

Juha Varto

Jatkuvasti terapian tarpeessa

Draamaa koko elämä mutta kasvatusta vain ravinnealustoilla?

Tässä artikkelissa tarkastelen draaman, taiteenkaltaisten työskentelytapojen, kouluopetuksen ja tietämisen yhteispeliä ihmisen elämässä viihtymisen kannalta. Draamakasvatus on esimerkkinä. Tavoitteena on havainnollistaa, kuinka ihmisen ulkoiset tekijät – kaikilla koulu ja sen synnyttämät ajatustottumukset, televisio ja juonellinen ajattelu – vaikuttavat asioissa, joita tapaa pitää omana elämänään. Virtuaalitodellisuudet ovat tuoneet tähän vahvan lisän, jota haastamaan tarvitaan selvempi asenne tiedon ja taidon asemaan kasvatuksessa.

Työyhteisöt ovat ottaneet tehokkaasti käyttöön kaikki mahdolliset keinot, joilla yhteisön jäsenet voidaan sitouttaa työpaikkaansa, sen jatkuviin muutoksiin ja epävarmaan tulevaisuuteen. Vanhojen koulutuskeinojen rinnalle on noussut monia uusia, joista osassa ei ole päätä eikä häntää mutta ne silti toimivat, koska riittää, että ihmisiin kiinnitetään huomiota: todellisesti kyse on useinkin joko ideoiden ujuttamisesta (manipuloinnista) tai draamankaltaisten työskentelytapojen käyttämisestä. Manipuloinnille kaikki ovat alttiita, jos manipulointi tapahtuu siten, että huomio kiinnittyy MINUUN. Draama taas on niin sisäänrakennettuna mediakulttuuriimme, että imemme itsemme sisään jokaiseen draamaan, jonne meidät suinkin huolitaan, kuten saattoi huomata Estonian onnettomuudessa, Lady Din kuolemassa ja muissa vastaavissa kollektiivisissa hysterioissa. Draamalla kasvattaminen hyötyy tästä valmiudesta, usein jopa tehottomuuteen asti.

Myös kuvalliset menetelmät ovat osa taiteella kasvattamisen laajaa perinnettä, jossa lukuisat erilaiset eläytymisen, kohtaamisen, törmäämisen, summittaisen toimimisen ja juonellisen puuhaamisen keinot toimivat niiden solmujen avaajina, joita yhteistyö ihmisten kesken aina synnyttää. Toisinaan näyttää, että kaikki alkaa muistuttaa näytelmää ja sen avulla manipulointia, jopa työssä tarvittavat toiminnot silloin, kun ne rituaalistuvat: yhteistyöneuvottelut, näennäisdemokratian vaatimat kokoukset ja jatkuva palaveroiminen ovat kuin kasvatusta, jossa löyhäjuoninen draama toimii tyydyttäjänä kysymyksissä, joihin ei ole vastauksia. Ruotsalaisten ”nu ska vi sitta och diskutera” ei välttämättä ole neuvottelemista vaan asettumista yhteiseen tarinaan, jossa kaikille jaetaan roolit saman näytelmään.

Antropologiset dokumentit vahvistavat tätä otaksunaa, sillä esiteoreettisten kansojen arki on kuin yhtä draamakasvatuksen projektia: yhteisöllisyyden rakentamista, yksilön paikan etsimistä ja asettamista sekä ulkopuolisten vaikutteiden koettelemista. Oman maailmamme antropologia voisi osoittaa samalla vakuuttavuudella, että instituutiot (perhe, avioliitto, koulu, politiikka) ja uskomukset (uskonnot, totuus, hyvyys ja

kauneus) ovat ikuista draamaa, jota meidän on käytävä läpi, jopa ammatteina ja ylisukupolvisena työnä (kuten filosofiana, teologiana ja moraalina), jotta sosiaalinen pysyy alkuunkaan kasassa. Mitä laveammaksi toimintaympäristöt tulevat – poliittisen vapauden, globalisaation ja virtuaaliyhteisöjen avulla – sitä haastavammaksi tulee myös erottaa tällainen draamallinen toiminta siitä, mitä ehkä on edelleen kutsuttava ”elämäksi”, niin vanhanaikaiselta kuin se kuulostaakin. Kuitenkin, jos draamaa on kasvattavaksi asti, edellytyksenä silti on oletettava, että draama on jostakin. Tätä ”jostakin” voi edelleen kutsua ”elämäksi”.

Uudet toimintaympäristöt haastavat vanhoja tottumuksia niin draaman kuin elämänkin osalta. Rituaalisen ja seremoniallisen puuhastelun osuus lisääntyy kaiken aikaa yhteisöissä, erityisesti työyhteisöissä, ja tämän kautta elämälle tulee periaatteita, joissa draama toimii paremmin kuin ”aitous”, josta puhuttiin vielä modernin ajan alussa. Aitous tai ”autenttisuus” eivät yksinkertaisesti toimi yhteisöissä, joiden toiminnalla on vain vähän tekemistä ihmisen perustarpeiden kanssa: mitä kuvitteellisemmassa toiminta pyörii, sitä vähemmän siinä voi edes yrittää olla ”itsensä”, ja samalla toiminta edellyttääkin enemmän jotakin aivan muuta. Esimerkiksi suuri osa palvelu- ja hallintotoiminnoista on niin abstraktia, että tuskin kukaan voi nähdä itseään samassa todellisuudessa kuin työnsä. Draamalle tämä on antanut upean historian absurdin kuvaajana (Kafka, Pirandello, Beckett, Ionesco) ja siten valanut eksistentiaaliselle asenteelle kiitotien, joka myöhemmin on vienyt meidät yhä selvempään eristyneisyyteen luonnosta(mme) ja kohti syrjäytymisen ja melankolian, ehkä masennuksenkin kroonista tilaa.

Työperäinen epäviihtyvyys maailmassa ei suinkaan aina ole edes tavoitettavissa, koska se ei näytä perustuvan millekään. Ihminen vain on onneton tai ehkä pikemminkin kiusaantunut olemassaolostaan. Niinpä on keksittävä keinoja, joilla voi tavoittaa todellisen ja epätodellisen kohtaamispisteen ja siinä itsensä. Tämä edellyttää jonkinlaisia uusia ravinnealustoja, joilla todellisuuden kokemista voi kasvattaa kuten kurkkuja, pelkässä nesteessä, ilman todellisia juuria Elämän Syvässä Älyttömyydessä.

Draamaa leikisti

Draamakasvatuksella on paljon annettavaa ja monessa yhteydessä: yhteisöt hyötyvät hyvin ohjatusta draamatyöskentelystä, koska yhteisön vahvuuksia, ongelmia ja tulevaisuuden suunnitelmia voidaan hyvin työstää draamaan keinoin, samoin yksilölle draamatyöskentely antaa keinon käsitellä itselle läheisiä ja myös vieraaksi jääneitä asioita tavalla, joka on tarpeeksi etäännyttävä mutta saattaa silti koskettaa hyvinkin konkreettisesti. Avain onnistuneeseen työskentelyyn on hyvä ohjaus. Ohjaajaa tarvitaan, koska draamatyöskentelyn kulusta ei voi kukaan etukäteen tietää: vaikka olisi kyseessä tekstiin perustuva työskentely, ihmisten tunnetilat, keskinäiset suhteet,

muistin arvaamaton aktiivisuus ja rikkaus synnyttävät kohtauksia, joissa osallistuvat ihmiset joutuvat tekemisiin omien ja toisten pidäkkeettömienkin reaktioiden kanssa. Jos kyseessä on improvisointityöskentely, arvaamattomuus on vielä ilmeisempää, sillä kukaan ei voi etukäteen arvioida, minkälaisia keskinäisiä asetelmia syntyy, kun usea ihminen improvisoi yhdessä.

Draamakasvatuksen käyttökelpoisuus yhteisöjen työskentelyvälineenä on riippuvaista koulutettujen ohjaajien tarjonnasta. Ohjaaja on vastuussa siitä, että työskentely pysyy tietyissä rajoissa, on hallittua ja sisältää arvioinnin, jossa kaikki osallistujat pystyvät asettamaan kokemansa asiat oikeisiin mittakaavoihin. Ohjaaja on järjen ääni tilanteissa, joissa tunteukset ja fyysiset reaktiot ovat vallalla, kun osallistujat ovat herkistyneitä kuulemaan elettyä kokemustaan ja siinä paljastuneita merkityksen alkuja. Ohjaaja pystyy suunnittelemaan ajallisesti ja tilallisesti työskentelyn siten, että istunnoissa voidaan olettaa edettävän kerta kerran jälkeen joissakin keskeisissä teemoissa vaikka työskentely muuten olisikin hetken varassa.

Tämä sama pätee tietenkin myös kasvatukseen ja arjen draamaan, jossa ohjaajina toimivat – usein tietämättään tai ainakin vailla selvää taitoa – vanhemmat ja opettajat, viranomaiset ja kanssaihmiset. Kaikilla on ihmisinä jonkinlaisia taitoja toistensa ohjaamisessa, mutta tilanteiden mutkistuessa ja draaman syvetessä hätä tulee usein käteen. Edes ammattiauttajat eivät ole täysin selvillä, kuinka sisällä autettavat eri juonissa, tarinoissa, kuvitelmissa ja kollektiivisissa unissa.

Platon esitti selvän ohjelman opettamiselle: kirjoitettua sanaa voi käyttää vain asioissa, jotka eivät ole kovin tärkeitä, mutta kun asia koskettaa jollakin tavalla läheisesti ihmistä, on merkityksellinen ja merkityksiä muodostava, ohjaajan on oltava läsnä joka hetki osoittamassa, mikä suunta on oikea ja mikä ei. Niinpä me voimme vapaasti lukea yksinkin, vaikka moni nykyisin arvelee, ettei ainakaan Nietzscheä pitäisi lukea yksin, jos on teini-ikäinen ja sosiaalisesti estynyt. Mutta ennen kaikkea on niin, että elämyksellisesti vahvasti vaikuttavat asiat kuten tunneilmiöt (esimerkiksi ihastuminen, rakastuminen, pettyminen, yllätetyksi tuleminen) ja fyysisesti ilmaantuvat reaktiot (esimerkiksi pelon tunne, adrenaliinin nopea erittyminen, nolatuksi tuleminen, joka tuntuu kaikkien voimien katoamisena) eivät sovi yksin koettaviksi, eivät ainakaan, jos ne on tuotettu jotenkin tarkoituksella kuten opettamisessa, ohjaamisessa ja treenaamisessa yleensä ovat. Jopa kirjat voivat olla näitä tarkoituksellisia opettajia, kuten Nietzsche kohdalla hyvin tiedämme. Tuollaisina hetkinä on oltava paikalla joku, joka osaa asettaa koetun siihen yhteyteen, jossa koettu on synnytetty, ja antaa asialle sopivan sanallisen ilmiasun, jotta koettu ei jää kytemään. Platon piti kaikkia elämää koskevia kysymyksiä tällaisina ja edellytti, että elämää koskevissa kysymyksissä opettaja on aina läsnä ja käytettävissä.

Draamakasvatuksessa on kyse tilanteiden luomisesta, joissa ollaan ”leikisti”, kuten melkein jokainen tuntee lapsuudestaan. Lapsen kehitystä tutkineet ovat vakuuttuneita, että lapsella on totisuuden aika, jolloin kaikki on totta ja vakavaa, mutta ”normaali” kehitys tuo pian tullessaan uuden kauden, jossa lapsi oppii ymmärtämään sen, kuinka asiat ovat ”leikisti” ja ”oikeesti”. Jotkut olettavat, että eron ymmärtäminen edellyttää tietoista kasvatusta eron tekemiseen mutta useimmat olettavat, että sosiaalinen todellisuus paljastaa lapselle eron vähän kerrallaan ja lapsi oppii eron vain elämällä osana yhteisöään. Toisaalta tiedetään, että kaikki eivät kovin hyvin koskaan opi eroa, edes aikuisina, ja että jotkin ”kehityshäiriöt” tulevat esille vain siten, että huomataan aikuiselta puuttuvan kokonaan ajatuksen siitä, mikä tämä ero on; tällöin aikuinenkin saattaa pitää kaikkea leikkinä jopa omaksi tai toisten tuhoksi asti.

Leikki on aina monisyinen ilmiö eikä ole selitettävissä kehityskausilla tai kulttuurin vaatimuksilla. Toisten ihmisten tekemiset on helppo kokea leikkinä tai epäotena saman tapaan kuin televisiosarjat tai elokuvat, mutta toisaalta omien tuntemusten ja fyysisten reaktioiden kanssa on vaikeampi asettaa selvää eroa leikin ja toden välille. Oletetun leikin sisällä saattavat tuntemukset ja fyysiset reaktiot olla niin nopeita, voimakkaita ja yllättäviä, jopa uusia, että leikkijä kokeekin leikin muuttuvan todeksi tai ainakin vaativan toimia, jotka ovat todellisia. Kuten lasten leikit muuttuvat joskus, yllättävän usein, tappeluiksi, itkuksi, paikalta poistumisiksi ja pahimmillaan kostonkierteiksi, aikuistenkin ”leikisti” -tilanteet ovat yhtä herkästi syttyviä ja voivat lopulta synnyttää vihanpitoa, masennusta ja syvä onnettomuutta, joskus jopa sotia ja kansanmurhia. Leikin oletettu harmittomuus on väärinkäsitys, joka on ollut usein kohtalokas, kun ei ole suostuttu näkemään leikin synnyttämien reaktioiden jatkoselvittelyjä.

Kertautuvat seuraukset

Kun työskentelyssä ovat mukana jonkin työyhteisön jäsenet, on aina mahdollista, että eräänlainen *kertautuva draama* aiheuttaa ongelmia, jotka ovat suurempia kuin ne, joita lähdettiin työstämään. Työpaikalla ihmisellä on usein rooli, joka istuu paremmin tai huonommin hänen persoonaansa. Rooli ei ole itse otettu vaan syntyy yhteisön antamista aineksista, jotka liittyvät epäselvillä tavoilla henkilön persoonaan, tavoilla, joista kukaan ei voi kokonaan olla selvillä. Rooli on siis usein luonteva ja vieras yhtäaikaan, subjektiivinen ja objektiivinen, johdonmukainen ja ristiriitainen mistä kulmasta tahansa katsoen. Ja kun kyseessä on ”rooli”, voi olettaa, että työyhteisössä myös näytellään, kukin roolinsa mukaan ja edellä mainituista syistä johtuen kukin rooleistaan aina välillä pudonneena. Useimmille ihmisille on helpottavaa, ettei työyhteisössä tarvitse olla koko persoonallaan vaan voi rajata itsensä rooliin mutta suinkaan kaikki eivät näin koe: joillekin on hyvin tärkeää tuoda koko persoonansa paikalle, jopa silloinkin, kun se aiheuttaa suurta kitkaa yhteisön toiminnassa.

Draamatyöskentelyssä tällainen kerrannainen näyttelemineen on hyvin kiinnostava ilmiö, koska usein se osoittaa, kuinka riittämätön on rooli, jonka ihminen on itselleen sallinut yhteisössä tai kuinka riittämätön on tila, jonka yhteisö sallii ihmiselle, joka ei käytä tietoista roolia vaan on paikalla koko persoonallaan. Verrattuna leikkiin näissä ilmiöissä on tosi kyseessä: työyhteisössä ei voi toimia kokonaan ”leikisti” vaan on pakko ottaa vastuita, jotka edellyttävät, että roolinsakin ottaa todesta. Toisaalta ihminen, joka on paikalla koko persoonallaan, toimii näin yleensä siksi, ettei hänen ammattitaitonsa riitä rooliin vaan hänen on kulutettava työssään itseään myös niiltä osin, jotka eivät mitenkään liity työn asettamiin vaatimuksiin.

Tämä roolitus opitaan usein jo kotona, viimeistään päiväkodissa ja koulussa, kun lapsi huomaa, ettei suoruus, itsenä olemineen ja rehellisyys ole sosiaalisesti palkitsevaa. Kyse ei ole useinkaan tietoisesta roolittumisesta: sitä vain jättää itsestään kaappiin piirteitä, joiden huomaa toimivan omaa etua vastaan, ja korostaa piirteitä, joista näyttää saavan suosiota. Aikuiset ovat usein koulussa löytämiensä roolien vankeja pitkälle vaihdevuosiin saakka, kunnes havahtuvat kuin pahasta unesta.

Draamatyöskentelyssä tämä kaikki tulee esille väkisinkin. Yhteisön näytelty arki tulee toisella tasolla näytellyksi siten, että yhteisön arki näyttäytyy todellisuutena, josta nousee merkityksiä, jotka draamatyöskentelyssä paljastuvat suurikokoisina, ikään kuin suurennuslasin alta. Se, mikä on ollut toimivaa arkea, näyttäytyy eri valaistuksessa niissä harjoituksissa tai improvisaatioissa, joita ohjaajan johdolla tehdään. Tällöin myös sekoittuvat roolit, roolittomuus ja persoonat, joten kukaan ei voi hallita tapahtumista samoilla periaatteilla kuin työssä. Tällainen sekoittaminen saattaa sekoittaa hyvin toimineen yhteisön toiminnan tavalla, joka ei ehkä ole tarpeen, mutta toisaalta se tekee näkyväksi toiminnan periaatteita, jolloin niitä voidaan tietoisesti säätää ja ohjata siten, että yhteisön jäsenet myös ymmärtävät, mitä ollaan tekemässä.

Draamatyöskentely on tässä mielessä osoittautunut hyvin hedelmälliseksi tavaksi saada minkä tahansa yhteisön toiminnan periaatteita näkyviksi ja herkistää eri tavoin yhteisöön asettuneet ihmiset huomaamaan erot, joita on sitoutumisessa, muuttumistarpeessa, kehitystarpeessa ja halussa joko kiinteämpään tai väljempään organisaatioon. Ihmiset joka tapauksessa asettuvat yhteisöön hyvin eri tavoin eikä tätä piirrettä voi sellaisenaan muuttaa; muuttaa voidaan tietoisuutta erilaisten asettumistapojen tehtävistä, arvosta ja vaaroista. Parhaimmillaan draamatyöskentely pystyy lisäämään tätä tietoisuutta.

Mahdolliset ja todelliset maailmat

Digitaalisen kulttuurin aikana draamatyöskentelylle on ilmaantunut kilpailijoita tai uusia paikkoja, riippuen siitä, kuinka asian haluaa nähdä. Kun aiemmin tärkeää on

ollut toimia samassa tilassa ja ajassa, digitaalisen kulttuurin ajattomuus, tilattomuus ja kosketuksen puuttuminen ovat synnyttäneet mahdollisuuden draamatyöskentelyyn virtuaalisesti. Tällöin ei myöskään käytössä ole ohjaajaa, koska ei ole yhteisesti valvottua tilaa, jossa ohjaaja voisi toimia. Tällaisia tiloja ennakoiti jo 1960-luvulla ”mahdollisten maailmojen teoriana” filosofian ja logiikan keskusteluissa esille tullut malli, jolla oli monia havainnollisiakin sovelluksia logiikassa mutta jonka filosofiset ja varsinkin eettiset sovellukset osoittautuvat samantasoisiksi kuin leikki-ikäisen mielikuvituskaveri: yksi mieli saattoi päättää sekä omista että kaverin ajatuksista, toiveista, teoista ja tarpeista. Suomalaisetkin filosofit kävivät asiasta keskustelua, joka saattoi kulkea näin:

Raili: Kuinka on, jos on mahdollinen maailma ja tämä reaalin maailma (joka on siis sekin eräs mahdollinen maailma) ja molemmissa on Raili. Jos nyt mahdollisessa maailmassa Raili kuolee, esimerkiksi tapetaan, onko tästä joitain seuraamuksia reaaliin maailmaan? Tai entä jos tapahtumat kulkevat toisin päin?

Jaakko: Tämä on kiinnostava kysymys. Olen pohtinut tätä kovasti.

Paljokaan pohtiminen ei lopulta auttanut osoittamaan kausaali- tai muita vaikutussuhteita maailmojen välille. Saman ovat saaneet huomata myös monet draamatyöskentelyssä, jossa vaikutuksia kyllä on mutta niiden syy- ja seuraussuhteet ovat vaikeita selvittää.

Virtuaalitodellisuus on eräänlainen mahdollinen maailma, jonka nykytekniikalla voi kehittää hyvinkin pitkälle, jopa niin, että virtuaalitodellisuudessa ovat ”samat” ihmiset, toiminnot, infra ja moraalit kuin reaalityodellisuudessaakin. Koulusurmien yhteydessä on keskusteltu epäkriittisesti näistä piirteistä ja jopa toimittajat ovat alentuneet virtuaali-ihmeen edessä puhumaan ”tyttöystävästä”, joka ”jätti” ”toisen” vuoksi nuorukaisen, joka oli tähän virtuaaliolentoon ”rakastunut”. Kuten tiedämme, virtuaaliroolit ovat täysin virtuaalisia, joten kukaan meistä ei tiedä mitään siitä reaali maailmasta, jossa nuo roolit on luotu; ainoastaan Jokelan koulusurmaajan reaali maailmasta tiedämme jotakin, esimerkiksi nimen, ulkonäön, iän, sukupuolen ja narratiivin elämästä ja perheestä. Sen sijaan ”tyttöystävä” Tanskasta saattoi olla viisikymppinen mies Puolasta. Ihmisten oletettu identiteetti on virtuaali maailmassa kokonaan rooli, jopa niiltä osin kuin se osuu yksin reaali maailman kanssa, koska konteksti on kuvitteellinen.

Virtuaali maailma on siis mahdollinen maailma, mutta kukaan ei tiedä, millä tavalla, vaikka olisi itse mukana sen luomisessa. Kuten reaali maailma on synnyttänyt uskontoja ja filosofioita, joiden tarkoituksena on ollut selvittää, *mitä tämä on ja mitä täällä on*, myös virtuaali maailma edellyttää samanlaista arvuutteleamista mutta on turha odottaa tulokseksi mitään sen kummempaa kuin reaali maailmankaan kohdalla. Kun

virtuaalinen on pantu alulle ja kun sillä on useita tekijöitä, se on kuin leikki-ikäisen maailma, jolla ei ole rajoja eikä edes yhtä järjestystä vaan useita järjestyksiä.

Eräs tunnetuimmista sähkövirrasta riippuvaisista virtuaalimaailmoista on Second Life [<http://secondlife.com/>], virtuaalipohja, jolle voi osallistua rakentaen, toimien ja arvioiden, esimerkiksi esittämällä sääntöjä, siis ”moraalia” oman ymmärryksensä mukaan. Second Life on tullut kiinnostavaksi erityisesti siksi, että siinä on nähty mahdollisuuksia niin kaupalliseen toimintaan kuin yhteisölliseen kohtaamiseenkin. Kun monet virtuaaliyhteisöt ovat kahvilan pöytää hankalampia käyttää, kohtaaminen muistuttaa yhä tetris-pelin nerokkuutta. Sen sijaan Second Life on ”kuin” todellisuus siinä, että sinne voi perustaa kaupan, tehtaan, yliopiston, koulun, työpaikkansa ja jopa perheensä. Kunkin näiden kohdalla voi ensiksi ehtinyt laatia myös operatiivisen mallin, jossa näkyvät säännöt, siis ”moraali”, ja mahdolliset kehitysnäkymät, siis ”tulevaisuus”.

Draamakasvatuksen kannalta Second Life on myös kilpailija, koska yhteisö voi osallistua Second Life -maailmaan tarkoituksenaan käydä läpi tekijöitä, jotka ovat yhteisön kannalta tärkeitä, ongelmallisia ja muutosta kaipaavia. Tässä tarkoituksessa yhteisö saattaa esimerkiksi luoda virtuaalimaailmaan yhteisön tilan, joka on ideaalitoiveiden mukainen, ei sellainen kuin reaali maailmassa. Tässä ideaaliyhteisön tilassa on mahdollista käydä läpi toiminnot, joita varten yhteisö on, yrityksen kohdalla liiketoiminnot ja henkilöstöhallinnon tarpeet, muissa organisaatioissa toiminnot, joita varten organisaatio on olemassa. Tällä tavoin voidaan kokeilla – ikään kuin draamatyöskentelynä – mitä muutoksia ideaalitila edellyttää toimijoiltaan.

Ongelmaksi tällaisessa työskentelyssä nousee, kuinka sadut ”tulokset” voidaan käyttää hyväksi oikeassa toiminnassa. Riippuu suurelta osin hankkeen (mahdollisesta) vetäjästä, kuinka ideaalisessa ja virtuaalisessa synnytetty tai paljastetut toiminnot voidaan tulkita sille todellisuudelle, jonka idealisointeja ne olivat. Todellisuus ei kovin helposti taivu ideaaliseen, kuten tiedetään 1900-luvun valtiokokeiluista, jotka kaikki epäonnistuivat; yritys- ja talousmaailmassa teoreettiset mallit ovat vain vaivoin taipuneet todellisuudeksi, nekään. Mutta periaatteellisesti virtuaalipohja voi toimia kokeilualustana, varsinkin, jos hankkeen vetäjä hallitsee tällaisen työskentelyn.

Second Life on osoittanut oman vastauksensa Railin ja Jaakon keskusteluun, johon edellä tutustuttiin. On taiteilijoita, jotka ovat tehneet taideteoksia Second Lifeen ja ilmoittaneet ne teosluettelossaan. On selvää, että on hyvin vanhanaikaista sanoa, että teos ei ole teos, jos se on olemassa vain virtuaalisena, koska tällä hetkellä on satoja tai jopa tuhansia teoksia, joilla ei ole muuta olemassaoloa kuin virtuaalinen. Second Life on tila tai paikka siinä missä muutkin tilat, joihin on pääsy. Pääsy on tärkein ero esimerkiksi suhteessa sellaisiin teoksiin, jotka ovat vain tekijänsä mielessä, sillä toisen mielessä olevaan teokseen ei ole kenelläkään pääsyä.

Entä jos...

Mutta Second Life voi toimia muutenkin todellisen alustana ja juuri asioissa, joihin draamakasvatus aiemmin tarjosi välineitä. Tunnetaan useampia Second Life -legendoja, joilla on yhteinen todellisuuspohja: työyhteisö on miettinyt kuumeisesti, kuinka päästä eroon työtoverista, joka kaikin mahdollisin tavoin jarruttaa yhteisön kehittymistä, on mahdollisesti hankala muutenkin eikä kuitenkaan onnistu tekemään virheitä, joiden perusteella hänet voisi siirtää syrjään. Useimmissa työyhteisöissä on tämä henkilö, koska erityisesti asiantuntijaorganisaatiot ”synnyttävät” tällaisen roolin, joka lankeaa jonkun kannettavaksi usein aivan luontevasti persoonallisuudenpiirteiden mukaan tai, kuten psykologian professori Liisa Keltinkangas-Järvinen sanoo, ”temperamentin” mukaan. *Tarina kertoo*, että työyhteisö on luonut Second Life -pohjalle oman työyhteisön virtuaalisesti ja tämän tehtyään erottanut tai toisessa versiossa tapattanut työtoverin, josta on halunnut päästä eroon.

Railin kysymys olemassaolon eri versioista kahdessa mahdollisessa maailmassa tulee hyvin kuvatuksi näin, koska virtuaalitodellisuus, virtuaalisuudestaan huolimatta, on kuvajainen (mirror image, simulacrum, Scheinbild) jostakin, jollei muusta niin jonkun mielestä. Mieli taas on niin vahva, että sen luoma kuva voi vallata toisten mielet, kuten uskonnoista ja politiikasta tunnemme. Tällä tavoin jokainen simuloitu todellisuus heijastaa heti itseään ainakin luultuun alkukuvaan. Tilanne ei ole kovin erilainen kuin draamatyöskentelyssä mutta tulokset ovat radikaalisti erilaisia. Draamatyöskentelyssä pyritään ohjaajan avulla ratkaisuun, jossa muutetaan merkityksiä yhteisöllisesti, ikään kuin lauman psykoterapiana, jolloin tuloksena pitäisi olla yhteisön ”vaatimien” roolien parempi ymmärtäminen ja siten jonkinlainen ”eheytyminen”. Sen sijaan Second Life -legendassa tapahtuu *spontaani* draama, joka vastaa leikki-ikäisen ajatusmaailmaa: jos et leiki oikein kanssani, tapan sinut. Tappaminen on virtuaalista kuten yleensä leikki-ikäisilläkin, mutta yhtä tuhoavaa, koska se pystyy ainoastaan tuottamaan lopputuloksen, joka on jonkun mielen ensimmäinen purkaus. Lopputuloksesta puuttuu kokonaan prosessi, jossa jokainen olisi joutunut kokemaan eri tavoin mielensä, tuntemustensa ja fyysisten reaktioittensa tapahtumat suhteessa kaikkien yhteisön jäsenten vastaaviin kokemuksiin.

Virtuaalitodellisuutta on arvosteltu jo varhain sen taannuttavasta vaikutuksesta. Virtuaalisesti on mahdollista toimia jokaisen ensimmäisen impulssin mukaan eikä koskaan joudu konkreettisesti kokemaan tekonsa pikaisuutta. Virtuaalinen ei näytä kehittävän meissä käyttäjissä kärsivällisyyttä tai kykyä odottaa toisia, jotka tulevat hitaammin perässä. Tämä ei ole virtuaalisen vika vaan ihmisen piirre: lyhyt kärsivällisyyden kulttuurihistoria ei ole muuttanut meitä vaan Homer Simpson on erinomainen kuva kenestä tahansa, ainakin tietyissä asioissa, kunkin kohdalla eri

asioissa, tietenkin. Second Life -legendassa työtoverin poistaminen on esimerkki kärsivällisyyden häviämisestä: ei-toivottu työtoveri on yksinkertaisesti poistettu henkilökunnasta ja hänelle annetaan tiedoksi, kuinka hän voi saada tämän selville menemällä yrityksen Second Life -osastoon. Toisessa versiossa ei näy mitään, mikä viittaisi henkilön koskaan kuuluneenkaan yhteisöön, toisessa on jäljellä tieto, että hän kuollut.

Kuinka elää kahdessa maailmassa?

Mitä tapahtuu ihmiselle, jonka virtuaalinen olomuoto on kuollut mutta joka edelleen reaali maailmassa jatkaa olemassaoloaan? Yllä kuvatussa tapauksessa *kerrotaan*, että hän kiivastui, masentui ja on nyt työkyvyttömyyseläkkeellä. Yhteisö sai tahtonsa läpi ja saattaa jatkaa kokonaisuutena, jonka on itse valinnut. Hylkääminen, ”tappaminen”, on sen kohteeksi joutuneelle ihmiselle yhtä dramaattista tapahtuu se millä menetelmällä tahansa, jos hän kuitenkin jää eloon ja joutuu kantamaan seuraukset. Tässä on selvästi kehitystä: aiemmin myös yhteisöllä oli ongelmia hylkäämisen vuoksi, taloudellisia seuraamuksia ja usein myös empatian synnyttämää katumusta. Nyt tällaisia seurauksia ei ole, koska ”oikeasti” mitään ei ole tapahtunut.

Draamakasvatuksessa kuten myös kuvataide- ja musiikkiterapiassa yhteisön ”eheyttäminen” rakentuu lyhytjänteisyyttä höyläämällä: ihmiselle luonnon ajatus työstää vastenmielistä ilmiötä tai vastentahtoista toimintaa on tuotu vastakohtaksi luonnolliselle lyhytjänteisyydelle. Nyt kuitenkin tällainen ajattelutapa on vaarassa, koska mitään selvää etua ei voi osoittaa saavutettavan sillä, että ei reagoida heti (”tappamalla”) vaan itse asiassa ”leikisti” -todellisuudessa voidaan toimia vauhdilla ja menetelmillä, jotka vastaavat yhtä aikaa talouden vaatimuksia ja ihmisen luontaista kärsimättömyyttä. Vuosisatojen mittaan kehittyneet arkisen draaman muodot ovat kuihtuneet samalla tavalla kuin saippuaooppera on kuihduttanut draaman kaaren: ei ole enää johdantoa, huipennusta ja (mahdollisesti kathartista) sovitusta vaan jatkuvasti pyörivä ihmisen kielteisten perustunteiden viidakko, jossa kateus, mustasukkaisuus, omistamisen halu, kostaminen ja katkeruus menetetyistä (nuoruudesta, rikkaudesta, ihmisistä) pyöräyttää draamaa uudelleen ennen kuin edes ensimmäinen huipennus on päässyt alkuun. Tämä latistunut draama vastaa hyvin monia arjessa tapahtuneita muutoksia: ihmiset eivät enää ”kasva” tai ”kehity” ponnistusten ja esteiden kautta vaan ovat aina jo ”valmiita” heti nuoruudesta lähtien. Ihmisillä on oman oletuksensa mukaan kaikki ”valmiudet” niitä hankkimatta, ”oikeudet” niitä ansaitsematta ja ”elämä” ikään kuin aukikerittävänä todellisuutena edessään sitä ”elämättä”. Niinpä virtuaalitodellisuuden antama vapaa tila on luonteva kenttä, jossa voi toimia millä ”minuudella” tai ”hänyydellä” tahansa ilman, että kellään toisella on oikeutta kysyä toiminnan tai identiteetin oikeutusta.

Draamakasvatuksessa ja sen kaltaisissa terapiamuodoissa on keskeistä vastuuttaa osallistujia omaan elämäänsä silloinkin, kun elämä tapahtuu draamatyöskentelyssä: on tarkoitus, että samalla, kun käydään läpi tapahtumia, tuntemuksia ja toiminnan muotoja, myös vastuunottaminen, vastuullisuus, *siis oman elämän eläminen*, tulee tärkeäksi tavoitteeksi. Juuri tässä virtuaaliset tilat synnyttävät vastakkaisen vaikutuksen: koska voin olla virtuaalitodellisuudessa kuka tahansa, *das Man*, minulla ei ole vastuuta omasta elämästäni siinä, kun sen elämistä kuvaan (representoin virtuaalialustalle). Voin esiintyä nuorena tyttönä, vanhana naisena, aikuisena miehenä tai poikana, eikä kukaan voi saada selville, olenko mikään näistä. Sen sijaan samassa tilassa toisten kanssa – elämässä ja työskentelyssä – voin luulla itsestäni mitä tahansa mutta sosiaalisesti minut otetaan sellaisena kuin näyn, ilmaannun, ikäisenäni, ulkoisten merkkien mukaan tietynlaisena.

Virtuaalitodellisuuden eräänä positiivisena piirteenä on kuvattu mahdollisuutta tuoda itsestään esille sellaisia identiteetin piirteitä, joita ei ole muuten saanut esille: monihan meistä on aivan ”joku muu” kuin esittää ja arjessa voi olla menossa todella rajattu identiteetin esittely, joka on pikemminkin luotu panssariksi kuin paljastamaan ihmistä itseään. Postmodernissa keskustelussa on tuotu jopa esille ajatus, että ”enää” ei ole tärkeää, onko ihmisen itsestään ja elämästään kertoma tarina tosi vai ei, sillä olennaista on, että se on kerrottu ja sellaisena se on aina jollakin tavalla ”totta”. Ajatuksena on ollut, että myös vain-kerrotut, vain-representoidut (*vor-gestellt*, sanoo Immanuel Kant) tarinat ovat ”tosia” siinä mielessä, että ne kertovat jonkin totuuden, jolla on jokin koettu tausta, vaikkapa vain sisäisen kokemuksen tausta. Virtuaalinen pelikenttä ja ihmisen kuvitteellinen todellisuus, ”leikisti”, kohtaavat tässä toisensa. Saattaa olla, että saamme näin esille tiedostamatonta, ehkä jopa tajutonta, ainakin ”mieletöntä” (kuten muotisana kuuluu vaikka se tarkoittaaakin kai ”suurenmoista”), joskus jopa piilotajunnallista, eli jotakin, joka on peräisin suuren luokan virtuaalitodellisuudesta, evoluution historiallisesta varastosta, edellisten oliomuotojen kokemuksista, joista emme ole päässet eroon, koska kannamme mukana kolme aivoja ja kymmeniä hermostollisia tasoja.

Yksilön kannalta ongelmaksi saattaakin kasvaa, missä ihmeen todellisuudessa sitä loppujen lopuksi on. Tällähän ei pitäisi olla merkitystä, mutta kasvatuksen, draaman, kuvataide- ja musiikkiterapian, virtuaalialustojen ja ”leikisti-oikeesti” -oivalluksen taustalla on kaiken aikaa oletus, että *on olemassa maailma*, joka on konkreettisempi ja todempi kuin kaikki kuvitellut. Tätä oletusta voi haastaa eri tavoin mutta haaste ei tunnu vaikuttavan mihinkään. Terapiat tähtäävät takaisin maailmaan, taide näyttää kommentoivan jotakin itseään konkreettisempaa silloinkin, kun se on hyvin käsitteellistä, virtuaalialustat toimivat vain kun virtaa on käytettävissä ja laajakaista ei kaadu. Sen sijaan yksittäisen ihmisen laajakaista saattaa kaatua pahan kerran ja juuri

silloin hän on vahvimmillaan: hän vapautuu kokonaan edellisen kaltaisista eroista ja on yhtä aikaa ”kaikilla tasoilla” ilman mitään tukea, jota voisi pitää konkreettisena.

Vastatehokkaat menetelmät terapiana

Pohdittaessa taiteen mahdollisuuksia myönteisesti vaikuttaa ihmisen kykyyn ottaa valtaa omasta elämässään, edellisen kaltaiset erot on otettava huomioon. Yhä useampi nuori ihminen on yhtä vahvasti kuvitteellisen viettäessä kuin vanhempi sukupolvi jatkuvassa pikkuhumalassa. Internetin ”ystävyyssuhteet” ovat lihattomia ja nahattomia aivan samalla tavalla kuin kuvataideteokset internetissä ovat kuin aaveita verrattuna alkuperäisiin teoksiin, joilla on koko, muoto, haju ja valaistuksesta riippuvaiset värit. Myös pedagogiikassa tämä on totta: virtuaalialustat toimivat hyvin, jos on kyse yhdentekevästä asiasta. Mutta kuka tahtoo oppia tai opettaa yhdentekeviä asioita? On nimittäin mahdollista, että virtuaalipedagogiikka synnyttää vapauden lisäksi myös rajattomuuden oletuksen: oppimiseni, mieleni ei koskaan kohtaa rajaa, koska voin aina väistää ne rajat, joita muut käyttäjät laativat, ja uida uusille vesille. Tämä yhdessä hyvin rajallisen maailmassa olemisen kokemisen kanssa (nälkä, uni, ulostaminen, seksi, muiden aiheuttamat tuntemukset) saattaa synnyttää oppimistuloksia, joissa turhautuminen on päällimmäisenä.

Taidekasvatuksessa ja draamakasvatuksessa – ehkä parhaiten niiden yhdistämisessä – on mahdollista kehittää menetelmiä, jotka ovat vasta-tehokkaita, *counter effectual*, aikamme virtuaalihuimalle ja sen suosion taustalla olevalle romantiikan ajan mielikuvitushumalalle. Sen sijaan, että kaikki enenevästi toimivat vain mielikuvituskaverin kanssa ja muuttuvat itsekin mielikuvitus-identiteetikseen, kasvatuksessa voisi olla kyse oppimisen konkretisoimisesta: *ihmisen on edelleen tultava itseksensä tullakseen edes joksikin eikä ole mitään oikotietä*. 1800-luvun tietoteoriat hallitsevat yhä koulutusajattelua, mikä tekee uusista menetelmistä tehottomia ja pahimmillaan vaarallisia. Tarvitaan toisenlaista ajatusta tietämisestä, kokemisesta ja niiden kritiikistä.

Uudet kriteerit, mutta mille?

Tätä asiaa voi lähestyä kysymyksenä, joka toteutuu jokaisen kohdalla, koko sukupolvea koskevana. Jokainen meistä on käynyt koulua, useimmat 12 vuotta ja enemmänkin. Silti koulun jälkeen vain harva on kiinnostunut koulusta, jos ovat, niin jotkut ammattinsa tai lastensa vuoksi, muille aihe on pikemminkin *evvk*. Tämä on varsin outoa, sillä suurin osa aikuisuutemme valmiuksista ja tavoista on peräisin koulusta, sen tarkoitetuista ja tarkoittamattomista ”oppimissisällöistä”.

1900-luvulla tapahtui paljon, tutkimuksella edistettiin kehitystä, koulu otettiin osaksi yhteiskuntateknologiaa, koululle määrättiin tehtäviä, joilla muutettiin yhteiskuntaa hyvinkin tietoisesti talouden ja työmarkkinoiden ehdoilla. Silti on muistettava kehityksen alku: koulut olivat lasten sijoituspaikkoja, joissa lapset pidettiin poissa muista puuhista; koulupakko tarkoitti ryöstelevien poikajoukkojen pitämistä poissa kaduilta. Kun oli löydettävä muitakin perusteluita, sanottiin, että lukutaidon edistäminen oli kansallisuusaatteen keino poliittisiin tavoitteisiin ja koulujen antamat valmiudet ajoivat yksilöllisyyttä, vapautta ja itsemääräämisoikeutta, siis modernismin toteutumista kaikkien kohdalla. Koulu oli yhteiskunnan draamakokeilu, jossa lapset ja nuoret ”pelasivat” näytelmää, joka opetti heidät venyttämään lyhytjänteisyyttään ja ottamaan rooleja, joita eivät aikaisemmin tunteneet. He myös oppivat kiinnostumaan asioista, joilla ei ollut mitään paikkaa heidän todellisessa elämässään, ja pätemään piirteissä, joita ilman koulua olisivat pitäneet naurettavina.

Kun koulukasvatusta kehitettiin, se tarkoitti yhä uusien tehtävien säilyttämistä vanhalle instituutiolle, jolla oli ollut vain käytännöllisiä tehtäviä. Uusien tehtävien mukana osa vanhoista tehtävistä menetti merkitystään ja etäännyttiin yhä kauemmas lasten varastoimisesta vaikka silloin tällöin tämäkin piirre pilkahtaa esille, esimerkiksi puhuttaessa lasten ja vanhempien lomien synkronoisesta, koulujen iltapäivätoiminnasta ja opettajien vastuusta. Kun kasvatustiede otettiin ohjenuoraksi opettajankoulutuksessa, syntyi hyvin tavoitehakuinen, hallittu ja tekninen koulu, jolle saattoi antaa huoletta mitä tahansa tehtäviä ilman, että tarvitsi miettiä koulun tehtävää. Opettajankoulutuksella on ollut jo yli 70 vuotta oudot referenssit, nimittäin määrällinen kasvatustiede ja sitä vastaava psykologiatiede, joka esittää ihmisen valmiina, asteittain kehittyvänä olentona, jolta voidaan vaatia tiettyinä ikäkausina tiettyjä asioita ja seuraavina jo toisia. Molemmat nojaavat luonnontieteelliseen ajattelutapaan ja ihminen ajatellaankin näissä tutkimuksen ja toimintojen kohteena, ulkopuolisena oliona, jonka hyvää tai peräti parasta voidaan ajatella häntä kuulematta, vähän samaan tapaan kuin laboratoriorottia. Tämä näennäinen tieteellisyys on huomattavasti hämärtänyt kasvatuksen osuutta koulun merkityksessä.

Pari tuhatta vuotta vallalla ollut ajatus, että kasvattaminen perustuu johonkin ihmiskäsitykseen ja sen jatkuvaan koettelemiseen ajatuksissa ja teoissa, on antanut tietä tekniselle ihmistaimen kehittämiseksi, koulumiselle, joka tapahtuu kulttuurin arvostamien sisältöjen siirtämisessä sellaisenaan seuraavalle sukupolvelle: historiana, matematiikkana, luonnontieteinä, sopivan kokoisina annoksina, kullekin iälle, eräänlaisen tieteellisesti tutkitun annostelijan mukaan. Vaikka tästä sisällöstä välillä käydään tiukkaakin keskustelua, kukaan ei ole vakavissaan ehdottanut, että koulua ja sen kasvatusta voisi ajatella toisella tavalla. Opetettavat sisällöt ovat ”aina” olleet ja missä muuallakaan ne voisi siirtää eteenpäin? Edes sosialistiset yhteiskuntakokeilut

tai radikaalipedagogiset yritykset eivät ole haastaneet tätä kulttuurisisältöjen avulla tapahtuvaa kasvatusta.

Nykyisellä käytännöllä, joka on siis varsin uusi, reilut sata vuotta vanha, ei ole mitään erityistä filosofista sisältöä tai perustetta vaan se on syntynyt pikemminkin satunnaisista ideoista ja kasautunut uusien tarpeiden mukana jonkinlaiseksi läjäksi. Taustana on välillä ollut kasvattamisen tarve, välillä korkeampaan opetukseen valmistaminen, välillä yhteiskunnan vaatimukset kuten esimerkiksi demokratiaan opettaminen. Mutta mitään kokonaissuunnittelua tai -perustetta ei ole esitetty.

Ei ole uskottavaa, että tämä tai mikään muukaan yhteiskunta olisi valmis asettamaan koulukasvatuksensa avoimeksi uudelle alulle, koska kukaan ei oikeasti taida tietää, mitä koulukasvatuksen pitäisi olla eikä luota kenenkään toisenkaan tietävän, joten asiaa ei voi antaa kenenkään tehtäväksi.

Tämä tuli hyvin selvästi esille kouluampumisten yhteydessä, kun mitä erilaisimmista suunnista esitettiin koulun tehtävän tulkintaa ilman mitään koheesiota.

Tämän todellisuuden vaatimukset vastaan koulu

Otan erään esimerkin kaukaa, niin ajallisesti kuin maantieteellisestikin. Kaukaisuus voi olla hyvä asia, vaikka useimmat meistä sulkevatkin silmänsä ja korvansa, kun esimerkit tulevat lähipiirin ulkopuolelta. Runoilija ja elokuvaohjaaja Pier Paolo Pasolini taisteli Italiassa subproletariaatin puolesta. Subproletariaatin muodostavat ihmiset, jotka eivät kuulu työväestöön, koska heillä ei ole töitä. He ovat sen luokan alapuolella. He elävät näpistelyillä, prostituutiolla ja muulla satunnaisella tavalla. Italia ei ole pohjoismainen hyvinvointivaltio, joten kuva on meille vieras, vaikka todellisesti Suomessa on suuri joukko ihmisiä samassa tilanteessa. Pelkästään tilastoista kadonnet nuoret miehet muodostavat tärkeän osan suomalaista subproletariaattia, samoin prostituoidut, joita on enemmän kuin poroporvari tietääkään. Pasolini vaati slummien kasvateille uutta itsetunnon mahdollisuutta öykkärimäisessä mafian johtamassa maassa, jossa oli taloudelle hyödyksi, että suurin osa ihmisistä oli asiansa ajamiseen kykenemättömiä, yhteiskunnan rakenteita ymmärtämättömiä, lukutaidottomia ja kiinni hetkittäisen hyödyn taloudessa.

Mutta tämän vaatimuksen ohessa Pasolini kannatti ajatusta, että vain neljä tai viisi luokkaa koulua olisi pakollista, ja sen jälkeen - ja viimeistään 14-15-vuotiaana - alkaisi elämä, joka olisi kullekin nuorelle erilainen ja omanlaisensa, ei samanlainen ja jokaiselle sama. Pasolini piti tarpeettomana kasvatuksen sisällyttämistä opettavien aineiden sisältöön, eräänlaista arvoindoktrinoimista, jolla yritetään synnyttää ylempi kulttuuri tietämisen kautta, tietämisen, joka on menneiden uskomusten ja hierarkioiden siirtämistä eteenpäin vailla mitään muuta syytä kuin kuvitelma niiden pedagogisesta merkityksestä, josta taas ei ole mitään näyttöä.

Pasolini oli runoilija ja taiteilija, jolle koulun kasvattavan vaikutuksen oli sisällyttävä *taidon* oivaltamiseen. Hän sai monesti huomata, kuinka taitavia sosiaalisesti ja elämässä selviämisen kannalta subproletariaatin ihmiset olivat: heillä oli ihmiseläimen kyky selvitä mitä mutkikkaimmista vaikeuksista sekä kyky unohtaa kokemansa vastoinkäymiset, erityisesti loukkaantumiset ja turhautumiset, ja samalla he oppivat niistä. Tätä kutsutaan ”elämäntaidoksi” ja tällä on ollut vain vähän merkitystä julkisessa kasvatuksessa, päinvastoin: koulu yleensä tähtää viemään nuorelta kaiken luontaisen elämäntaidon, koska tuo taito on vaarallista, sehän opettaa, että nokkeluus, juonikkuus, moraalittomuus ja oman etu ovat tärkeintä elämässä.

Mitä siis tarvitaan, että todellisuus olisi todellista?

Voidaan hyvin perusteluin vaatia kasvatuksen ”kriteerit uusiksi”, jolloin tarkoitetaan myös sen uusimista, millä perusteilla työyhteisöt, organisaatiot ja arkielämä toteutuvat, kun ne noudattavat tottumuksia, joita koulu on ihmisiin kasvattanut. Tarkoitan kriteereillä niitä perusteita, toiminnan arvioinnin kiinnekohtia, joilla on ollut tapana perustella koulussa opetettavia aineita ja niihin liittyvää kasvatustehtävää. Kouluhan ei erikseen kasvata vaan sen antama sisällöllinen aines on kasvattavaa.

Tämä ajatus edellyttää uskomusta, että tietäminen on tietynlaista: käsitteisiin, sanoihin, oppirakenteisiin kiinnitettyä, ulkoaopittavaa, toiston kautta omaksuttavaa, joka hitaasti siirtyy kasvatettavan omaksi. Tieto itsessään kasvattaa, koska se vaatii omaksujaltaan muotoutumista tiedon mukaiseksi - adaptaatiota ulkoiseen muotoon - ja tällä tavalla lapsessa ja nuorena oleva muotoutumaton, villi ja asettumaton saatetaan muotoon, joka on jo todettu oikeaksi ja hyväksi.

Tämä on koulukasvatuksen päämetodi. Siinä oletetaan kaksi keskenään vihamielistä todellisuutta, lapsen ja nuoren todellisuus, joka ei paljon mitään muuta kaipaa kuin sen, mitä sillä jo on, ja opittavan todellisuus, joka vaatii täydellistä adaptoitumista, jotta sen vaatimukset edes ymmärtää. Nämä kaksi todellisuutta eivät voi kohdata ilman ristiriitaa, ja alun perin lähdetään sitä, että edellinen tulee häviämään. Mutta näyttää siltä, että kokonaan se ei koskaan häviä, koska aikuiset kantavat mukanaan kepeää katkeruutta tuosta taistelusta ja saavat sen näkyviin törmätessään myöhemmin auktoriteetteihin ja pystyvät sen myös ilmaisemaan esimerkiksi draamatyöskentelyssä.

Tämä ristiriita ja sen ratkaisu sisältyy 1700-luvun valistusajattelijoiden käsitykseen Valistuksesta ja sama ajatus saa 1800-luvun oppineilta monta erilaista todistusta, alkaen Kantin kritiikeistä, joissa ihmisille yhteinen ymmärryksen käyttö, transsendentaalinen, toteutuu tiedon sisältöjen rakenteistumisessa ymmärryksen kategorioiden mukaan, Humboldtin veljesten uskomuksessa kulttuurin ja luonnon

aakkosista, Schleiermacherin hermeneutiikassa ja niin edelleen. Nämä muotoilivat uskomustamme kulttuuristen sisältöjen ja kasvatuksen yhteydestä.

Mutta ratkaisu on jossakin toisaalla

Jälkimoderni aika on asettanut usealla eri taholla kyseenalaiseksi Valistuksen käsityksen tiedosta ja 1800-luvun ajatuksen kulttuurista, jonka sisällöllä voisi kasvattaa. Samalla on asetettu kyseenalaiseksi lapsen ja nuoren maailman häviäminen aikuisuudessa. Tätä vain ei ole kukaan huomannut kasvatuksen puolella, jossa porskutetaan kuten ennenkin, vanhoilla eväillä.

Nykytaiteessa on myös haastettu Valistuksen käsitystä tiedosta ja tiedon ja kokemuksen suhteesta, mikä näkyy esimerkiksi keskeisten käsitteiden merkitysten katoamisena. Tämä on tarkoittanut, että kulttuurisilla olioilla ei ole sisällöllistä, yhdensuuntaista merkitystä, joka voisi toimia esimerkiksi kasvattajana, ohjaajana, suuntaajana tai määrääjänä. Päinvastoin, jokainen oletus tiedollisen kasvattavasta vaikutuksesta etäännyttää kasvatettavan sekä opittavasta aineesta että kasvatustilanteista, koska se pyrkii pitämään yllä jo-saavutetun tiedon valtaa yli yksittäisen ihmisen kokemuksen.

Niinpä nykytaiteen keskustelut ovat olleet myrkyä kasvatustieteen keskustelulle, koska keskustelut ovat vaatineet asenneilmastoa, jossa kukaan ei tiedä toista paremmin, aikaisemmin ja määräävämmiin. Oikea tietäminen syntyy hetkessä eikä kukaan voi omistaa sitä toisen puolesta ja ojentaa sitä toiselle. Kuolleen jänikselle ei kannata selittää nykytaidetta.

Jälkimoderni keskustelu onkin haastanut pahan kerran periaatteet, joille aikuistenkin maailma näyttää rakentuvan: sosiaalinen, demokraattinen, moraalinen todellisuus onkin jonkinlainen sekava muistuma ajoilta, jolloin luultiin, että ihminen voidaan pakottaa ”sivistyneeksi” lataamalla häneen tietoa, kunhan hänet ensin ankkuroidaan paikoilleen ja sidotaan kiinni, kiinni pulpettiin, tietokoneeseen, työpöytään, kokoukseen...

Mutta tieto ei taidakaan olla ratkaisu. Jos se olisi, se olisi jo ratkaissut nämä kysymykset.

Koulun kasvattava voima voi toteutua vain silloin, kun tieto ei ole tähtäimessä. Tähän jokainen vähänkään ”kypsä” aikuinen haluaa sanoa, ettei asia voi olla noin mustavalkoinen. Mutta näille ”kypsille” aikuisille voi aina muistuttaa, että tieto ja tietäminen ovat adaptoitumista, mukautumista johonkin, joka edellyttää, että ihminen astuu ulos välittömästä olemisestaan ja pysähtyy jollekin pysäkillä, jonka joku on hänelle varannut. Filosofisen keskustelun sanat ”stasis” ja ”ek-stasis” kertovat näistä ilmiöistä. Vaikka elämä kulkee entistä vauhtiaan, tämä pysähdys, tämä luonnoton

olotila, on määritelty tärkeimmäksi. Tässä pysäkillä hän voi mukautua tietoon, mikä vaatii uusien käsitteiden, sanojen ja uskomusten omaksumista, kokonaisen uuden aseistuksen, koska mikään, mitä on itse kokenut, ei riitä adaptaatioon.

Tämä on aivan toisenlaista kuin taidon oppiminen. Jos esimerkiksi tekee kohokasta, toimii ”kuten ihminen koko ajan toimii”, koko ajan havainnoi, päättelee, saa tuloksia, joutuu tekemään uudelleen, oppii olemaan läjäyttämättä uunin luukkua kiinni ja osaa odottaa oikean ajan. Pasolinin pikkurikollinen oppii jo viisivuotiaana nokkelaksi, neuvokkaaksi ja taitavaksi ja pystyy huijaamaan ketä tahansa lukenutta ihmistä. Taito syntyy, kehittyy ja harjaantuu toiminnassa. Jokainen seuraava tekeminen tapahtuu suhteessa aikaisempiin ja yleensä paremmin ja tietoisemmin, mikä ei viittaa tietämiseen vaan toiminnan virittyneisyyteen, siihen, että toiminta liittyy johonkin, jonka on jo itse aikaisemmin kokenut.

Ihmistä liikuttava voima ei tule pysäkillä pysähtymisestä, ekstaasista, vaan elämästä, joka ei pysähdy vaan tapahtuu kaiken aikaa. Ihmisen taidot tapahtuvat mukana, sillä ne ovat elämän mukaan tapahtuvia, ne eivät voi toteutua pysähtyen. Elämän Syvä Älyttömyys jatkaa kulkuaan vaikka me kaikki pysähtyisimme jollekin pysäkillä ihailemaan tiedon saavutuksia.

Näistä yhteensä voi päätellä, että koulun kasvattava merkitys voi tapahtua aivan muualla kuin opetettavissa sisällöissä ja tiedolliseen adaptoitumisessa. Nokkeluutta, taitavuutta, taitoa yleensä voi tietoisesti edistää muutenkin kuin tavalla, jolla pikkurikollisen on se opittava. Mutta perusidea oppimisessa on silti sama: ei pysäkkejä, joilta ihailaan toisten saavutuksia, vaan pysymistä Elämän Syvän Älyttömyyden virrassa tekemällä ja toimimalla niin, että oma oivaltaminen kaiken aikaa seuraa siitä, kuinka tuntee taitavuutensa kehittyvän.

Tämä on syvästi fyysinen kokemus. Tarkoitan sanalla ”fyysinen” kreikan sanan ”fysis” johdannaista, luontoa, joka voisi olla suomeksi ”ruumiillinen” tai ”kehollinen”, ”aistinen” tai peräti ”motorinen”. Näillä sanoillahan on lukuisia merkityksiä, mutta mikään niistä ei kai sulje pois samanaikaisuutta tapahtumisen ja oivaltamisen välillä: samalla kun minussa tapahtuu, oivallan.

Taiteellinen, toiminnallinen ja liikunnallinen oppiminen edellyttävät Elämän Syvän Älyttömyyden seuraamista ja siinä harjaantumista, jotta oivaltaa, että taitaminen missään asiassa ei voi tulla koskaan valmiiksi vaan on yhä uudelleen asetettava itsensä harjoitteluun. Taidossa voi harjaantua loppumattomiin mutta vain pysymällä liikkeessä. Pysäkillä ei harjaannu.

Draamaa se kuitenkin taitaa olla, ehkä terapiaakin

Näytelmissä ja elokuvissa on ollut tapana esittää koko inhimillistä elämää eräänlaisena kohtauksena, draamana, draamakasvatuksena tai metaforallisena

suljettuna tilana, josta voi paremmin avata esille sitä, mikä on tärkeää. Jean-Paul Sartren ”Altonan vangit” ja ”Suljetut ovet” ovat hyviä esimerkkejä, Ionescon ”Sarvikuonot” ja Beckettin ”Huomenna hän tulee” samoin. Tarkoituksena on ikään kuin laboratoriossa kuvata, miksi ei saa pysähtyä vaan on elettävä mukana vaikka syytä ei olisikaan. Ei saa menettää toivoa vaikka toivoa ei olisi.

Jos tämän viisauden - sulkemalla pois kaiken ylimääräisen salän - liittää kasvatukseen, kyse on välttämättömien kriteereiden löytymisestä, joiden avulla voidaan perustella julkinen kasvatusta, kasvatusta, joka on yhteistä koko sukupolvelle. Väitän, että sen on oltava taitojen kasvatusta, kasvatusta liittämistä välittömästi osaksi Elämän Syvää Älyttömyyttä, ja siinä tiettyjen yksinkertaisten periaatteiden esillä pitämistä.

Yksinkertaiset periaatteet voisivat olla nämä ja nämä myös selvittävät toden ja epätoden eroa:

Taito edellyttää, että ihminen *harjoittelee* kaiken aikaa: pitää fyysisen olonsa yhteydessä tapahtumiseen, on läsnä, ei hyppää pysäkillle.

Taito edellyttää, että ihminen osaa olla *avoin uusille asioille*, joita hänessä ja hänen ympärillään tapahtuu. Uudet asiat taidossa ovat elämän ilmiöitä, jotka ovat kaikille koko lailla samat vaikka ihmiset oivaltavatkin ne eri tahdissa ja eri yhteyksissä.

Taito edellyttää, että oivallan muidenkin olevan mukana samassa Eelämän Syvässä Älyttömyydessä. Sen vuoksi tahdon toimia heidän kanssaan, auttaa heitä, antaa heidän auttaa minua ja *ilmaisen heille selvästi myötäelämisen ja kiintymyksen*. Tällä tavoin moraalit muuttuu aivan muuksi kuin adaptaatioksi ja kasvaa yhteistä todellisuutta kannattelevaksi jo-koetuksi varmuudeksi.

Aikuisten elämä voi olla enemmän ”oikeesti”, mikäli heidän kokemuksensa kasvatusta kohteina olemisesta on perustunut taidoille, taidoissa harjaantumiseen ja taitojen kautta toisten ihmisten elämän ymmärtämiseen. Tällöin jatkuva kilpajuoksu käsitteellisen tiedon omaksumisessa menettäisi merkityksensä ja käsitteellinen saisi merkityksensä vain, mikäli se liittyisi noihin yllä lueteltuihin taidon piirteisiin. Hyväksyttävää olisi sanoa ääneen ajatus, joka tuli mieleen Mircea Eliadelle, kun hän kuunteli kuuluisaa opettajaa: ”Yhtäkkiä oivalsin, ettei kukaan tiedä asioista sen enempää. Kaikki vain esittävät.”