostaa ikäkortin, jonka status määräytyy yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen sekä palveluajan mukaan. Vuosien saatossa palkka paranee ja status nousee.

Yritysten omissa oppilaitoksissa koulutetaan työntekijöitten eliitti. Nämä henkilöt ovat samalla yritysten avaintyövoima. Työnantaja rohkaisee heitä pysymään pitkään yrityksessä.

Enemmistö tällä tavalla rekrytoitavista nuorista on käynyt lukion. Merkille pantavaa muuten on, että myös yliopistotutkinnon suorittaneet insinöörit tai johtajat aloittavat yrityksessä työnsä manuaalisissa tai toimistotehtävissä. Yrityksen sisäisen koulutuksen ja kurssien avulla heidät koulutetaan työnantajan sopimaksi katsomaan tehtävään.

Päinvastoin kuin meillä nuoret rekrytoidaan yritykseen eikä johonkin tarkasti määriteltyyn ammattiin. Tämä tapahtuu yleensä kerran vuodessa, huhtikuun alussa.

Japanilaisten työnantajien rekrytoimispolitiikassa on eroja. Suuret yritykset arvostavat enemmän älykkyyttä ja kykyä kuin työssä hankittua kokemusta. Pienet yritykset priorisoivat puolestaan niitä, joilla on koulutus siihen tehtävään, joka yrityksessä on tarjolla.

Korkea-asteen opetus

Korkea-asteen oppilaitoksiin luetaan

1. Yliopistot

2. Junior college

3. Teknilliset college

Yliopistot järjestävät nelivuotista akateemista koulutusta humanistisilla, sosiaalisilla ja luonnontieteellisillä aloilla, tekniikassa, maataloudessa, kasvatustieteessä, kotitaloudessa, taiteessa jne. sekä kuusi vuotta kestävää koulutusta lääketieteessä.

Junior college tarjoavat samanlaisia kursseja, mutta ne kestävät joko kaksi tai kolme vuotta.

Tekniset college ottavat vastaan peruskoulun käyneitä ja tarjoavat viiden vuoden teknisen koulutuksen.

Korkeakouluopinnoissa jatkaa lähes 40% ikäluokasta. Näistä 70% opiskelee yliopistoissa ja 28% junior collegeissa. Teknillisissä collegeissa opiskelevien määrä on suhteellisen pieni, vain 2%.

Yliopisto-opiskelijoista suurin osa opiskelee sosiaalitieteitä ja tekniikkaa. Ylivoimainen enemmistö junior collegeitten opiskelijoista on tyttöjä, jotka opiskelevat kotitaloutta, kirjallisuutta ja kasvatustieteitä.

Korkeakoulut ja teollisuus tekevät tiivistä yhteistyötä. Tutkimus- ja kehittämistoiminnasta rahoittavat yksityiset 75% ja valtio loput eli 25%. Rahaa tällä hetkellä käytetään 2,5% bruttokansantuotteesta ja tavoitteena on 3% vuoteen 1990 mennessä.

Kilpailu koulutuspaikoista kiristyy

Julkisen sektorin oppilaitosten lisäksi Japanissa on siis suuri joukko yksityisiä oppilaitoksia kaikilla koulutustasoilla. Yksityisiä peruskouluja ja lukioita pidetään parhaina ja kilpailu niihin on kovaa. Parhaat yliopistot taas löytyvät valtion yliopistojen puolelta, joskin muutama yksityinenkin mahtuu joukkoon. Kaikkein arvostetuin on Tokion yliopisto.

Kilpailua on kiristynyt erityisesti se, että työnantajat ottavat vuosittain palvelukseensa tietyn määrän uusia työntekijöitä. Monet haluavat nimenomaan suuriin yrityksiin parempien palkkojen ja elinikäisen työsuhteen vuoksi.

Yliopiston nimi merkitsee enemmän kuin oppisuoritukset. Koska hyvään yritykseen pääsee vain hyvästä yliopistosta, hyvään yliopistoon vain hyvästä lukiosta, hyvään lukioon puolestaan hyvästä peruskoulusta ja hyvään peruskouluun kenties vain hyvästä leikkikoulusta, alkavat kilpailu ja kokeet jo esikouluikästä — kuitenkin viimeistään peruskoulussa.

Kasvatussosiologian tavoitteet ja todellisuus

Tässä katsauksessa tarkastellaan hyvin yleisesti ja lyhyesti kasvatussosiologian historiallista kehitystä ja vallitsevaa järjestelmää kansainvälisen keskustelun valossa. Pyrkimyksenä on löytää sellaisia kasvatussosiologian käsitteitä ja käytäntöjä, joihin suomalaista kasvatussosiologiaa voitaisiin verrata tai peilata. Pohdinta on ulkoista ja alustavaa.

Kasvatussosiologian historiaa voidaan karkeasti kuvata seuraavina vaiheina:

- 1) sosiologian klassikkojen yleiset yhteiskuntateoriat, joissa kasvatusta sen institutionaaliset muodot muiden yhteiskunnan prosessien ja rakenteiden yhteydessä; toisaalla varhainen (integroitu) kasvatustiede;
- 2) vuosisadan alusta alkaen kasvatussosiologia yhtenä erityissosiologiana ja kasvatustieteen osa-alueena, joka haarautui normatiivis-kriittiseen (educational sociology, pädagogische Soziologie) ja empiiris-analyytiseen tutkimukseen (sociology of education, Erziehungssoziologie);
- 3) toisen maailmansodan jälkeen yhteiskuntatieteellisen metodologian ja tutkimuskäytännön yleistymisen myös kasvatustieteen piirissä;
- 4) kasvatussosiologian laajeneminen 1960-luvulta alkaen vuorovaikutuksessa sosialisatiotutkimuksen, yleisen sosiologian ja opettajakoulutuksen kanssa;
- 5) 1960- ja 70-luvun vaihteesta alkaen laajeneva kasvatusta ja koulutustodellisuuden tutkimus, koulutuksen muodostuminen ja vilkas keskustelu.

Vastaavat vaiheet voidaan käsittääkseni nähdä suomalaisessa tutkimuksessa 1970-luvulle saakka (ks. Päivänsalo 1971). Oma sosiologian klassikkomme Edvard Westermarck oli jopa suoranaisesti moraalin ja avioliiton tutkija. Jo viime vuosisadan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa oli usein mukana yhteiskunnallinen kysymyksenasettelu. 1930-luvulla virisi mm. Matti Koskenniemen toimesta sosiaali-psykologisesti painottunut kasvatussosiologinen tutkimus, joka sotien jälkeen laajeni osana empiirisen — ja usein empiristisen — tutkimuksen voittokulkua. 1950-luvun merkkipaikoiksi olivat näin jälkikäteen arvioiden Kosti Huuhkan ja Rafael Helangon väitöskirjat. 1960-luvulla todella tehtiin yrityksiä sosialisatioteorian rakentamiseksi. Tämän menneiden vuosikymmenten kasvatussosiologisen perinteen jatkuvuuden ja katkosten etsiminen olisi ajankohtainen tutkimustehtävä.

1970-luvun alussa ilmestyi Engeströmin ”Koulutus luokkayhteiskunnassa” (1970), Kivistön ja Vahervan ”Kasvatussosiologia” (1972) ja muutama vuosi myöhemmin Annika Takalan ”Uuden sukupolven vaihtoehdot” (1974). Vuosikymmenen alun lupaus ei sitten kuitenkaan täyttnyt. Toki 70-luvulla tehtiin ilmeisesti aiempaa enemmän kasvatussosiologista tutkimusta, mutta sen osuus kaikesta kasvatustieteiden tutkimuksesta ja sen vaikutus muuhun kasvatustieteelliseen tutkimukseen oli yllättävän vähäinen (ks. Olkinuora 1980; Antikainen 1981). Myöskään samaa teoreettista ja metodologista uudistumista kuin kansainväli-

Eri oppilaitoksiin on aina sisäänpääsyttökinto. Valmistautuminen sitä varten alkaa viimeistään jo peruskoulun ala-asteella. Tulosten preppauksessa auttavat iltakoulu tai yksityisopettajat, joista on tullut kokonainen ammattikunta.

Opiskelu koulutuntien ulkopuolella jatkuu siten yliopistoon pyrkimiseen asti. Tilastojen mukaan suuri määrä peruskoululaisista ja lukio-olaisista käy iltakoulua. Japanilainen perhe sijoittaa lapsensa koulutukseen jopa 1500 markkaa kuukaudessa.

sessä keskustelussa ei meillä tapahtunut — tai kenties se on tapahtumassa vasta nyt. Tilanne herättää kiertämättömän tärkeitä kysymyksiä: Mitkä olivat toisaalta ne ulkoiset yhteiskunnalliset tekijät ja toisaalta ne tiedejärjestelmän ja kasvatustieteiden sisäiset tekijät, jotka estivät kasvatustieteiden kehityksen odotusten mukaisesti 70-luvulla? Mitä muuta politisoituneessa ilmapäässä tapahtui kuin se, että nuori polvi unohti kansallisen tutkimusperinteen ja vanha polvi ryhtyi marxilaisuuden ajojahtiin?

Varsin yleisesti kasvatustieteiden keskeiseksi teoreettiseksi perustaksi valitaan kasvatuksen määrittely sosialisatiiona ja kasvatustieteiden tehtäväksi kasvatuksen tutkiminen sosialisatiiona. Sosialisatiion käsite yhdistää siten kasvatustieteiden yleiseen sosiologiaan ja muihin yhteiskuntatieteisiin. Uutta sosiologiaa on meilläkin 70-luvun jälkipuoliskolla etsitty sosiologian ja psykologian piirissä lähinnä saksalaisen tutkimuksen mallin mukaisesti, mutta keskustelu ei ole juurikaan koskettanut kasvatustieteilijöitä. Kysymyksenasettelu tässä keskustelussa on ollut niin kunnianhimoinen, että perustavanlaatuisen vastausten löytäminen olisi merkinnyt integroidun yhteiskuntatieteen (tai ihmistieteen) muodostumista. Vaikka siihen ei ole päästyäkään, on ainakin syntynyt runsaasti aineksia tieteen itseyttämisensä lisäämiseksi. Tätä *sosialisatioteorian* ja potentiaalisen, integroidun yhteiskuntatieteen tasoa voi ymmärtääkseni pitää eräänlaisena kasvatustieteiden metateorian tasona. (Götz & Kaltschmid 1977 ja 1978)

Kasvatustieteiden perinteisenä tehtävänä on pidetty sosialisatioprosessin institutionaalisen (tai organisaatioteoreettisen) tason analyysiä yhteydessä kulttuuriseen makrotasoon ja interaktiorakenteiden mikrotasoon. Viimeistään 70-luvun opetuksia on ollut kuitenkin se, että on syytä välttää käsitystä yhdestä yhtenäisestä kasvatustieteestä (vrt. Young 1984; Antikainen 1984).

Olen löytävinäni kolme yleistä kasvatustieteiden käsitettä ja tulkintaa:

1. Jo vuosisadan alkupuolella syntyi *pedagoginen sosiologia* (educational sociology, pädagogische Soziologie), joka saksalaisen hengentieteen yhteydessä ilmeni sosiaalisena suuntautumisena ja angloamerikkalaisessa yhteydessä kasvatusteknologiana. Meillä sosiaalisen kasvatuksen tutkimus on ilmeisesti selvimmän edustanut pedagogista sosiologiaa.

2. Empiiris-analyttisen tutkimuskäytännön läpimurtoon siis liittyy *kasvatustieteiden* (sociology of education, Erziehungssoziologie) kehitys erityissosiologiana, tänä kasvatustieteiden

ologisen tutkimuksen valtavirtana. Vaikka tutkimus on muodollisesti ollut puhtaasti analyttistä, on ainakin suomalaisen perinteeseen kuulunut sellainen normatiivisuus että koulutus on tullut käsittää annettusti positiivisena asiana.

3. Osuvamman käsitteen puuttuessa nimitän *kasvatuksen sosiologiaksi* sellaista (mahdollista) kasvatustieteilijästä tutkimusta, joka rikkoo erityissosiologian normaalit rajat lähinnä sisällyttämällä myös kokonaisyhteiskunnan tason kysymyksenasettelun analyysiinsä. Se olisi siis verrattavissa sosiologian klassikkojen tutkimustapaan.

Sosiologian vahva puoli kasvatuksenkin analyysissä on tietysti realistinen (toteava ja todennukainen) analyysi, mutta silti kysymys pedagogisesta sosiologiasta on jatkuvasti (tai uudelleen) ajankohtainen. Kasvatuksen sosiologia voidaan käsittää vielä vain visiona.

Kasvatustieteiden tutkimus on ollut lähinnä koulutuksen tutkimusta niin kansainvälisesti kuin erityisesti suomalaisessa kasvatustieteessä. Siten kasvatuksen yhden institutionaalisen muodon tarkastelu, *koulutussosiologia*, on hallinnut koko tutkimusalaa. Esimerkiksi *perhesosiologia* on jäänyt kasvatustieteilijöille vieraaksi, ja perhettä on tutkittu lähinnä sosiaalitieteiden ja psykologian laitoksilla.

Suomalaisen kasvatustieteiden ongelma on siis tutkimuksen vähäisyys ja kapeus. Päälimmäinen syy asiantilaan on ilmeinen: kasvatustieteiden rajoittuneet työmarkkinat. Syvemmät syyt olisi selvitettävä tutkimuksen ja keskustelun avulla.

Aivan viime aikoina tapahtunut kehitys on kuitenkin ollut varsin myönteistä — ainakin näin herkin ja auliin tulkitsijan näkemänä. 80-luvun alkuvuosina on valmistunut puolenkymmentä väitöskirjaa, ja keskustelussa on jäljitetty kansainvälisen kehityksen uusia aaltoja. Nyt saattaisi olla vuorossa syvempi paneutuminen suomalaisen yhteiskunnan ongelmiin.

Tulevaisuuden suhteen on syytä muistuttaa tutkintovaatimusten ja opetuksen merkityksistä kasvavalle tutkijapolvelle. Kasvatustieteiden tarvitetaan myös aine- ja syventävissä opinnoissa, ja koulutuspolitiikkakin olisi elävämpää jos se kytkettäisiin kasvatustieteiden keskusteluun.

Lähteet

- Antikainen, A. 1981. Mitä on kasvatustieteiden? Sosiologia, 18, 2.
Antikainen, A. 1984. Opetussuunnitelma sosiologian tutkimuskohteena. Sosiologia, 21, 3.

Luottamusmieskoulutuksen uudet haasteet

TVK-laisessa Postivirkamiesliitossa — kuten varmaan muissakin ammattiliitoissa — on uudistettu työpaikoilla toimivien luottamusmiesten peruskoulutusta.

Paineet koulutuksen uudistamiseen ovat syntyneet mm. luottamusmiehen aseman ja tehtävien muuttumisen vuoksi. Luottamusmies ei ole enää pelkkä sopimusten tulkitseja ja erimielisyyksien sovittelija, vaan hän on yhä enemmän mukana työntekoon liittyvässä päätöksenteossa. Käsitteet yhteistoiminta, virastodemokratia, rationalisointi, työn henkinen kuormitus, työntutkimus, työn organisointi jne. ovat tulleet tutuiksi tämän päivän luottamusmiehelle.

Luottamusmiehellä pitää olla laajoja henkisiä resursseja venyä monelle suunnalle. Vaatimukset ovat kasvaneet: työnantajapuolella on omat erikoismiehensä joka lähtöön. Usein vielä työnantajapuolen edustajilla on takanaan korkeampi koulutuksellinen pätevyys kuin luottamusmiehellä. Tietysti luottamusmiehellä on kokemuksen ja järjestökoulutuksen kautta saatua pätevyyttä, jota vastapuolella saattaa olla vähemmän.

Näyttää kuitenkin siltä, että se aika, jolloin luottamusmies oli tiedollisesti niskan päällä, alkaa olla ohi.

Ajatusmalli luottamusmies-toiminnasta

Uudistuksen eräs alkupiste oli syksyllä 1983 TVK-laisille kouluttajille pidetty Didaktiikka I seminaari. Siellä pohdittiin Yrjö Engeströmin johdolla, mitä on hyvä opettaminen ja oppiminen. Samalla tehtiin ryhmätyönä ajatusmalleja luottamusmiesten peruskurssille. Tavoitteena oli kehittää ajatusmalli, joka olisi mahdollisimman korkealla yleistystasolla niin että sen avulla luottamusmiehet voisivat toimia kaikissa eteentulevissa tilanteissa.

Ryhmä, jossa olin mukana sai aikaan mallin, joka kuvaa ay-toimintaa 1980—1990-luvuilla. Sen perusoivallus on, että luottamustoiminta on osa ammattiyhdistysliikkeen toimintaa eikä pelkästään osa sopimusjärjestelmää.

Ajatusmalli lähtee liikkeelle jokapäiväisestä työprosessista. Ammattiyhdistysliike toimii työn sisällä: pyrkii järjestöjen toiminnan avulla vaikuttamaan työntekijöiden oikeuksiin ja velvollisuuksiin sekä työn sisältöön ja työympäristöön. Luottamusmiesjärjestelmä on yksi vaikuttamisjärjestelmä. Muita vaikuttamisjärjestelmiä ovat mm. työsuojelun yhteistoiminta ja virastodemokratia/yhteistoimintamenettely. Ammattiyhdistysliikkeen toiminnan keski-

Götz, B. & Kaltschmid, J. (hrsg.) 1977. Erziehungswissenschaft und Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Götz, B. & Kaltschmid, J. (hrsg.) 1978. Sozialisation und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Olkinuora, E. 1980. Kasvatussosiologisesta tutki-

muksesta ja kirjallisuudesta Suomessa. Kasvatus, 11, 5.

Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki ry.

Young, M.F.D. 1984. Kriittisen kasvatussosiologiaan. Sosiologia, 21, 3.

pisteinä on jäsen. Koko toiminta tähtää jäsenen, ihmisen parhaaksi.

Työkäsitteen ympärillä on yhteiskunta: se on jäsenen elinympäristö. Siellä on hänen kotinsa, perheensä ja työn ulkopuolinen elämänsä. Jäsenellä on myös omat käsityksensä elämän arvoista ja sen mukaiset asenteet työhön, ammattiyhdistystoimintaan ja elämiseen. Nämä asenteet vaikuttavat myös ay-toimintaan ja luottamusmiestoimintaan.

Ammattiyhdistysliike pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan jäsenen asemaan ja hyvinvointiin myös työn ulkopuolella, yhteiskunnassa. Toisaalta yhteiskunnallinen tilanne ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat sekä työhön että ay-liikkeen toimintaan.

Ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja vaikutussuunnat voidaan pelkistää kahdeksi akseliksi: työn sisältö — työympäristö ja työntekijän oikeudet — velvollisuudet. Nämä vaikutussuunnat ulottuvat työpaikalta yhteiskuntaan ja yksityiselämään saakka.

Opetussuunnitelma

Ajatusmallin lisäksi luottamusmiesten peruskurssista on tehty kaksiosainen opetussuunnitelma. Toinen osa on ns. *yleinen osa*, joka kertoo kurssin "hallinnolliset" asiat: tavoitteet, yhteydet muuhun koulutukseen, yleisjärjestelyt ja opetusjärjestelyt. Kurssin yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kokonaiskuvan hahmottaminen ammattiyhdistysliikkeen ja luottamusmiehen toiminnasta työelämässä sekä yhteiskunnassa: miten ay-liike pyrkii mm. luottamusmiestoiminnan avulla vaikuttamaan työn sisäisiin ja ulkoihin tekijöihin sekä työntekijöiden palvelussuhteen ehtoihin. Toisena tavoitteena on antaa luottamusmiehille valmiuksia osallistua päätöksenteon valmisteluihin ja päätöksentekoon työpaikkatasolla yhteistyössä työnantajan edustajien ja ammattiosaston kanssa. Kolmantena tavoitteena on myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittäminen.

Opetussuunnitelman ns. *erityinen osa* käsittää aihekohtaiset opetussuunnitelmat eli miten kukin opetustunti toteutetaan. Opettajien sivutoimisuudesta ja persoonallisista opetustotumuksista johtuen tämä osa opetuksen suunnittelusta on osoittautunut vaikeaksi.

Kurssikutsun mukana osanottajille on lähetetty ennakkotehtävä. Siinä pyydetään osanottajia havainnoimaan omaa työympäristöään ja siellä esiintyviä ristiriitoja sekä ay-toiminnan nykytilaa. Tällä pyritään suuntaamaan osanot-

tajien ajattelua kurssin keskeisiin, asioihin. Käytännössä ennakkotehtävä on toiminut: ristiriitoja on löytynyt runsaasti ja ne ovat toimineet koko viikon ajan lähtökohdana opetukselle ja keskusteluille. Ne ovat myös osoittaneet eri puolilta Suomea tulleille osanottajille, miten erilaisia ongelmia on olemassa ja toisaalta mitkä kysymykset ovat samantapaisina esillä eri puolilla maata.

Kehittämistarpeita

Viiden kurssin antamien kokemusten perusteella voi todeta, että vaikka luottamusmiesten peruskurssi onkin paljon parempi kuin edelliset versiot, se on vieläkin ajatuksellisesti ja teknisesti keskeneräinen. Tuskin sitä saadaan koskaan täysin valmiiksi, sillä tilanne työpaikoilla muuttuu jatkuvasti. Selviä puutteita ovat kuitenkin tuntikohtaisten opetussuunnitelmien puuttuminen sekä seurantajärjestelmä, joka kertoisi, miten koulutus vaikuttaa luottamusmiestoimintaan.

Suurin muutospaine kohdistuu kurssin pituuteen. Viikkokurssi on aivan liian lyhyt sen laaja-alaisen pätevyyden syntymiseksi, jota luottamusmies tarvitsee. Näyttääkin siltä, että perinteisen viikkokurssiajattelun sijasta olisi lähdeittävä ennakkoluulottomasti pohtimaan uutta koulutusmuotoa. Sen tulisi olla ajallisesti pitempi, jossa koulutus ja luottamusmiehen toiminta vuorottelisivat mielekkäässä tahdissa.

Toinen nykyisen viikkokurssin perusongelma on, että oppimisprosessi "katkeaa" kurssin päättyessä. Sen jälkeen ei ole olemassa järjestelmää, joka tuottaisi tietoa siitä, miten kurssin aikana tapahtunut oppiminen toimii käytännössä ja minkä laatuista oppiminen on ollut. Kurssiarvioinnit — ainakin perinteisessä lomakemuodossa — mittaavat oppimistuloksia vain luokkahuoneessa. Ne eivät kerro sitä, miten luottamusmies on saamansa koulutuksen avulla pystynyt ratkaisemaan eri ongelmia ja kehittämään toimintaansa.

Yksi pohtimisen arvoinen alue on koulutuksen sisältö. Onko se vain nykytilaan sopeuttavaa vai antaako se välineitä vaikuttaa esimerkiksi tuleviin muutoksiin jo ennakolta? Joka tapauksessa koulutuksen tulisi antaa luottamusmiehille valmiuksia vaikuttaa työprosesseihin ja työn sisällön kehittämiseen. Tämä on tärkeä seikka jo senkin vuoksi, että työn sisällöstä ja työprosessista löytyvät monien luottamusmiehen käsiteltäväksi tulevien ongelmien syyt. Oman kiihdytyksensä tilanteeseen tuo tekninen kehitys, jonka ansiosta työntutki-

Kirjallisuutta

Reflektoivat professionalistit

Donald Schön: The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. Basic Books, Inc., Publishers. New York 1983. 374 sivua.

Aikuiskoulutusta ei Schönin kirjassa käsitellä. Liihoi sitä ei voida pitää — tiukasti määritellen — tieteellisenä teoksena vaan pikemminkin laajalle lukijakunnalle suunnatuna ”helpotettuna painoksena”. Paikoitellen teoksen sosiologinen ja psykologinen tarkastelu lienee jopa selvää näennäistieteellisyyttä. Kuitenkin pidän teosta aikuiskouluttajalle ja varsinkin aikuiskoulutuksen tutkijalle hyödyllisenä: Kirjassa esitellään ja vertaillaan professionaalisten ammattien edustajien työssään soveltaman ajattelun tapoja ja tottumuksia. Tarkastelulla on selvät — joskaan ei ilmiselvät — yhteytensä esim. aikuiskouluttajan eettismoraaliseen työskentelyotteeseen tai vaikkapa näkemyskysymyksiin ammatillisen täydennyskoulutustarpeen luontees-
ta.

Kirja koostuu kolmesta osasta. Näistä ensimmäinen osa on keskeisin. Siinä yritetään vastata kysymykseen, mistä professionaalisten ammattien edustajien tietotaito koostuu ja mikä siinä on oleellisinta. Tietotaidon sisältö sinänsä ei ole tarkastelun kohteena vaan se, miten tietotaitoa sovelletaan työtoiminnassa esiin tulevien ongelmien ratkaisemiseen. Professionaalisilla ammateilla Schön tarkoittaa niitä ammatteja, joissa erilaisin interventioin pyritään muuttamaan vallitsevaa tilannetta suotuisammaksi. Määritelmä on varsin avoin ja sosiologisesti tarkasteltuna kyseenalainen. Sen mukaisia professionaalisia ammatteja ovat siten esim. kasvattajan, lääkärin, juristin ja liikkeenjohdon ammatit.

Professionalistien tietotaidon oleellisin piirre on Schönin mukaan joustava ja monitasoinen tapa lähestyä todellisuudessa (työtoiminnassa) esiintyviä ongelmia ja muutospyrkimyksiä. Niitä ei oteta

annettuina vaan niitä muotoutetaan, jäsennetään ja hajotetaan yhä uudestaan. Tähän prosessiin liittyy usein myös omien taustaoletustensa kriittinen tarkastelu. Oheisia tietotaidon oleellisia piirteitä Schön kutsuu reflektiivisen ajattelun ominaisuuksiksi. Sen vastakohtaksi hahmotetaan tekniseen rationaliteettiin pohjautuva ajattelun tapa, jossa ongelma tai muutospyrkimys otetaan annettuna ja professionalistin tehtävä on ratkaista se valitsemalla sopivin ja tehokkain (toiminta)-keino.

Kirjan toisessa ja kolmannessa osassa konkretisoidaan reflektiivian ja tekniseen rationaliteettiin pohjaavien ajattelun tapojen eroavuuksia sekä analysoidaan professionaalisten ammattien kehitysmuutoksia ja yhteiskunnallisia velvollisuuksia. Ajattelun tapojen konkretisointi perustuu tapausesimerkkeihin psykoterapian, liikkeenjohdon, tuotekehittelyn ja kaupunkisuunnittelun alueilta. Esitys

mus, tulostavastuullisuus, tulosten seuranta jne. kehittyvät huimaa vauhtia.

Nykyiset säädökset ja sopimukset erottavat luottamusmiestoiminnan ja työsuojelutoiminnan toisistaan. Koulutuksen osallistumista säätelevä koulutus sopimus tekee samoin. Todellisuus työpaikoilla on kuitenkin toisenlainen: ongelma tai ristiriita on yleensä moni-ilmeinen, ja se on yhtä sekä luottamusmiestyö että työsuojelukysymys. Eli luottamusmiehiltä ja työsuojeluvaltuutetuilta vaaditaan tietoa ja yhteistyökykyä yli oman tehtäväalueensa. Herää kysymys: opetammeko me heille yhteistyötaitoa ja yhteistä tietoa vai opetammeko erillisiä tietoja?

Haasteita

Luottamusmiesten koulutuksen kehittäminen on yksi osa koko ay-toiminnan kehittämisvaatimusta: miten ammattijärjestöt pystyvät vastaamaan työelämän muutoksista aiheutuviin uusiin haasteisiin. Toinen koulutuksen suunnitteluun ja tavoiteasetteluun liittyvä kysymys on se, mikä on ammattijärjestöjen osuus ja vastuu työelämän kehitysprosessissa?

Tätä sietäisi pohtia — varsinkin kun yhteistoimintajärjestelmien kehittymisen myötä luottamusmiehet ja järjestöt ovat sitoutumassa yhä enemmän työelämässä tapahtuvaan päätöksentekoon.

on selkeää ja havainnollista — nautittavaa ja juoksevaa lukemista. Kokonaan toinen asia on, onko näin voimakas ja mustavalkoinen tarkastelu mielekäs. Tässä tapauksessa sitä voidaan perustella esityksen jäntevyyden avulla. Valitettavasti jäntevyys katoaa professionaalisten ammattien kehitymissuuntia ja yhteiskunnallisia velvollisuuksia analysoitaessa.

Schönin kirja on siten ta-soltaan vaihteleva. Sen paras-ta antia on reflektiiviseen ja tekniseen rationaliteettiin pohjaavien ajattelun tapojen vertailu, joka kuitenkin myös osoittaa reflektiivisen ajattelun vaikeutta: todellisuus on taas kerran puristettu jäyk-kään dikotomiaan, mikä lie-nee usein ihmistieteille tyypil-listä. Aikuiskasvatuksessa oi-va esimerkki mustavalkoisesta ja arvovarautuneesta mutta kieltämättä selkeästä ja yksin-kertaisesta dikotomiasta on puhe aikuisten opettamisen pedagogisesta ja andragogi-sesta mallista. Suomalaista aikuiskoulutusta ajatellen on Schönin teos tervetullut. Se antaa virikkeitä aiempaa monipuolisempaan ongelman-asetteluun. Teos on siten mie-lestäni soveltuva aikuiskasva-tuksen yliopistolliseksi kurssi-kirjaksi (syventävät opinnot).

Juha Varila

Yhteiskuntateorian pukkiihyppelyä

Giddens, Anthony: Yhteis-kuntateorian keskeisiä ongel-mia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskun-ta-analyysissä. Suom. Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Otava. Helsinki 1984. 423 s.

Anthony Giddensin pyrki-myksenä on luoda uusi yhteis-kuntateoria, joka sulkee sis-äänsä perinteisesti ymmärre-tyn sosiologian, yhteiskunta-filosofian ja historian. Hänen tarkastelutapansa ei ole kuitenkaan poikki- tai monitie-teellinen, vaan sosiologinen sanan laajassa merkitykses-sä. Pyrkimyksiltään Giddens muistuttaa Frankfurtin kou-lun (Horkheimer, Adorno, Marcuse ym.) kriittistä teori-aa ja onkin outoa, että Gid-dens tyytyy niin niukasti viit-taamaan näihin edeltäjiinsä.

Millä tavalla Giddens toteuttaa ohjelmaansa uuden yhteiskuntateorian luomiseksi? Nyt julkaistu kirja on jat-koa Giddensin aiemmille te-oksille ja samalla ennakoivia tulevista.¹ Kirja on pikem-minkin koonta aiemmista eril-lisistä artikkeleista kuin yhtenäinen teos. Kirjan seitsemän lukua voidaan lukea erillisinä jaksoina, vaikka niitä yhdis-tää pyrkimys kahden peruskä-sitteen dualismin voittami-seen. Yhteiskuntateoriassa ”rakenne” ja ”toiminta” ovat usein keskenään antino-misia käsitteitä, jotka sisäisel-tä loogialtaan hylkivät toisi-aan. Giddens pyrkii osoitta-maan omassa rakenteistumi-sen teoriassaan rakenteen ja toiminnan ristiriitaisen vuoro-vaikutuksen. Jotta rakenne ja toiminta voitaisiin teoreetti-sesti yhdistää, tarvitaan ainakin seuraavat elementit: ensinnäkin inhimillistä toimijaa (subjektia) koskeva teoria, toiseksi tarvitaan tulkitseva kuvaus toiminnan olosuhteis-ta ja seurauksista ja kolman-neksi tarvitaan tulkinta siitä, mitä rakenne (struktuuri) näi-

hin olosuhteisiin ja seurauk-siin kytkeytyvänä käsitteenä todella merkitsee.

Matkalla tällaiseen teoriaan Giddens käy läpi mittavan määrän materiaalia. Yhteis-kuntateorian, filosofian, sem-iottiikan, psykoanalyysin, antropologian ym. tieteenalojen ja tutkimusalojen piiristä poimitaan esiin nimiä, joita ei välttämättä aina ole totuttu liittämään toisiinsa: Althus-ter, Barthes, Comte, Derrida, Durkheim, Freud, Goffman, Habermas, Husserl, Lavan, Lévi- Strauss, Lukács, Marx, Mead, Merton, Parsons, Saussure, Schutz, Weber ja Wittgenstein. Näin laajan — ja tässä poimin vain osan kiinnostavista nimistä — alu-eeen hallitseminen vaatii ve-ronsa: useiden teorioiden krii-tiikkiin siirrytään varsin nope-asti jo ennen näiden toerioi-den huolellista tarkastelua. Toisaalta Giddensin käyttämä toereetikkojen galleria ei ole vahakabinetti vaan muistut-taa enemmän jalkapallokent-tää, jossa eri toereetikot pot-kivat ”rakenteen” ja ”toi-minnan” palloa — ja välillä myös toisiaan. Käsittelyssä Giddens joutuu usein teke-mään viittauksia tuleviin te-oksiinsa, joissa asiaa käsitel-lään tarkemmin.

Aloitusluvussa, joka on eh-kä kirjan mukaansatempaa-vin, Giddens tarkastelee strukturalismia ja subjektin asemaa koskevaa teoriaa. ”Strukturalismi” on ”funk-tionalismin” (lainausmerk-kien käyttö viittaa siihen, että kyseiset nimet ovat melko so-pimuksenvaraisia eivätkä ky-kene kuvaamaan täsmällisesti rajautuvaa teorioiden kent-tää) ohella toinen keskeisistä laajoista yhteiskuntateoriois-ta viimeisten kolmen- neljän-kymmenen vuoden aikana. Molempien esi-isänä voidaan Giddensin mukaan pitää Emi-le Durkheimia. ”Strukturalis-min” ansiona Giddens pitää

sen nostamien kysymysten keskeytyttä (eroavuuden kautta tapahtuva järjestyminen, aikadimension keskeytyssyys, antihistorisismi, kokonaisuuden painottaminen, pyrkimys subjekti/objekti dualismin ylittämiseen. Humanismin kritiikki- "teoreettinen antihumanismi", kulttuurituotteiden tuottamisprosessin korostaminen).

Myöhemmissä luvuissa Giddens kehittää omaa toimijana toimimisen teoriaansa (luvat 2 ja 3) sekä tekee yksityiskohtaisempia tutkimuksia keskeisiin käsitteisiin (ristiriita, valta, historiallinen materialismi, ideologia ja tietoisuus, aika, paikka ja yhteiskunnallinen muutos). Metodologisesti kiinnostavan väitteen tieteen ja arkitietoisuuden välisestä suhteesta Giddens muotoilee seuraavasti: "jokainen yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuva toimija omaa huomattavassa määrin tietoa sen yhteiskunnan uusintamisen olosuhteista, jonka jäsen hän on." (ko. teos, 24). Näin esitettynä, väite voi tuntua triviaalilta, mutta se sisältää monia ongelmallisia kysymyksiä. Giddens jakaa yhteiskuntaa koskevan tiedon kahteen alueeseen, tiedostamattomaan, joka käsittää ne säännöt, joita noudatamme toiminnassamme, vaikka emme tiedä niitä noudattavamme ja diskursiivinen tieto, jonka kykenemme ilmaisemaan käsityksemme siitä, mitä sääntöjä noudatamme tai miten yhteiskunta toimii. Ensinmainittua voidaan kutsua myös käytännön tietoisuudeksi. Giddensin mukaan sekä "struktuurilismien" että "funktionalismien" perusheikkous on siinä, että ne eivät ota vakavasti yhteiskunnan jäsenten keskinäistä tietoa yhteiskunnasta. Yhteiskuntateorian kehittyminen edellyttää tämän keskinäisen tiedon hyväksymistä sellaisenaan osaksi yhteiskunnallisen tietämyksen lähdettä. Sosiologisen tutkimuksen on kuitenkin asetettava kyseinen tietoisuus

osaksi kokonaisuutta.

Viimeisessä luvussa Giddens tarkastelee yhteiskuntateorian tulevaisuudennäkymiä. Hän toteaa sosiologian "ortodoksisen yksimielisyyden" ajan olevan takana päin, mutta pyrkimyksenä on kehittää sosiologiaa siten, että erilaiset ainekset kyettäisiin kokoamaan uuden, entistä laajemman teorian siipien alle. Reaktiot "sosiologian kriisiin" ovat olleet joko pettymistä siihen, että "suurta teoriaa" ei ole kyetty yksimielisesti luomaan tai sitten on pyritty palaamaan "dogmatismiin" tavoitteena saavuttaa edes jonkinlainen varmuus lähtökohdasta. (Metodologinen viisastelu on jätetty filosofeille!) On ollut myös niitä, jotka ovat iloinneet moninaisuuden, pluralismin voitokulusta sosiologisessa teorianmuodostuksessa. Giddens ei hyväksy näitä reaktioita "Baabelin tornin tilanteeseen" ja ehdottaa kunnianhimoisesti "uutta systemaattista teorian rakentamista" (357). Sosiologian ei tule hävetä tilaansa. Sillä on pitkät perinteet, sen juuret eivät ole vain Comtessa. Suhteessa luonnontieteisiin sosiologialla ei ole alamaisuuden tunnetta; on vain suhteuttava sosiologian kehitys yhteiskunnalliseen muutokseen.

Teoksen käännös on ollut suururakka, josta Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen ovat selviytyneet hyvin. Tekstin vaikealukuisuus ja raskaus on useimmiten peräisin itse asian moniselkaisuudesta. Kääntäjät ovat pyrkineet kehittämään yhteiskuntateorian ja filosofian suomenkielistä sanastoa kääntämällä useita sivistyssanoja suomenkieliseen asuun. Osa on onnistuneita, mutta joidenkin osalta tilanne ei tunnu luonteelta. Vaikka esimerkiksi Saussuren erottelun signifiant/signifié kääntäminen sanaparilla merkityksellistäjä/merkityksellistettävä on varmaan tarkempi kuin termien ilmaisu/sisältö termien käyttö, johon Eero

Tarasti on päätenyt Greimas-käännöksessään² se ei lukijan kannalta ole selkeä (hankaluus on ilmeinen kyllä myös ranskankielessä tai englanninkielessä).

Samoin filosofisessa kirjallisuudessa jo vakiintuneen ilmaisun referentti korvaaminen suomenkielisellä kohdeviite-termillä tuntuu oudolta. Kysymys voi tietysti olla vain tottumuksesta.

Kaiken kaikkiaan: Giddensin kirja on melkoista pukkihyppelyä yhteiskuntateorian moninaisuudessa, mutta juuri sellaisenaan virkistävä. Suureen synteisiin on vielä monta hyppyä.

Pekka Kalli

Viitteet

1. Giddens on julkaissut aikaisemmin seuraavat teokset, jotka ovat myös suomalaisen lukijakunnan piirissä tunnettuja: *Capitalism and Modern Social Theory* (Cambridge: University press 1971) *New Rules of Sociological Method* (London: Hutchinson 1976) *Studies in Social and Political Theory* (London: Hutchinson 1977)
2. Greimas, A.J.: *Strukturaalista semantiikkaa*. Suom. Eero Tarasti. Gaudeamus. Helsinki 1980

HUMANISTIN TEEMOJEN TUNTUMASSA, Urpo Harvalle omistettu juhla-
kirja. Eeva Manni & Jukka Tuomisto (toim.)

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos ovat koonneet emeritus professori Urpo Harvan 75-vuotispäivän kunniaksi juhla-
kirjan, jossa joukko hänen ystäviään, entisiä työtovereitaan ja opiskeli-
joitaan kirjoittaa niistä teemoista, joista Harva on ollut itse kiinnostunut ja joita hän on käsitellyt kirjoituksissaan omalla persoonallisella tavallaan. Juhla-
kirja ilmestyy Tampereen yliopiston julkaisusarjassa (Acta Universitatis Tamperensis Ser. A Vol. 196). Sitä voi tilata osoitteesta: Tampereen yliopisto/Julkaisujen myynti, PL 617, 33101 Tampere, puh. 931/156055. Hinta on 71 mk.

Kirjan teemat ja kirjoittajat ovat:

Arvot ja aatteet; Raili Kauppi, Sven Krohn sekä Arvo Oksanen.

Yhteiskunta ja arvot; Pekka Kuusi, V.O. Veilahti, Kauko Honkala sekä Yrjö Littunen.

Aikuiskasvatuksen käytännön kehittyminen; Kosti Huuhka, Olavi Alkio, M.O. Karttunen sekä Juha Sihvonen.

Aikuiskasvattajan tehtävä; Aulis Alanen, Helena Kekkonen sekä Ritva Jaku-Sihvonen.

Aikuiskasvatuksen tutkimus ja kehittäminen; Jukka Tuomisto, Eero Pantzar sekä Tero Autio.

ELÄMÄNÄ KANSANSIVISTYSTYÖ, Kosti Huuhkalle omistettu juhla-
kirja. Vapaan sivistystyön XXVIII vuosikirja. Kirjastopalvelu 1985.

Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ovat koonneet professori Kosti Huuhkan 70-vuotispäivän kunniaksi juhla-
kirjan, jossa eräät hänen ystävänsä ja työtoverinsa kirjoittavat niistä aikuiskasvatuksen alueista, joilla Huuhka on itse työskennellyt tai ollut kiinnostunut. Tätä juhla-
kirjaa saa 75 markan hintaan Kansanvalistusseurasta.

Juhla-
kirjaan ovat kirjoittaneet Urpo Harva, Raili Kilpi, Ville Marjomäki, Allan Ruotsala, Oili Parjo, Aarne Laurila, Erkki Aho ja Paavo Suvanto. Lisäksi vuosikir-
jassa on vapaan sivistystyön tilastoja ja osoitteita sekä Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1982.

Aikuiskasvatuksen seuraavat numerot

Aikuiskasvatuksen kuluvan vuoden kahden viimeisen numeron teemoiksi on valittu "aikuiskasvatuksen tutkimus" ja "aikuiskasvatus ja työelämä". Tutkimusnumeroon tarkoitettujen artikkeleiden tulisi olla päätoimittajalla viimeistään 4.11. ja työ-
elämänumeroon viimeistään 2.12.

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan myös muita alaa käsitteleviä artikkeleita.