



ANTAA TAITEEN OPETTAA

ArtEZ Press





ANTAA TAITEEN OPETTAA

GERT BIESTA

ArtEZ Press

00:00:08.18



00:00:36.03



00:00:52.19



00:00:54.19



00:00:58.16

00:01:00.17

00:01:0



4.18



00:01:06.14



00:01:08.20



00:01:22.18



00:01:30.02



00:01:32.20



00:01:36.02

00:01:37.06

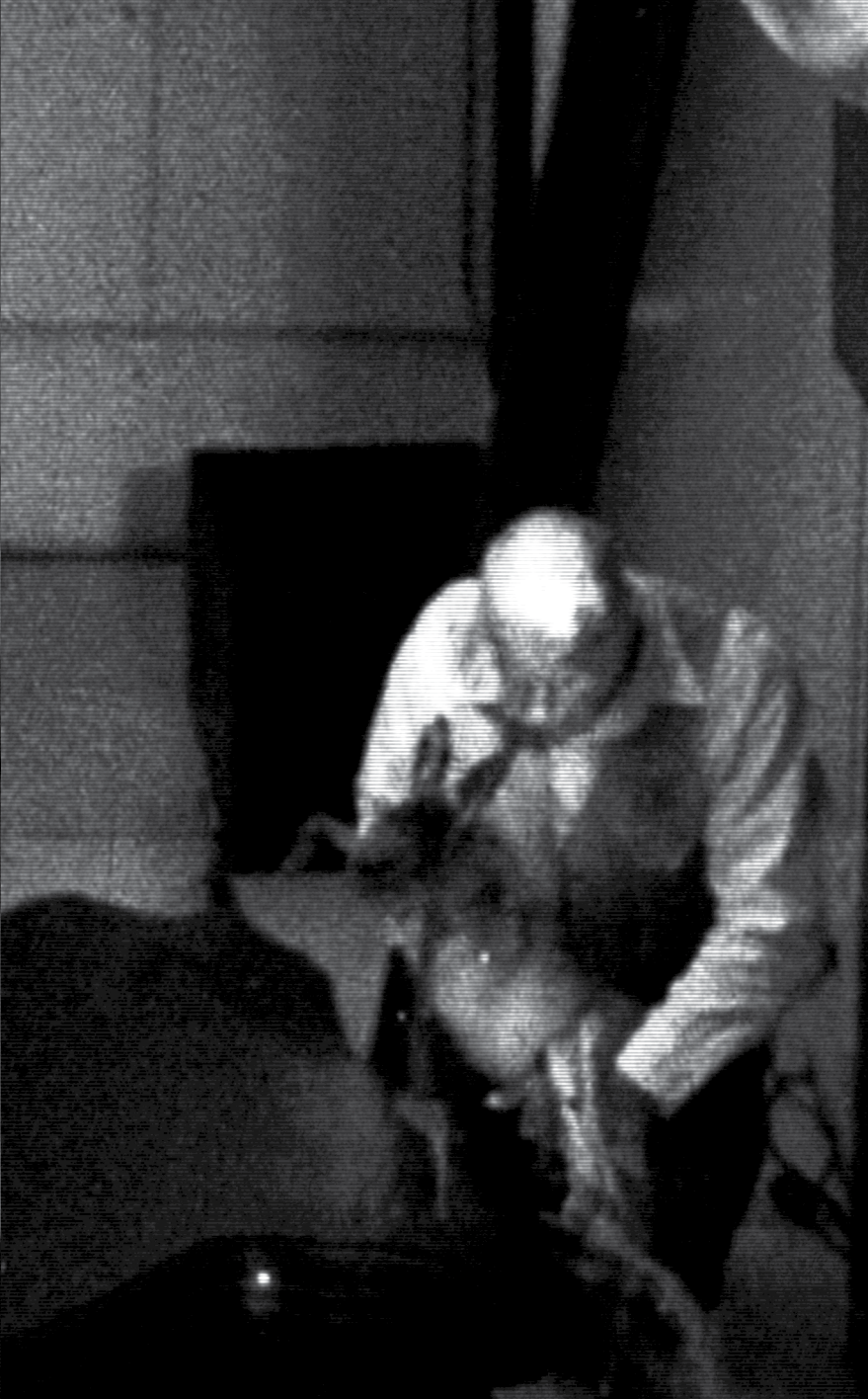
00:01:55.00



00:02:00.22



00:02:09.00



00:02:29.02



00:02:39.08



00:02:43.04





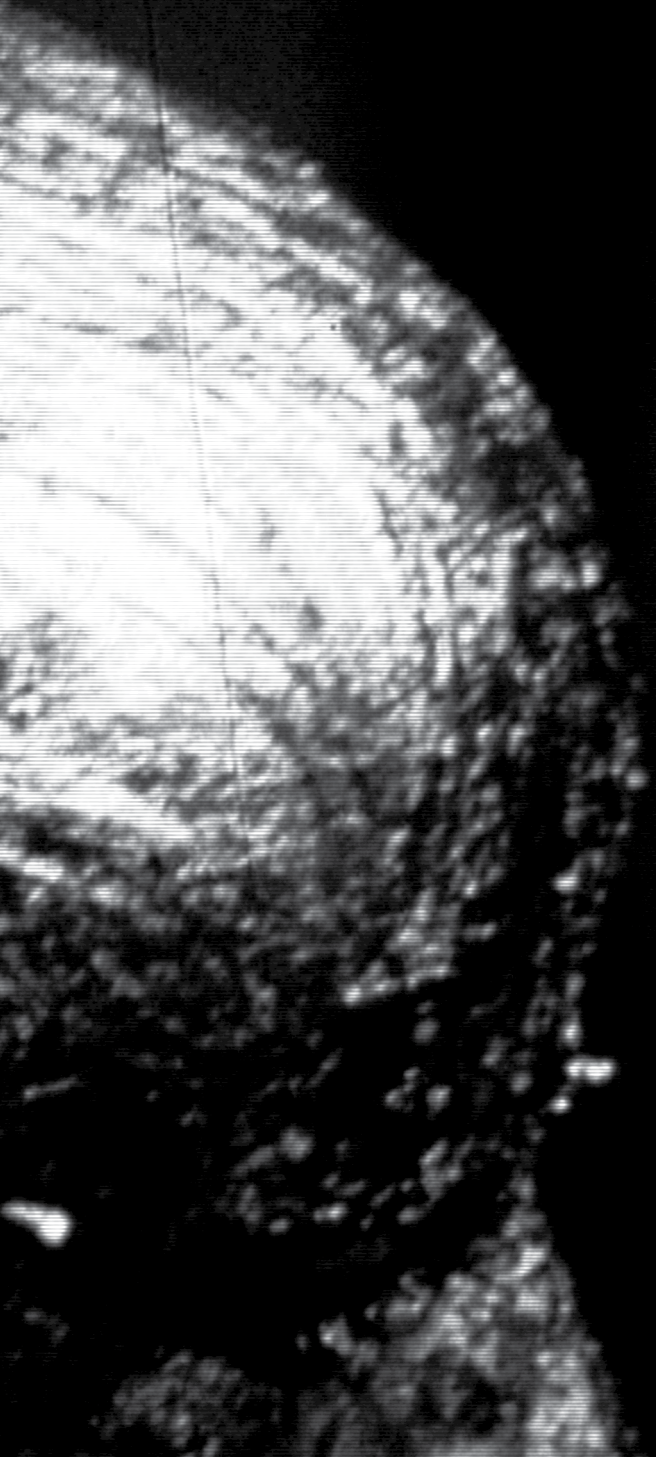
00:02:49:04



00:02:57:01



00:03:03:01



00:03:13:02



00:03:15:00





00:03:39:02



00:03:52:16



00:03:54:21



00:04:03:04



00:04:07:02



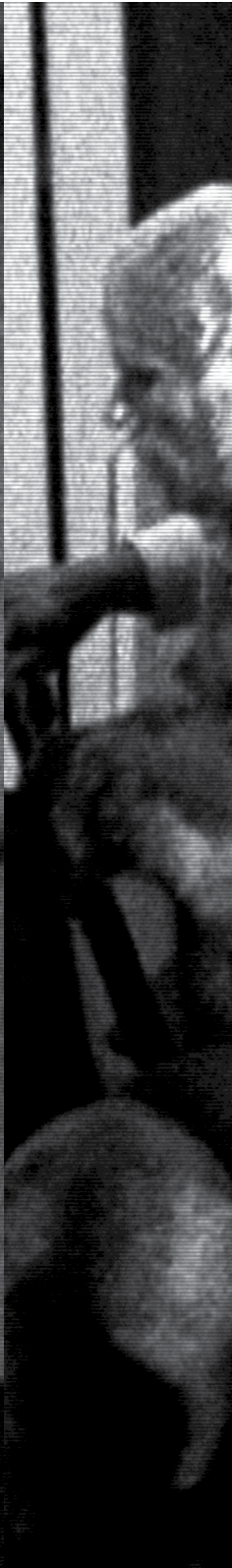
00:04:31:09



00:04:40:04



00:04:47:21



00:04:51:21



00:05:01:18



00:05:11:14



00:06:28.00



TAIDEKASVATUS JOSEPH BEUYSIN 'JÄLKEEN'

SISÄLLYS

JOSEPH BEUYS, KUINKA SELITTÄÄ
KUVIA KUOLLELLE JÄNIKSELLE



„Wie man dem totem Hasen die Bilder erklärt“ -performanssi,
Schmela Gallery, Dusseldorf, Saksa, 26. marraskuuta 1965

SISÄLLYS

LUKU 3
SUBJEKTINA OLEMINEN 63 — 74

LUKU 4
PÄÄN, SYDÄMEN JA
KÄSIEN TYÖ 77 — 82

LUKU 5
KESKEYTYYS, SIIRTO JA
HUOLENPITO 83 — 92

LUKU 6
LAKKAA YMMÄRTÄMÄSTÄ 95 — 101

LUKU 7
YLLÄTTÄVÄ ÄÄNI 103 — 111

LOPPUSANAT
ANTAA TAITEEN OPETTAA 113 — 116

KIITOKSET,
KIRJALLISUUS 119 — 120

37 ESIPUHE

39 — 41 JOHDANTO
EKSPRESSIVISMIN TUOLLA
PUOLEN

43 — 50 LUKU 1
ESILLEPANO: OPETUS/TAIDE

53 — 60 LUKU 2
KAKSINAINEN KATOAMINEN

Kasvatusalan teoreetikko Gert Biestan teos *Antaa taiteen opettaa* (Letting Art Teach, 2017, ArtEZ Press) on ajankohtainen kritiikki taidekasvatuksen nykytilaan. Kirjan kantavana ajatuksena on, että taidekasvatuksella on ainutlaatuinen mahdollisuus vakiinnuttaa dialogi ympäröivän maailman ja kasvatettavien välillä. Kirjan alussa Biesta illustroi taiteen opettamista Joseph Beuysin performanssiteoksella ‘Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle’ (1965).

Biestan kritiikki kohdistuu vakiintuneisiin tapoihin määritellä taidekasvatuksen tehtävä. Yhtäältä taidekasvatus tähtää persoonan, kulttuurisen ymmärryksen ja luovuuden kasvuun. Toisaalta viimeaikainen retoriikka on korostanut taiteen vaikutuksia hyödyn ja hyvinvoinnin nimissä. Jälkimmäisen retoriikan seurauksena yksilöiden mahdollisuudet taiteen ja taidekasvatuksen tuottamaan sivistykseen koetaan tärkeiksi vain, mikäli ne voidaan tavalla tai toisella kytkeä taloudelliseen hyötyyn ja yksilön menestykseen elämässä. Myös taidekasvattajat löytävät itsensä aiempaa useammin tilanteesta, jossa he perustelevat taiteen asemaa kasvatuksessa viittaamalla taiteen hyvinvointivaikutuksiin tai sen oletettuihin etuihin muiden oppiaineiden opiskelussa. Biestalle tämä taiteen välineellistä arvoa korostava ilmiö tarkoittaa *taiteen katoamista kasvatuksesta*.

Mutta Biestan mukaan myös *kasvatus* uhkaa kadota taidekasvatuksesta. Tällä hän viittaa luovuuden ja yksilöllisen ilmaisun ylikorostumiseen taidekasvatuksen päämääriä määriteltäessä. Hänen näkemyksensä kasvatuksen tehtävästä on laajempi. Taidekasvatuksen tulisi suunnata kasvatettavia *kohti maailmaa* ja herättää heissä halu elää ja olla dialogissa maailman kanssa. Taidekasvatusta tarkastellaan silloin ilman hyötykärkeä ja sen päämäärä ylittää yksilön. Biestan termein tämä tarkoittaa taidekasvatuksessa *maailmakeskeistä* kasvatustehtävää: elämistä maailmassa olematta itse maailman narsistinen keskipiste.

Kirjan suomenkielisen käännöksen on tehnyt filosofi Pentti Määttänen. Kiitokset kuuluvat hänen lisäksi myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen tohtorikoulutettaville, jotka kommentoivat suomennoksen ensimmäistä versiota. Kirjan käännöstyön on mahdollistanut Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittama ArtsEqual-hanke, jossa taiteen ja taidekasvatuksen suhdetta yhteiskuntaan on tarkasteltu tasa-arvon näkökulmasta (projektinnumero 314223/2017). Hankkeen yksi tehtävä on edistää tutkimuksen popularisointia ja levittämistä. Kiitämme myös Taideyliopiston CERADA-tutkimuskeskusta julkaisun tukemisesta.

Tässä kirjassa pyrin vastaamaan nykyisen taidekasvatuksen kaksitahoiseen kriisiin. Ymmärtääkseni kriisi juontuu siitä, että sekä taide että kasvatusta näyttävät olevan katoamassa taidekasvatuksen teoriasta ja käytännöstä. *Taiteen* katoaminen ilmenee erityisen selvästi siinä, että taiteen merkitys kasvatuksessa nähdään yhä enemmän sen välinearvossa. Tästä on esimerkkinä käsitys, jonka mukaan taiteen osuutta kasvatuksessa voi perustella vain, jos voidaan osoittaa taiteen merkitys jonkin muun ilmeisen tärkeän asian kannalta. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi parempi akateeminen menestys, empatian tai yhteisöllisten asenteiden edistäminen tai tiettyjen taitojen omaksuminen. Aivan ilmeisesti tällaisissa asioissa tärkeää ei ole taide vaan se, mitä taide voi tuottaa tai saada aikaan.

Kasvatuksen potentiaalista katoamista nykyisestä taidekasvatuksesta on kenties vaikeampi havaita. Se liittyy taiteen kasvatuksellisen merkityksen ekspressivistisiin perusteluihin. Nämä perustelut korostavat sitä, että taide voi edistää lasten ja nuorten mahdollisuuksia ilmaista omaa ainutlaatuisuuttaan ja identiteettiään. Oletuksena on, että tällainen luova ilmaisu on kasvatuksessa tärkeää. Usein kuitenkin unohtuu, ettei kaikki mitä ilmaistaan ole ilmeisesti tai välttämättä hyvä asia ilmaisutaitojaan käyttävien kannalta eikä myöskään aineelliselle ja sosiaaliselle maailmalle, jossa itseilmaisua toteutetaan.

Minun väitteeni on, että oikea kasvatusta nimenomaan *ei* ole ilmaisun edistämistä vaan sitä, että saadaan lapset ja nuoret käymään *dialogia* maailman kanssa. Oikea kasvatusta suuntaa heitä kohti maailmaa ja herättää heissä halun olla ja elää maailmassa ja maailman kanssa eikä vain omissa oloissaan. Siellä heidän ilmaisunsa voivat kohdata maailman — sekä aineellisen että sosiaalisen — ja tällaiset kohtaamiset voivat antaa virikkeitä tutkia, millaista voisi olla elää maailmassa aikuisena, siis ”maailmassa olematta maailman keskipisteenä”.¹ Oikean kasvatuksen aiheena on, kuten Hannah Arendt asian ilmaisee, ”itsemme sovittaminen todellisuuteen”² siten, että voimme ”olla maailmassa kuin kotonamme”, ettei maailma näyttäytyä vain toimenpiteiden ja tulkintojen kohteena, vaan on olemassa omana itsenään ja dialogissa meidän kanssamme.

Tämän kirjan ohjenuorana on se, että taide erilaisine ilmenemismuotoineen on jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, varsinkin kirjaimellisesti, mitä on käydä dialogia maailman kanssa. Tämä ei tee taiteesta kasvatusta mutta osoittaa, että kasvatusta ja taidetta yhdistää sama kysymys: miten päästä dialogiin maailman kanssa ja pysyä siinä. Tämän yhteisen pyrkimyksen tunnistaminen on hedel-

1 Meirieu 2007, 96. Un élé-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde.

2 Arendt 1994.

mällinen perusta taidekasvatukselle, jossa taiteilijasta ei tehdä taideteoksia tuottavaa opettajaa vaan jossa kasvatuksellinen aspekti on *osa* taiteen tekemistä ja taide *itse* voi ja sen annetaan opettaa.³ Seuraavissa luvuissa pyrin osoittamaan, että tämä tarjoaa pohjan ymmärtää ja tehdä taidekasvatusta, jossa sekä taide että kasvatustieteet voivat olla mukana omana itsenään eivätkä ole jatkuvassa vaarassa kuihtua olemattomiin. Kehittelen tätä ajatusta seitsemässä lyhyessä luvussa.

Aloitan kirjan käsittelemällä Joseph Beuysin vuonna 1965 esittämää performanssia Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle. Luin Beuysin performanssista Gregory Ulmerin kirjasta *Applied Grammatology*,⁴ ja minua on siitä pitäen kiehtonut, miten vaikuttavasti se tuo näkyviin mielestäni täysin kasvatuksellisen asetelman. Ensimmäisessä luvussa kerron, miten Beuysin performanssissa on tärkeitä opettamiseen liittyviä asioita, ja tämä koskee sekä sen muotoa että sisältöä. Aivan erityisesti se korostaa opettamista *näyttämisenä*, missä henkilö osoittaa toiselle, kasvattaja opiskelijalle, että tuolla maailmassa voi olla hyviä, tärkeitä tai opiskelijaa kiinnostavia asioita. Tämä on kirjan punainen lanka. Esitettyjä ajatuksia voi näin ollen pitää Beuysin performanssia noudattavana näkemyksenä taidekasvatuksesta, se on taidekasvatusta Beuysin mukaan.

3 Ks. myös Biesta 2013.

4 Ulmer 1985.

Toisessa luvussa tarkastelen näiden ajatusten yhteyttä taiteen ja kasvatuksen potentiaaliseen katoamiseen nykyisestä taidekasvatuksesta ja esitän lisätukea kritiikilleni ilmaisua korostavaa ajattelua kohtaan kasvatuksessa yleensä ja taidekasvatuksessa erityisesti. Jos kasvatuksessa on kyse siitä, että toisessa ihmisessä herätetään halu elää aikuisena aikuisten maailmassa, kuten ehdotan, niin siitä seuraa neljä kysymystä. Ensimmäinen on mitä *maailmassa* eläminen tarkoittaa; toinen on mitä *aikuisena* eläminen tarkoittaa; kolmas on mitä tällaisen elämän *haluaminen* tarkoittaa; ja neljäs on mitä tarkoittaa, että *herättää* toisessa ihmisessä halun elää maailmassa sillä tavalla. Tarkastelen kahta ensimmäistä kysymystä kolmannessa luvussa, kolmatta neljännessä ja neljättä viidennessä luvussa.

Kuudennessa luvussa selvitän perusteellisemmin, miten meidän pitäisi ymmärtää opiskelijan ja maailman välinen suhde. En ajattele sitä tulkittamisena ja ymmärtämisenä vaan lähdän liikkeelle Hannah Arendtin eksistentiaalisesta määritelmästä, jonka mukaan ymmärtäminen on läpi elämän kestävä meidän ja todellisuuden välistä sovittelua ja pyrkimystä olla maailmassa kuin kotonaan. Tärkeintä ei ole kysymys ”Mitä tämä tarkoittaa?” vaan pikemminkin ”Mitä tämä minulta kysyy?”. Seitsemännessä luvussa käsittelem sitä, että suhteemme maailmaan perustuu

pikemmin tunteisiin kuin intentioihin. Tarkastelemalla miten näkö, kosketus ja ääni paljastavat erilaisia tapoja olla dialogissa maailman kanssa voin paitsi osoittaa intentionaalisuuden rajoitukset, myös korostaa taiteen eri muotojen — visuaalisen, kosketukseen perustuvan ja äänitaiteen — tärkeyttä täysin erilaisina tapoina olla vuoropuhelussa maailman kanssa. Viimeisessä luvussa palaan Beuysin performanssiin kootakseni yhteen argumenttini pääjuonteet ja osoittaakseni, mitä tässä kirjassa esitetty näkemys voisi tarkoittaa nykyisen taidekasvatuksen teorian ja käytännön kannalta.

Vielä kaksi seikkaa. Ensiksi haluan korostaa, että kirjoitin tämän tekstin kasvattajana ja kasvatustieteilijänä, en taiteentutkijana tai taiteilijana. Tulen taiteeseen ulkopuolelta, amatöörinä sanan kirjaimellisessä merkityksessä. Olen kiinnostunut taiteen ja kasvatuksen liittymäkohdasta ja huolestunut siitä, mitä taidekasvatuksen alalla nykyään tapahtuu. Viittaan tekstissä alinomaan taiteeseen — sekä yleisellä tasolla että yksittäisten esimerkkien kautta — mutta jätän lukijan tehtäväksi soveltaa omalla tavallaan kirjassa esitettyjä ajatuksia taidekasvatuksen teoriaan ja käytäntöön.

Toiseksi tässä kirjassa ei ole vain tekstiä. Siinä on myös kuvia, kuvioita ja muotoja, ja sillä on myös oma erityinen muotonsa, nimittäin kirjan muoto. Siinä siis käydään tekstin ja tekstin sisällön välistä dialogia. Tämä vuoropuhelu

pyrkii osoittamaan, että tämä kirja ei ole vain tekstiä ja sen kuvitusta, joka (kirjaimellisesti) yrittää havainnollistaa tekstin merkityssisältöä. Kirja itse, kokonaisuutena, tuo tarjolle jotakin *enemmän* kuin tekstin ja kuvituksen sisältämät merkitykset. Tämä puolen asiaa voi, kuten myöhemmästä kenties käy ilmi, kohdata ja vastaanottaa opetuksena.

Lokakuun 26. päivänä vuonna 1965 saksalainen taiteilija Joseph Beuys esitti ikonisen performanssinsa *Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle* (Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt) Galerie Schmelassa Düsseldorfissa. Performanssin nimi kertoo varsin tarkasti, mitä saatiin nähdä. Gallerian ulkopuolella tosiaan oli yleisöä, joka katsoi ikkunoista sisään. Beuys liikkui huoneessa jäniksen raatoa kantaen, suuntasi sitä kohti seinillä riippuvia kuvia ja kuiskutteli sille hiljaa. Beuysin pää oli peitetty hunajalla ja kultalehdillä, vasemmassa jalassa oli huopatoxveli ja oikeassa rautatoxveli. Performanssin lopussa Beuys istui tuolilla ja tuuditti suojelevasti jänistä.⁵

Beuysin esityksen voi ymmärtää monella tavalla. Hän itse on sanonut jänikseen viittaavan inkarnaatioon, hunajan ajattelemiseen ja kultalehtien kommunikointiin. Esityksen loppua, jossa Beuys istuu tuolilla, on verrattu Pietään, jossa Neitsyt Maria tuudittaa Jeesuksen kuollutta ruumista. Beuys on kuitenkin myös korostanut voimakkaasti, että performanssi nimenomaan *ei* ollut minkään erityisen ajatuksen ilmaus tai representaatio, ei vähiten siksi, että siinä tapauksessa ajatuksen olisi voinut välittää tehokkaammin ilman esitystä. Tämä sulkee pois sen, että *Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle* olisi käsitetäidettä. Sitä voi kenties pitää post-käsitteellisenä taiteena.⁶ Tämän kirjan tarkoituserien kannalta Beuysin kanta tarkoittaa kuitenkin lähinnä sitä, ettei meidän pitäisi miettiä sen merkityssisältöä. Tärkeäksi tulee siis se, mitä performanssissa voi nähdä, materiaalisesti ja visuaalisesti, että sen voi havaita.

Juuri tästä haluan aloittaa, sillä *Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle* uskoakseni kertoo jotain ratkaisevan tärkeää opettamisesta ja laajemminkin kasvatuksesta. Mutta mitä se kertoo? Mitä siinä voi nähdä? Toisin sanoen, mitä se opettaa?

5 Performanssista tarkemmin esim. Antliff 2014. Performanssi kuvattiin, ja verkossa on siitä useita katkelmia.

6 Osborne 2013.

Opettämisen perusmuoto: näyttäminen

Beuysin performanssi ennen muuta näyttää meille opettämisen perusmuodon, näyttämisen.⁷ Näyttämällä tämän muodon Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle on jo itsessään performanssi⁸ tästä perusmuodosta. Tämä ei ole vailla merkitystä, etenkin jos kannatamme Klaus Prangen ehdotusta, jonka mukaan kasvatuksen tunnuspiirteet eivät löydy teoreettisista perusteista tai sosiaalipoliittisesta ohjelmasta vaan ennen muuta siitä, miten kasvatusta harjoitetaan, *kasvatuskäytäntöjen muodoista*.⁹ Näyttäminen on aina teko, jossa joku näyttää *jotakin jollekin*. Se kertoo, että tuolla on jotain nähtävää, tarkemmin sanottuna jotain näkemisen arvoista, jotain johon maksaa vaivan kiinnittää huomiota. *Maksaminen* ei tässä liity rahan logiikkaan sillä etymologisesti maksaminen liittyy pikemminkin sovitteluun ja sovintoon, rauhan rakentamiseen.

Näyttäminen ei tarkoita vain sitä, että tuolla on jotain näkemisen arvoista. Se on myös sitä, että joku todella uskoo tuolla olevan jotain, joka on toiselle henkilölle näkemisen arvoista. Tämä ei paljasta vain sitä, että näyttämisen ele on olennaisesti *suhdekäsite*. Se tuo esille myös sen, että näyttäminen on olennaisesti *kasvatuksellinen* ele, sillä se välittää yksinkertaisen mutta ratkaisevan viestin: ”Katso, tuolla on jotain minun mielestäni hyvää ja tärkeää, johon teidän kannattaisi kiinnittää huomiota.” Arvoitukseksi jää, kuinka itse asiassa pystymme tavoittamaan ja kohdistamaan toisen ihmisen huomion osoittavasta sormesta siihen, mihin sormi osoittaa. Kissat eivät ilmeisesti tähän kykene.

Opettämisen perustapa: selittäminen

Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle ei kuitenkaan näytä meille vain opettämisen perusmuotoa, se näyttää myös opettämisen perustavan, selittämisen.¹⁰ Selittäminen ei ole vain tiedon yksinkertaista siirtämistä opettajalta oppilaalle — tässä siirtämisessä ei itse asiassa ole mitään

7 Prange 2005; Peters, Burbules & Smeyers 2010.

8 Englannin ”form” tässä sanassa ei viittaa muotoon.

9 Prange 2006, 20; ”den Formen ihrer Ausübung”.

10 Selittäminen on viime aikoina noussut uudestaan tärkeäksi aiheeksi kasvatusta koskevassa keskustelussa, kiitos Jacques Rancièren kirjan *Le maître ignorant* (Rancièrè 1987).

yksinkertaista — eikä siinä ole kyse myöskään ymmärryksen siirtämisestä, sillä tällöin ymmärrys olisi jokin siirrettävä asia. Selittäminen on paljon monimutkaisempi tapahtuma, jossa joku saadaan järkiinsä. Järkeä ei tässä pidä ymmärtää rationalistisesti tai loogisesti vaan sanan laajemmassa merkityksessä. Joku opetetaan käyttämään järkeä, tai abstraktimmin, tuodaan maailmaan, jossa jotkut asiat ovat ymmärrettäviä ja jotkut eivät.

Näyttämisen tavoin järjen käytön omaksuminen on niin ikään monimutkainen ja arvoituksellinen tapahtuma, koska siihen liittyy asia, jota Kierkegaard on osuvasti kuvannut kaksinkertaiseksi totuuden välittämiseksi. Tällaisessa totuuden välittämisessä opettaja ei ainoastaan kerro oppilaalle totuutta vaan kertoo oppilaalle myös kriteerit, joiden perusteella jokin tunnustetaan todeksi.¹¹ Selittäminen jonkun siirtämisenä järjenkäytön piiriin on eri asia kuin järjen siirtäminen jollekulle — se olisi pikemmin indoktrinaatiota kuin kasvatusta. Toisin sanoen, selittäminen on jonkun yksilön järkeväksi saattamista.

Opettämisen perusobjekti: kuva

Beuysin performanssi ei esitä vain selittämistä — minkä osana aivan ilmeisesti on myös opettajan puhe — siinä myös selitetään jotakin, nimittäin *kuva*. Näin sen näyttää meille myös opettämisen *perusobjektin*, kuvan. Tätä tekee mieli verrata Comeniuksen kirjaan *Orbis sensualium pictus* vuodelta 1658. Se on ensimmäisiä kasvatukseen tarkoitettuja kirjoja tai, kuten Comenius ajatteli, lastenkirja, joka esittää astein havaittavan maailman kuvina. Sen tarkoituksena oli esittää järjestelmällisesti *kaikki* havaittavat asiat. Kuvien selittäminen on toimintana kiinnostavaa. Siitä ilmenee, että jonkun opettaminen järkeväksi ei edellytä vain kuvien näyttämistä, siihen kuuluu myös selittäminen: teksti, kieli, puhe. Beuysin performanssissa selittäminen on hiljaista puhetta, kuulumatonta kuiskausta, ja siten kenties aineetonta, vaikka se onkin sen verran intiimiä, että selittäminen ei ole suunnattu kenelle tahansa kiinnostuneelle vaan jollekin tietylle henkilölle. Eräs Beuysin performanssin katsojista kuvasi tapahtumaa herkäksi.¹²

11 Kierkegaard 1985, 14.

12 Antliff 2014.



Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle resonoi varsin vahvasti Comeniuksen kirjan kanssa, mikä käy selväksi kirjan avausjaksosta *Invitatio* (Kutsu), jossa mestari ja oppipoika keskustelevat.

(MESTARI) *Tule tänne ja opi olemaan viisas.*

(OPPIPOIKA) *Mitä viisaana oleminen tarkoittaa?*

(MESTARI) *Että ymmärtää kaiken välttämättömän oikealla tavalla, toimii oikealla tavalla ja ilmaisee asiat oikealla tavalla.*

(OPPIPOIKA) *Kuka opettaa sen minulle?*

(MESTARI) *Minä, yhdessä Jumalan kanssa.*

(OPPIPOIKA) *Millä tavalla?*

(MESTARI) *Opastan sinua kaikessa, näytän sinulle kaiken ja nimeän kaiken.*

(OPPIPOIKA) *Kas tässä olen, johdata minua Jumalan nimessä.¹³*

13 (M) Come, Boy, learn to be wise. (O) What doth this mean, to be wise? (M) To understand rightly, to do rightly and to speak rightly all that are necessary. (O) Who will teach me this? (M) I, by God's help. (O) See, here I am; lead me in the name of God. (Comenius 1887).

Kuinka ollakaan, ”opastan sinua kaikessa, näytän sinulle kaiken ja nimeän kaiken” on juuri sitä, mitä Beuys teki.

Kuollut jänis: viesti opettajalle

Mukana on tietysti myös tuo hieman häiritsevä kuollut jänis. Jäniksen läsnäolo — mikä on samalla myös poissaoloa — lyö korville kaikkea, mitä näytämme tietävän kasvatuksesta: kasvatusta koskee elämää, kasvua, toimintaa ja niin edelleen. Kaikki muukin Beuysin performanssissa näyttää sopivan tähän ajatuskuvioon, mutta tuntuu hankalalta samastaa kuollut jänis opiskelijaan, etenkin aikakaudella, jolloin opiskelijat ja aktiivinen oppiminen ovat kasvatuksellisen ajattelun keskiössä.

Mutta kuten olen jo sanonut, Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle on ennen muuta kuva opettamisesta ja opettajasta. Tämän vuoksi se on myös kuva opettajaa *varten*. Jos opettajan intohimona on kontrolloida opiskelijaa, niin ei tietenkään ole väliä mitä toisella puolella tapahtuu. Mutta jos opettajan tavoitteena on opiskelijan *vapaus*, jos opettaja pyrkii kohtelemaan opiskelijaa subjektina eikä objektina, niin opettajan on syytä luopua kontrolloimisen halusta. Mitä toisella puolella tapahtuu, mitä opiskelijat tekevät saamallaan opilla, on heidän oma asiansa. Tältä kannalta katsoen kuollut jänis ei vain muistuta opettajaa siitä, että kasvatuksen ei koskaan pitäisi päätyä kontrolloimiseen. Se on samaan aikaan, ehkä hieman paradoksaalisesti, kuva opiskelijan radikaalista vapaudesta subjektina. Kuolleen jäniksen poissa/läsnäolo on muistutus siitä, että opettaminen on lahjoittamista ja että toive saada jotakin vastalahjaksi on kypsytön toive, osoitus siitä, ettei opettaja ole vielä valmis toimimaan opettajana.

Opettämisen kohtaaminen

Beuysin performanssi siis näyttää meille jotakin opettamisesta. Se ei kuitenkaan vain näytä meille opettamisen olevan näytämistä, se myös näyttää meille tämän näyttämisen ja vetää näin meidät katsojina mukaan juuri siihen, mitä se meille näyttää, nimittäin opettamiseen. Emme ehkä saa koskaan tietää, mitä Beuys sanoi jänikselle, miten hän selitti kuvia. Mutta me tiedämme kyllä, mitä Beuys sanoo meille tällä esityksensä

LUKU 1

erikoisella kaksoiseleellä, joka on samaan aikaan opettamista näyttämisenä ja tämän näyttämisen näyttämistä. Tällä tavalla Beuys sanoo meille: ”Katsokaa, tuolla on jotain minun mielestäni hyvää ja tärkeää, jotain johon teidän kannattaisi kiinnittää huomiota.” Voisimmeko vielä kuvitella, että vastauksena tähän toistaisimme oppipojan sanat mestarille Comeniuksen kirjan avausjaksossa: ”kas tässä olen, johdata minua Jumalan nimessä”?

Kuten johdannossa totesin, tämä kirja pyrkii vastaamaan nykyisen taidekasvatuksen kaksitahoiseen kriisiin, joka siis uskoakseni koskee sekä taiteen että kasvatuksen potentiaalista katoamista taidekasvatuksen teoriasta ja käytännöstä. Tässä luvussa kuvailen yksityiskohtaisemmin tätä kaksinaista katoamista. Kerron myös tarkemmin, miksi ilmaisua korostava reaktio kasvatuksen katoamiseen on riittämätöntä kasvatuksellisesta näkökulmasta ja itse asiassa varsin ongelmallista. Tämä antaa tilaisuuden selvittää täsmällisemmin, mikä on kasvatuksen todellinen *tehtävä*, tai hieman terävämmiin: mikä on kasvatuksen *imperatiivi*.¹⁴

Taiteen katoaminen

Kuten sanottu, on melko helppo perustella, että taide on katoamassa taidekasvatuksesta, sillä tämä katoaminen ilmenee *välineellisen oikeuttamisen* korostamisena kun tarkastellaan taiteen asemaa taidekasvatuksessa. Tällainen oikeuttaminen esitetään tavallisesti väitteinä, joiden mukaan taide on hyödyllistä, koska se on potentiaalisesti merkittävää tai koska on osoitettu sillä olevan vaikutusta johonkin muuhun asiaan.¹⁵ Kasvatuksen alalla on varsin paljon mahdollisuuksia vedota muihin asioihin. On esitetty, että taiteen parissa toimiminen todistettavasti parantaa suoriutuksia tietyissä oppiaineissa (useimmiten ilmeisen korkean statuksen aineissa kuten kielet, matematiikka ja luonnontieteet). On myös väitetty, että taideaineet kehittävät ilmeisen toivottuja piirteitä ja taitoja kuten empatiaa, luovuutta, kriittistä ajattelua, joustavuutta ja niin edelleen. Nykyään näitä väitteitä taiteen oletetusta hyödyllisyydestä esitetään viittaamalla aivoihin Väitetään, että taiteiden parissa toimiminen edistää aivojen kehittymistä.

Tällaiset perustelut paljastavat selkeitä hierarkioita opetussuunnitelmassa ja yhteiskunnassa — missä ovat tutkimukset, jotka osoittavat matematiikan opiskelun tuottavan parempia muusikoita tai fysiikan opiskelun parempia tanssijoita? — mutta olennaista tässä on se, että taiteen välinearvoon vetoavat perustelut eivät juuri piittaa itse taiteesta ja ovat

14 Kasvatuksen imperatiivista ks. myös Lingis 1998.

15 Hyvin kattava katsaus näihin perusteluihin on teoksessa Winner, Goldstein & Vincent-Laorin 2013.

sen vuoksi heikolla pohjalla, ainakin taiteen näkökulmasta katsoen. Jos nimittäin tutkijat ja päättäjät sattuisivat löytämään muita (lue: halvempia ja nopeampia) keinoja päästä samanlaisiin tuloksiin tärkeiksi katsotuilla alueilla, niin taideaineet poistettaisiin nopeasti opetusohjelmasta liian kalliina, työläinä ja hitaina. Tai niitä pidetään mukana vain siksi, että ne tekevät kouluista mukavanoloisia. Tämä perustelu liittyy yhteiskuntasuhteisiin, ei taiteeseen tai kasvatukseen.

Tulisiko taidekasvatukseen olla hyödyttöä?

Nyt saattaa näyttää siltä, että ainoa keino vastustaa välineellisyteen vetoavaa taiteen oikeuttamista kasvatuksessa on luopua kokonaan välinearvoon viittaamisesta ja palata ajatukseen taiteesta taiteen vuoksi. Toisin sanoen, ainoa kelvollinen perustelu taiteen puolustamiseksi kasvatuksessa olisi väittää, että taide on täysin hyödyttöä, eli arvotonta taiteen *ulkopuolella*. Tämä olisi kuitenkin väistämätöntä vain jos hyväksytään, että ainoa tapa puhua mielekkäästi kasvatuksesta on hyödyn näkökulma. Tämän keskustelun lähtökohta on se, että kasvatusta on *esineiden* tuottamisen ja valmistamisen kaltaista taitoa (*tekhne* sanan aristoteelisessa mielessä). Kasvatukseen saanut henkilö ei kuitenkaan ole esine eikä tuote vaan ihminen, jolla on uudenlainen näkemys elämästä. Tästä seuraa, että kasvatukseen hyödyllisyydestä keskusteleminen on erehdys, jota filosofit kutsuvat kategoriavirheeksi. Siinä käytetään aihepiiriin sopimattomia käsitteitä eli, selvemmin sanottuna, ei vain ymmärretä mistä kasvatuksessa on kyse.¹⁶ Sen sijaan, että kysymme mitä kasvatusta *tuottaa*, meidän tulee kysyä, mitä kasvatusta *tarkoittaa*. Meidän ei pidä kysyä, mitä kasvatusta valmistaa vaan mitä kasvatusta *mahdollistaa*.

Kasvatukseen katoaminen

Argumentti, joka koskee kasvatukseen potentiaalista katoamista taidekasvatuksesta, liittyy laajempiin kehityskulkuihin nykyisessä kasvatustieteen tutkimuksessa, erityisesti siihen, miten kasvatusta suunnataan tuottamaan pieni mitattava joukko oppimistuloksia tärkeiksi katsotuissa oppiaineissa.

16 Jan Masschelein on esittänyt purevaa kritiikkiä tällaista tuottamiseen keskittyvää ajattelua kohtaan kasvatukseen yhteydessä (Masschelein 1991).

Monet kansalliset kasvatustieteen järjestelmät keskittyvät tällaisiin tuotoksiin, mikä osittain johtuu kasvatukseen oletettuja perusteita koskevista näkemyksistä, mutta suuri vaikutus on ollut myös kasvatukseen tulosten yleismaailmallisella mittauksella (Global Education Measurement Industry — GEMI).¹⁷ GEMI mittaa opiskelijoiden saavutuksia pienessä joukossa oppiaineita luodakseen vertailutaulukoita, joiden väitetään kertovan mitkä kasvatustieteen järjestelmät ovat parempia kuin toiset ja mitkä ovat parhaita eli ovat, GEMI:n termein, maailmanluokkaa. Tämä ilmeisen virheellinen ajattelu perustuu liian ahtaaseen määritelmään olennaisista kasvatustavoitteista ja varsinkin ongelmalliseen oletukseen, jonka mukaan kilpailu on paras tapa varmistaa hyvä koulutus jokaiselle kaikkialla maailmassa. Monet koulut, opettajat ja oppilaat myös kärsivät jatkuvasta paineesta ylittää GEMI:n vaatimusten mukaisiin suorituksiin.

Viime aikoina on esitetty toinenkin argumentti, joka koskee taiteen asemaa kasvatuksessa. Se liittyy pyrkimykseen muuttaa koulut tutkintototehtäiksi.¹⁸ Tällaisella ajattelutavalla on taipumus muuttaa lapset hallinnoitaviksi objekteiksi, jotka tuottavat kasvatustieteen järjestelmän etusijalle asettamia tuloksia.¹⁹ Tämän vastapainoksi taideaineet otetaan mukaan, koska ne tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tuoda esille omaa ääntään, luoda omia merkityksiä, löytää oma lahjakkuutensa, osoittaa omaa luovuuttaan ja ilmaista omaa, ainutlaatuisia identiteettiään. Taideaineiden tukea epäilemättä tarvitsevat sellaiset kasvatustieteen järjestelmät, jotka pelkistävät lapset testituloksiksi, tukahduttavat luovuuden tai vain sallivat sitä, jos se tuottaa oikeita tuloksia, ja jotka eivät ole kiinnostuneita oppilaan omasta äänestä eivätkä suvaitse oppilaan oman ainutlaatuisen identiteetin tutkimista ja ilmaisemista.

Myös toinen askel tarvitaan

Kasvatukseen näkökulmasta on kuitenkin ratkaisevan tärkeää nähdä, että ilmaisumahdollisuuksien tarjoaminen on vasta ensimmäinen askel. Jos

17 Biesta 2015c.

18 Coffield & Williamson 1012.

19 Tämän logiikan mukaan enää ei kysytä, mitä koulu voi tehdä oppilaidensa hyväksi vaan mitä oppilaiden tulee tehdä koulunsa ja maansa vertailuaseman hyväksi (tästä merkittävästä täyskäännöksestä ks. myös Apple 2000).

unohdamme toisen askeleen, on vaarana päätyä täysin lapsi- tai oppilas-keskeisiin käsityksiin kasvatuksesta. Jo yhdysvaltalainen edistysellinen kasvatustieteilijä John Dewey totesi näiden olevan ”todella typerää”.²⁰

Mikä on tämä toinen askel ja miksi se tarvitaan?

Entä jos?

Yksinkertainen keino kyseenalaistaa omaan ääneen, luovuuteen ja identiteettiin keskittyminen kasvatuksessa on esittää ”Entä jos?” -kysymyksiä. Näitä ovat: Entä jos ilmaiseva ääni itse on rasistinen? Entä jos esiin nouseva luovuus on tuhoavaa? Entä jos ilmi tuleva identiteetti on itsekeskeistä tai, Emmanuel Levinasin termin, on egologista, noudattaa egon omaa logiikkaa.²¹ Nämä kysymykset osoittavat, että kasvatuksessa ei koskaan voi keskittyä oman äänen, luovuuden ja identiteetin ilmaisemiseen *sellaisenaan*. On tartuttava paljon tärkeämpään ja vaikeampaan kysymykseen *oikeasta* äänestä, *oikeasta* luovuudesta ja *oikeasta* identiteetistä.

Ilmaisun korostamiseen tyytyvät käsitykset, jotka pitävät taidekasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena tarjota mahdollisuuksia itseilmaisun kiinnittämättä huomiota ilmaistujen asioiden laatuun, ovat vaarassa tuhota kasvatuksellisen ulottuvuuden taidekasvatuksesta. Laatu ei tässä tarkoita esteettistä laatua — tai ei ainakaan esteettistä laatua sinänsä (aiheesta enemmän tuonnempana) — vaan ilmaistujen asioiden *eksistentiaalista* laatua, joka liittyy lasten ja nuorten *hyvään elämään* yksilöinä ja yhdessä, maailmassa ja maailman kanssa.

Mikä on oikein?

Ja kuka päättää?

Kasvatuksen tavoitteena voi pitää sitä, että keskustellaan oikeasta äänestä, oikeasta luovuudesta ja oikeasta identiteetistä, mutta on aivan eri asia määrittellä oikeita asioita. On sanottu, että menneinä aikoina ihmiset kääntyivät ulkoisten voimien puoleen saadakseen vastauksia näihin kysymyksiin. On myös oletettu, että uskonnolliset ja henkiset

20 Dewey 1984, 59; Oelkers 2005.

21 Levinas 1991, 44.

tahot pystyvät antamaan perimmäiset vastaukset elämää, elämistä ja ihmiskohtaloita koskeviin kysymyksiin. Toisinaan taas on arvioitu maallisten tahojen kykenevän tähän. On myös toivottu, että ihmisluontoa ja elinolosuhteita koskeva tieteellinen tutkimus voisi kertoa meille miten tulisi elää — tämä pyrkimys lienee vieläkin nähtävissä nykyisen aivotutkimuksen neurointoilussa.²²

Moderniin kokemukseen kuuluu, ehkäpä enemmän kuin postmoderniin kokemukseen,²³ että olemme yhä enemmän tietoisia omasta vastuustamme — yksilöinä ja yhdessä — kun tarkastelemme, mikä voisi olla elämässä hyvää ja oikein. Tämä taitaa johtua lähinnä siitä, että olemme olleet todistamassa millaista laajamittaista vääryyttä tapahtuu kun pakoillaan vastuuta ja annetaan ulkopuolisten voimien päättää. Tässä suhteessa aikamme kasvatusta on todellakin kasvatusta Auschwitzin jälkeen.²⁴

Tässä yhteydessä nousee esiin kysymys siitä, mitä on elää elämäänsä *subjektina* — oman toiminnan, omien tarkoituserien ja oman vastuun subjektina — eikä vain objektina, jonka elämästä muut tahot ovat taipuvaisia tai halukkaita päättämään. On kuitenkin ratkaisevan tärkeää ymmärtää, että subjektina oleminen ei tarkoita esteetöntä toimintaa oman mielen mukaan välittämättä siitä, mitä toiminnastamme seuraa muille ja muiden toimintamahdollisuuksille. Subjektina oleminen ei tarkoita pelkkää ulkoisten vaikutusten välttelyä vaan rajojen ja rajoitusten pohtimista. On kysyttävä milloin, miten ja kuinka paljon meidän tulisi rajoittaa ja muuntaa omia pyrkimyksiämme suhteessa toisten pyrkimykseen ja suhteessa elinympäristöön — planeettaan — joka ei vain pysty tarjoamaan kaikkea mitä haluamme. Subjektina oleminen on elämistä *dialogissa* maailman kanssa; se on elämistä ”maailmassa olematta maailman keskipisteenä”.²⁵

Tämä näkemys kasvatuksesta ei selvästikään ole lapsikeskeistä mutta ei myöskään opetussuunnitelmaan keskittyvää ajattelua, sillä tavoitteena ei ole saada oppilas sisäistämään opetussuunnitelma. Sitä olisi kenties paras kutsua maailmakeskeiseksi ajatteluksi,²⁶ joka keskittyy siihen,

22 Smeyers 2016.

23 Habermas 1987.

24 Adorno 1971, 88–104.

25 Meirieu 2007, 96.

26 Biesta 2015d.

LUKU 2

mitä tarkoittaa elää elämäänsä subjektina aineellisessa ja sosiaalisessa maailmassa ja dialogissa sen kanssa.

Kerran vielä,
kasvatuksellinen ele

Edellä kutsuin kasvatukselliseksi eleeksi sellaista elettä, joka välittää yksinkertaisen viestin sanojen ja tekojen avulla — mikä voi sisältää hiljaisuutta, odottamista, tilan tekemistä ja tilasta poistumista — ja sanoo: ”Katso, tuolla on jotain minun mielestäni hyvää ja tärkeää, jotain johon teidän kannattaisi kiinnittää huomiota.” Tässä vaiheessa voi kenties korostaa sanaa *sinä* — *SINÄ* — jotta kävisi ilmeiseksi, että *SINÄ* päätät pitääkö *SINUN* kiinnittää huomiota vai ei, että *SINÄ* päätät astutko eteenpäin subjektina vai jäätkö objektiksi.

Tältä kannalta katsottuna kasvatuksen imperatiivi — joka velvoittaa kasvattajaa, *ei* kasvatettavaa — voi siis kuvata kehotukseksi herättää toisessa ihmisessä pyrkimys ja halu olla ja elää maailmassa subjektina eli, kuten selitän tarkemmin tuonnempana, halun elää maailmassa aikuisena. Kuten kaikki kasvattajat tietävät, emme voi koskaan pakottaa toista ihmistä elämään subjektina, sillä näin tekemällä kieltäisimme juuri sen mitä yritämme edistää, nimittäin sitä, että toinen ihminen on maailmassa subjektina eikä objektina. Tämän vuoksi kasvatuksellisen eleen tulee olla epäröivä ja hellävarainen — aivan kuten Beuys meille näyttää.²⁷

Subjektina oleminen on juuri sitä — kyse on siitä, miten me, sinä, minä, itse kukin, olemme olemassa. Kyse ei ole siitä, mitä meillä on — taitoja, kykyjä, kertyneitä esineitä ja opittuja asioita — eikä myöskään siitä, keitä me olemme. Tämä tarkoittaa, että subjektina oleminen on aivan eri asia kuin identiteetti. Subjektina oleminen on sitä, mitä me teemme tai jätämme tekemättä. Lyhyesti sanottuna kyse ei ole siitä, keitä me olemme, vaan siitä, *miten* me olemme, tai realistisemmin sanottuna miten me yritämme olla. Oleminen eli eksistoinen tarkoittaa tässä (Martin Heideggerin tapaan) kirjaimellisesti esiin astumista, itsensä ulkopuolelle astumista (latinan sanasta *ex-sistere*, astua esiin). Eksistoinen ei siten ole itsekseen olemista, kotona pysymistä, vaan maailmassa ja maailman kanssa olemista — sitä, että on *maailmassa* kuin kotonaan (Arendt).

Maailmassa ja maailman kanssa oleminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että me vain teemme mitä haluamme, että vain seuraamme halujamme. Se tarkoittaa pikemminkin sitä, että tunnustamme todellisuuden ja tulemme toimeen sen kanssa, sovittaudumme (Arendt) todellisuuteen eli maailmassa kohtaamiimme asioihin ja ihmisiin eli tarkemmin sanottuna: mitä ja kenet me kohtaamme maailmana. Subjektina oleminen siis edellyttää, että yritämme olla *dialogissa* toisen osapuolen kanssa, mikä antaa aiheen palata Philippe Meirieuun osuvaan sanontaan: ”olla maailmassa olematta maailman keskipisteenä”.²⁸

Hannah Arendt on tässä myös avuksi, sillä kuten hän on huomauttanut, subjektina oleminen ei tarkoita vain omia aloitteita, toiminnan subjektina olemista, vaan myös sitä, että maailmassa toteutuakseen noiden aloitteiden täytyy välttämättä kohdata toisten täysivaltaisten subjektien aloitteet. Näin ollen subjektina oleminen tarkoittaa, että olemme subjekteja ”sanan kaksinaisessa merkityksessä, toimijoina ja toiminnan kohteina”.²⁹ Subjektina oleminen siis tarkoittaa, että on suuntautunut kohti maailmaa tai, kasvatuksen kannalta katsottuna, on *suunnattu* kohti maailmaa, että joku näyttää maailmaa: ”Katso. Tuolla!”

Jos kasvatusta on tällaista suuntaamista, jos kasvatuksella herätetään toisessa ihmisessä halu olla maailmassa subjektina, olla aikuinen, niin

28 Meirieu 2007, 96.

29 Arendt 1958, 184.

siitä seuraa neljä kysymystä: Mitä *maailmassa oleminen* tarkoittaa ja miltä se näyttää? Mitä tarkoittaa ja miltä näyttää olla maailmassa *aikuisena*? Mitä tarkoittaa ja miltä näyttää *haluta olla maailmassa tällä tavalla*? Ja mitä tällaisen maailmassa olemisen *halun herättäminen toisessa ihmisessä* tarkoittaa? Tarkastelen kolmea ensimmäistä kysymystä tässä luvussa ja neljättä seuraavassa luvussa.

Maailmassa oleminen:
vastuksen kohtaaminen

Aineellisen ja sosiaalisen maailman kohtaaminen on *vastuksen* kokemista. Kun kohtaamme vastusta, kun joku tai jokin on vastahankaan aikomuksiamme, tekojamme tai aloitteitamme kohtaan, koemme, että maailma ei ole konstruktio, ei etenkin *oma* konstruktioimme, vaan on olemassa omana riippumattomana itsenään. Toisin sanoen kohtaamme ja koemme *todellisen* maailman. Vastuksen kohtaaminen on monella tavalla turhauttavaa sillä se osoittaa jonkin oleva esteenä, jokin estää meitä toteuttamasta, tekemästä todelliseksi, mitä haluamme tehdä tai saada aikaan. Kun kysytään mitä maailmassa oleminen tarkoittaa, on siis tärkeintä tarkastella mitä tehdä kun kohdataan vastusta, miten reagoida vastuksen kokemiin. Yleisesti ottaen on kolme vaihtoehtoa.

Yksi mahdollisuus on se, että turhautuminen puskee yrittämään entistä kovemmin aikeiden ja pyrkimysten toteuttamiseksi. Joskus näin on todella tehtävä asioiden toteuttamiseksi, mutta vaarana on aina se, että jos puskee liiaksi, jos välittää liian vähän kohdattujen asioiden eheydestä, niin aikeet ja pyrkimykset johtavat kohdattujen, vastusta aiheuttavien asioiden vahingoittumiseen. Äärimmäisessä tapauksessa turmelemme maailman, jossa pyrimme elämään.

Päinvastainen vaihtoehto on myös ajateltavissa. Tässä tapauksessa vastukseen turhautuminen johtaa vetäytymiseen. Luovumme aikeista ja pyrkimyksistä koska niiden hyväksi toimiminen tuntuu liian vaikealta, turhalta ja turhautavalta. Jos ensimmäisen vaihtoehdon vaarana on maailman vahingoittuminen, niin toinen tapa toimia voi johtaa oman itsemme vaurioitumiseen, lakkaamme olemasta maailmassa, lakkaamme olemasta subjekteja.

Keskitiellä pysyminen

Maailmassa oleminen, subjektina oleminen, tarkoittaa siis sitä, että yritämme välttää näitä äärimmäisyyksiä vaikka ne ovatkin aina näköpiirissä kun yritämme olla maailmassa. Se tarkoittaa, että meidän tulee pysytellä keskellä ja välttää maailman ja oman itsemme vahingoittamista. Tässä välimaastossa olemista voi luonnehtia dialogiksi- vuoropuhelussa olemiseksi — kunhan vain dialogilla ei tarkoiteta keskustelua vaan olemisen muotoa, maailmassa elämistä — ei maailmasta vetäytyneenä — asettamatta itseään maailman keskipisteeksi ja antamalla myös maailman olla olemassa, siis maailman *kanssa* olemista.

Dialogi on juuri tätä, se on tapa olla olemassa jonkin tai jonkun kanssa niin, että kaikilla on tilaa olla ja elää kenenkään dominoimatta ja määrittelemättä miten toisten tulisi olla. Dialogi ei ole kiistelyä tai kilpailua, joissa viime kädessä on aina voittaja. Dialogissa, pyrkimyksessä olla ja elää vuoropuhelussa, ei ole voittajia. Se on pikemminkin jatkuva, läpi elämän kestävä haaste. Se haastaa elämään asioiden ja ihmisten kanssa, elämään subjektina maailmassa.

Maailman ja oman itsensä vahingoittamisen välimaasto on siis tila *maailmassa*. Se on myös, kuten olen yrittänyt tuoda esille, *kasvatuksellinen* tila, ei sen vuoksi, että siellä voi olla kaikenlaista mistä voi ottaa opikseen, vaan siksi, että tuo tila opettaa jotain ratkaisevan tärkeää ihmisenä olemisesta: *et ole yksin* tässä maailmassa.

Taide dialogina

Taidetta on tietysti määritelty monella tavalla ja on keskusteltu siitä, minkä vuoksi nämä määritelmät ovat joko olennaisia tai joutavia. Jotkut määritelmät ovat ilmeisen ekspressivistisiä pyrkimyksessään tarkastella taidetta taiteilijan välineenä ilmaista emotioita, intentioita, ajatuksia, tuntemuksia, käsitteitä, omaa sisintään ja niin edelleen. Tällaiset määritelmät kiinnittävät huomiota taiteen käsitteelliseen ”laatuun” eli *merkityksiin*, joita taiteilija haluaa ilmaista taideteoksillaan. Nämä määritelmät pitävät ”vastaanottavaa” osapuolta — katsojia, kuuntelijoita, yleisöä — tulkitsijoina, joiden tehtävänä on ymmärtää mikä on ilmaisen ”ydin”.

Minun pyrkimyksenäni sen sijaan on tarkastella taidetta, taiteen koko kirjoa, toisella tavalla, ei suinkaan intentioiden ja vastaanoton näkökulmasta vaan taiteen *tekemisen* kannalta. Nähdäkseni taide nimenomaan on asioiden ja ihmisten kohtaamisen jatkuvaa, kirjaimellisesti päättymätöntä tutkimista. Se on maailmassa ja maailman kanssa olemisen loputonta selvittämistä. Tavoitteena ei ole hallitseminen tai kesyttäminen — tämä johtaisi lopulta kohdatun todellisuuden vahingoittumiseen — vaan dialogi. Tavoitteena on päästä dialogiin, sen vakiinnuttaminen ja siinä pysyminen. Taidetta tehtäessä kohdataan maalin, kiven, puun, metallin, äänen ja kehon, myös oman kehon todellisuus. Siinä kohdataan vastus jotta voisi tutkia mahdollisuuksia, esteitä ja rajoitteita ja luoda näistä aineksista muotoja, löytää ja vakiinnuttaa muotoja, jotka tekevät dialogin mahdolliseksi.

Ajatellaan vaikkapa kuvanveistoa, ajatuksen tai intention ja kivenkappaleen kohtaamista. Tekijällä voi olla ajatuksia tämän kohtaamisen halutusta tuloksesta, mutta viime kädessä on päästävä dialogiin kiviaineksen kanssa jotta voisi saada selville, hitaasti ja hellävaraisesti, mikä on mahdollista ja mikä mahdotonta, miten kivi antaa myöten ja miten ei. Liian kova käsittely vain rikkoo kiven pirstaleiksi, liian vähäinen voima ei tuota mitään tuloksia. Tai ajatellaan sävellyksen esittämistä. Joku kenties haluaa tehdä oman ainutlaatuisen tulkintansa kappaleesta, mutta jossakin taitekohdassa tulkinta alkaa turmella sävellystä. Hän voi pyrkiä esittämään kappaleen tarkasti säveltäjän intentioiden mukaisesti, mutta silloin hän ei pääse dialogiin sävellyksen kanssa eikä se herää eloon, niin sanoakseni. Tai ajatellaan tanssimista, jossa tanssija haluaa saada oman kehonsa liikkumaan tahtonsa mukaisesti. Se voi olla mahdollista tiettyyn rajaan saakka, mutta tässäkin on päästävä dialogiin oman kehonsa kanssa jotta voisi saada selville, mikä on mahdollista ja mikä ei.

Näin ajatellen taide itse on maailmassa olemisen jatkuvaa tutkimista, jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa — täysin kirjaimellisesti, kuten aiemmin sanoin, sillä hahmottaminen liittyy muotoihin — mitä tarkoittaa olla tässä ja nyt; olla — tässä — nyt.

Ketun kesyttäminen

Antoine de Saint-Exupéryn kirjassa Pikku Prinssi (1943) on mainio luku, jossa pikku prinssi kohtaa ketun. Kun pikku prinssi pyytää kettua leikkimään kanssaan kettu vastaa: En voi leikkiä kanssasi, minua ei ole kesytetty.³⁰

'Mitä tarkoittaa "kesytetty"?'

*'Se on aivan liian unohdettu käsite',
SANOI KETTU. 'Kesytettyä on sama kuin
"solmia siteitä..."'*

'Solmia siteitä?'

*'Aivan niin', KETTU SANOI. 'Nyt sinä
et ole minulle vielä mitään muuta kuin aivan
samanlainen pieni poika kuin satatuhatta
muuta pikku poikaa. Enkä minä tarvitse
sinua. Sen enempiä kuin sinä tarvitset
minua. Minä en ole sinulle kuin kettu,
samanlainen kuin satatuhatta muuta. Mutta
jos sinä kesytät minut, niin me tarvitsemme
toinen toisiamme. Sinusta tulee minulle
ainoa maailmassa. Ja minusta tulee sinulle
ainoa maailmassa...'*

*'Alan ymmärtää', SANOI PIKKU
PRINSSI. 'On eräs kukka [...] luulen,
että se on kesyttänyt minut...'*

*'Saattaa olla', KETTU SANOI. 'Maan
päällä sattuu kaikenlaista...'*

KETTU VAIKENI JA KATSELI
KAUAN PIKKU PRINSSIA.

'Ole hyvä... kesytä minut!' SE SANOI.

'Kyllähän minä mielelläni', PIKKU
PRINSSI VASTASI, 'mutta minulla ei ole
paljon aikaa. Minun täytyy löytää ystäviä
ja oppia tuntemaan paljon asioita.'

'Ei voi tuntea muuta kuin sen, minkä itse on
kesyttänyt', KETTU SANOI. 'Ihmisillä ei
ole enää aikaa tuntea mitään. He ostavat
kaupoista valmiiksi tehtyjä tavaroita. Mutta
kun kauppoissa ei myydä ystäviä, niin ei
ihmisillä enää niitä ole. Kesytä minut, jos
kerran haluat ystäväni!'

'Mitä minun tulee tehdä?' PIKKU
PRINSSI KYSYI.

'Sinun täytyy olla hyvin kärsivällinen',
KETTU VASTASI. 'Ensin istuudut
ruohikkoon, noin, vähän etäälle minusta.
Minä tarkastelen sinua, etkä sinä puhu
mitään. Väärinkäsitykset johtuvat aina
sanoista. Mutta päivä päivältä voit istuutua
vähän lähemmäksi...'

Aikuisena maailmassa:
haluttu ja haluamisen arvoinen

Subjektina eläminen, maailmassa ja maailman kanssa oleminen, edellyttää, että ei vain seuraa halujaan, ei vain tee mitä tahtoo, vaan aina arvioi halujaan ja saattaa ne dialogiin maailman kanssa, selvittää millaista vastusta niiden toteuttaminen kohtaa. Tässä kohdassa nousee esiin tärkeä mutta usein huonosti ymmärretty kasvatukseen liittyvä erottelu lapsenomaisen ja aikuismaisen käyttäytymisen välillä. Subjektina maailmassa ja maailman kanssa eläminen on aikuisen toimintaa.

Tätä väitettä on syytä täsmentää. Ennen muuta on tärkeä nähdä, että lapsen ja aikuisen ero ei tässä liity kehitykseen, lapsen aikuiseksi kasvamiseen. Se on ymmärrettävä kahtena eri tapana elää ja olla olemassa. Lapsenomaisista elämäntapaa ohjaavat ja määrittävät halut sellaisina kuin ne koetaan. Tätä on syytä painottaa sillä aina voi kysyä, mistä haluaminen juontuu, kuinka monet halut ja toiveet todella ovat omia haluja, kuinka paljon niihin vaikuttavat ulkopuoliset tahot. Haluja ja toiveita joka tapauksessa on ja jokaisen on meneteltävä niiden kanssa jollakin tavalla.

Jos lapsenomainen elämäntapa on täysin halujen kontrolloimaa, omien halujen seuraamista ja toteuttamista, niin aikuismainen elämäntapa tarkoittaa sitä, että yritämme ajattelun ja tekojen avulla selvittää mitkä meidän haluistamme ovat perusteltuja, mitkä halut ovat haluamisen arvoisia. Aikuismainen elämäntapa ei siis ole kasvun ja kehityksen seurausta, jotakin jonka voi väittää saavuttaneensa tietyn ikäisenä tai tietyn oppimäärän suorittaneena. Pikemminkin se kuvaa elämäntapaa, olemassaolon laatua, jossa emme ole halujen vallassa vaan olemme subjekteja myös suhteessa omiin haluihimme.

Kasvatuksen avainkysymys on siis se, haluammeko sitä, mitä meidän pitäisi haluta, ovatko halumme haluamisen arvoisia oman elämän ja muiden kanssa elämisen kannalta planeetalla, jonka tarjoamat mahdollisuudet toiveiden toteuttamiseen ovat rajalliset.

Elinikäinen haaste

Kun ymmärrämme lapsenomaisen ja aikuismaisen olemisen subjektina toimimisen määreinä eikä kehityksen vaiheina, niin on ennen muuta korostettava sitä, että aikuisena eläminen jää aina avoimeksi kysymykseksi, johon ei ole valmiita vastauksia. Monissa kielissä aikuismaisuus kyllä ilmaistaan kehitykseen, kasvuun ja kypsymiseen liittyvillä metaforilla, minkä perusteella aikuisena eläminen näyttäisi olevan vain ikäkysymys. On kuitenkin harhaanjohtavaa olettaa, että kaikki tietyn aikaa yhteisössä mukana olleet pystyisivät elämään aikuisten tavoin. On myös epärealistista olettaa, etteivät he määritelmän mukaan osaa elää aikuisina.

Toinen täsmennystä vaativa seikka lapsenomaisen ja aikuismaisen välisessä erottelussa on se, että täällä päin maailmaa ja näinä historiallisi-

na aikoina tarkastelemme kasvattamista ja ohjaamista siitä lähtökohdasta, että toiset ihmiset — vanhemmat, opettajat, poliitikot, kirkot ja tiedeyhteisö — määrittelevät mitä on hyvä haluta ja kasvaville vain kerrotaan mitä heidän tulisi haluta. Kuten kasvattajat tietävät — tai kuten heidän pitäisi tietää — tällainen strategia ei koskaan johda omien halujen aikuismaiseen hallintaan. Se tuottaa vain ulkoista painetta ja sisäistä syyllisyyttä. Aikuisena eläminen ei ole sitä, että antaa selviä ja tarkkoja määritelmiä haluamisen arvoista asioista — tämä kysymys on aina avoin kun kohtaa uusia tilanteita. Halutun ja haluamisen arvoisen välinen suhde on aina ajankohtainen kysymys. Se on pidettävä mielessä ja otettava esiin aina kun haluaa jotakin. *Tämä* on aikuiseksi kasvamista tai, tarkemmin sanottuna, pyrkimystä elää aikuisena subjektina maailmassa.

Halujen uudelleenarviointi

Lopuksi on syytä todeta, että kun pohditaan ovatko halumme haluamisen arvoisia, ovatko ne asioita, joita voimme ja joita meidän tulisi tavoitella, niin kyse ei ole halujen tukahduttamisesta tai hillitsemisestä vaan valitsemisesta ja muokkaamisesta sellaisiksi, että ne edistävät pyrkimystä elää subjektina, aikuisena maailmassa. Halut ovat kenties ainoa liikkeelle paneva voima ja energian lähde elämässä. Missään tapauksessa ei saisi käydä niin, että halujen arvioinnin tuloksena luovumme haluista kokonaan, halusta elää maailmassa, halusta olla olemassa tässä ja nyt. Gayatri Spivakin mukaan kasvatus on ”halujen pakotonta uudelleenjärjestelyä”.³¹ Tämä ilmaus on avuksi, olkoonkin että pakottaminen on hieman monimutkaisempi asia kuin mitä tämä muotoilu antaa ymmärtää. Palaan tähän asiaan seuraavassa luvussa.

Halujen pohtiminen saattaa hyvinkin olla yleisinhimillinen piirre — joidenkin kaunokirjallisten suurteosten perusteella voisi ajatella, että tämä aihepiiri nousee aina esiin kun pohditaan elämää ja olemassaoloa. On syytä korostaa, että näinä aikoina ja täällä päin maailmaa vallitsee talousjärjestelmä, globaali kapitalismi, jonka aivan erityinen kiinnostuksen kohde on halujen lisääminen, jotta ostaisimme enemmän ja talous kasvaisi, ei niinkään halujen jatkuva arviointi, mikä voisi johtaa halujen

31 Spivak 2004, 526.

rajoittamiseen ja muualle suuntaamiseen. Tämän vuoksi halujen arviointi on kenties entistäkin tärkeämpää, ainakin siellä, missä halujen globaali talousjärjestelmä on tullut osaksi arkea.

Paul Robertin kirja *The Impulse Society*, jolla on valaiseva alaotsikko *What is Wrong with Getting What We Want?*³² sisältää purevan analyysin siitä, mikä menee vikaan kun pelkät halut ohjaavat yhteiskuntaa eikä kukaan kysy, mitkä halut ovat haluamisen arvoisia. Tässä on viime kädessä kyse elämäntapamme kestävyydestä, ei vain halujen kohteena olevan fyysisen ympäristön kannalta. Tämä koskee myös kykyä luoda poliittinen ilmapiiri, jossa on perusteltua sanoa, että kasvatukseen liittyvä kysymys haluista ja haluamisen arvoista asioista on samalla myös kysymys demokratiasta.³³

Taide, halu ja haluttava

Tähän mennessä esiin otetuista asioista seuraa kiinnostava johtopäätös. Vastuksen kokeminen ei liity vain todellisuuteen — johon olen viitanut puhumalla maailmasta — vaan myös omien halujen kohtaamiseen. Vastuksen kokeminen on samalla myös sitä, että vastuksen vuoksi halun toteuttaminen ei ole aivan yksioikoista. Tämän vuoksi taide ei ole vain sitä, että selvitetään mitä on olla dialogissa maailman kanssa. Taiteen tekeminen ei ole vain ulospäin suuntautumista, se on samaan aikaan omien halujen tutkimista, aina myös sisäänpäin suuntautumista. Taide voi tehdä haluista näkyviä, antaa niille muodon. Kun yritämme päästä dialogiin vastusta aiheuttavien asioiden tai ihmisten kanssa selvitämme samalla sitä, että haluammeko haluamisen arvoisia asioita, muokkaamme haluja ja järjestelemme niitä uudelleen. Suoraan sanottuna: samalla kun taide on ihmisten dialogia maailman kanssa taide on myös omien halujen selvittelyä ja muokkaamista siten, että niistä voi tulla myönteinen voimavara kun yritämme elää aikuisena maailmassa.

Kun kivi pirstoutuu kappaleiksi kohtaamme kiven todellisuuden, mutta samalla kohtaamme myös

32 Impulssi yhteiskunta, Mitä vääriä on siinä, että saa mitä haluaa; Roberts 2014.

33 Biesta, De Bie & Wildemeersch 2013.

LUKU 3

omien halujemme suhteen tuohon kiveen ja kenties ymmärrämme, että kivi yrittää kertoa meille jotakin, opettaa meille jotakin — koemme ”opetuksen hetken”.³⁴ Tai kotoisammin: Kun oma keho vastustaa pyrkimyksiämme, emme kohtaa vain oman kehon todellisuutta vaan samalla myös omaan kehoon virittämämme halut — ja sitten on vain keksittävä ratkaisu tilanteeseen.

34 Haluan kiittää Mary Ann Hunteria, Tasmanian yliopisto, tästä kauniista ilmauksesta ”teacherly moment”.

Jos olemassaolo tarkoittaa ulospäin suuntautumista eikä itseensä pitäytymistä, maailman kohtaamista, dialogia maailman eikä oman itsensä kanssa, niin herää kysymys, mitä tällaisen olemassaolon *haluaminen* tarkoittaa, mitä tarkoittaa *halu* olla olemassa tällä tavalla. Kysymyksen voi esittää monella tavalla, mutta tällä kertaa otan esille *yhteyden* eli sen, miten voimme saada yhteyden maailmaan, millaisten väylien kautta voimme saavuttaa tämän yhteyden, päästä dialogiin maailman kanssa. Tässä tarvitaan päätä, sydäntä ja käsiä.

Käsitys, jonka mukaan kasvatuksen kohteena ei ole vain ajattelu, pään asiat, vaan myös sydämen ja käsien käyttö, liitetään tavallisesti sveitsiläiseen pedagogiin Johann Heinrich Pestalozziin (1746-1827), mutta nykyään siihen viittaavat myös monet kokonaisvaltaisempaa kasvatusta tavoittelevat. Ehdotan, että päätä, sydäntä ja käsiä voi pitää kolmena keinona päästä yhteyteen ja olla yhteydessä maailman kanssa. Ne ovat siis kolme laadullisesti erilaista väylää, joiden kautta voimme käydä dialogia maailman kanssa.

Pään työ

Nykyinen kasvatuspsykologia on taipuvainen palauttamaan pään, sydämen ja kädet ajatteluun, sosiaalisten kykyjen, empatian ja taitojen kehittämiseen. Minä puolestani turvautuisin monipuolisempaan kielenkäyttöön, jota on kehitelty erityisesti Steinerin ja Waldorfin koulukunnan teoriassa ja käytännössä. Siinä pää, sydän ja kädet viittaavat ajatteluun, tuntemiseen ja tahtomiseen. Näiden termien avulla on helpompi nähdä miten pää, sydän ja kädet edustavat laadullisesti erilaisia väyliä olla tekemisissä ja päästä dialogiin maailman kanssa. Lyhyesti sanottuna ajattelu *viittaa* maailmaan, meillä voi olla tunteita maailman *puolesta* ja tahto *suuntautua* maailmaan, olla maailmassa ja maailman kanssa.

Maailmaan *viittaaminen* tarkoittaa, että aineellinen ja sosiaalinen maailma on ennen muuta ajattelun objekti. Ajattelu epäilemättä on tapa olla yhteydessä maailmaan, mutta tämä yhteys on etäinen siinä mielessä, että ajattelemme aina *omia ajatuksiamme* maailmasta. Tämä on elämässä tärkeää, mutta ensi sijassa haluan korostaa, että ajattelu ei ole ainoa tai perimmäinen eikä välttämättä edes ensimmäinen tapa olla yhteydessä maailman kanssa. Ajattelu on yksi keino, mahdollisuuksineen

ja rajoituksineen. Kärjistäen sanottuna suurin rajoitus taitaa olla se, että ajattelun lopputulema on aina maailmaan viittaava ajatus. Voi jopa sanoa, että tuloksena on ajatus maailmasta eikä maailma *itse*. Tämä ilmaisee sen, että ajattelu jää lopulta etäälle maailmasta. Lopputulema on päässä eikä maailmassa. Jäämme elämään maailmaa koskevissa ajatuksissa pikemmin kuin itse maailmassa.

Saattaa tuntua oudolta ehdottaa, että päädyimme elämään maailmaa koskevissa ajatuksissa, mutta mielestäni tämä muotoilu tarjoaa näkökulman, joka auttaa näkemään millaisia ongelmia kohdataan jos ajattelua pidetään hyvänä tai jopa ainoana keinona päästä yhteyteen maailman kanssa ja elää maailmassa. Jos maailman ajattelemista pidetään maailmassa olemisena, niin voi olla vaikea hyväksyä ajattelun ja maailman erilaisuutta. Voimme päätyä moittimaan maailmaa siitä, että se ei vastaa maailmaa koskevia ajatuksia. Vähintäänkin tämä voimistaa turhautumista kun kohtaamme vastuksia, ja voi suunnata kohti maailman vahingoittamista.

Maailman syyttäminen siitä, että se ei vastaa ajatuksiamme, voi kuulostaa absurdilta kun maailmasta puhutaan yleisillä termeillä. Asia muuttuu kuitenkin varsin konkreettiseksi, jos tarkastellaan sitä, miten käsitys toisesta ihmisestä — esimerkiksi rakastetusta tai vihan kohteesta — poikkeaa tämän ihmisen todellisesta luonteesta. Tästä käy myös ilmi se, että maailmaa koskevat ajatukset eivät ole neutraaleja mielikuvia vaan liittyvät läheisesti haluihin eli siihen, millainen maailma olisi tahtomme mukainen. Asia käy kenties vieläkin selvemmäksi kun huomaa, miten ajatukset omasta itsestä — kehosta, identiteetistä — poikkeavat todellisuudesta. Tämä korostuu myös siksi, että nykyään on olemassa kokonainen teollisuudenala, joka on liiankin innokas korjailemaan tätä eroa. Näillä keinoin voi muuttaa itseään vastaamaan paremmin näitä ajatuksia ja toiveita sen sijaan, että yrittäisi päästä dialogiin oman minänsä kanssa ja mukautua aikuismaisesti omaa itseä koskeviin tosiasioihin.

Käsien työ

Jos ajattelu jättää maailman matkan päähän ja vaarana on maailman ulkopuolelle jääminen, niin käsillä tehtävä työ on aivan toisenlaista. Yhteys maailmaan on välitön, siis ei minkään muun asian välittämä. Käsien työ, jos se on käsien työtä eikä käsien käyttämistä pään työvä-

lineinä, antaa parhaan käsityksen siitä, mitä on dialogi todellisuuden kanssa, siitä, mikä on materiaalista ja fyysistä, millä on oma integriteetti, oma polku ja rytmi ja niin edelleen. Ajattelu etenee niin nopeasti tai hitaasti kuin haluamme, mutta käsien työtä rajoittaa maailman oma meno, mikä edellyttää tai jopa vaatii dialogiin pääsyä. Perunasta voi ajatella ihan mitä vain, mutta se ei vaikuta perunan kasvuun. Perunan kasvattaminen — kasvatuksesta puhuminen tässä yhteydessä on hieman ironista — edellyttää mukautumista kasvun etenemiseen ja rytmiin.

Voi tietysti kysyä, miksi tähän pitäisi ryhtyä, miksi liata kädet, mukautua kasvun etenemiseen ja rytmiin, pysyä kärsivällisenä ja niin edelleen. Yksinkertainen vastaus on se, että jos näin ei tee, jos ei yritä päästä dialogiin, niin mitään ei tapahtuisi ja mikä tärkeintä, elämän edellytykset katoaisivat. Olemassaolo edellyttää dialogiin pääsemistä ja tahdonvoiman käyttöä. Tämä käsien työ on tahtomista, tahtomme jotakin, tahtomme elää maailmassa ja maailman kanssa. Dialogiin pääsy liittyy tahdon muotoutumiseen — siinä on kyse tahdonvoiman säätelystä, järjestelystä ja muovaamisesta niin, että se auttaa meitä pääsemään dialogiin. Tämän vuoksi käsien työ on pään työhön verrattuna laadullisesti aivan erilainen väylä maailmaan.

Sydämen työ

Jos ajattelemisen etäännyttää ja tahtominen yhdistää, niin sydämen alaan kuuluvat tunteet ovat näiden välimaastossa. Maailmaan *viittaavat* tunteet ovat kyllä mahdollisia — maailma on tässä tapauksessa tunteiden objekti — mutta tunteiden ominaislaatu tapana päästä yhteyteen maailman kanssa tulee paremmin esille kun sanotaan, että meillä voi olla tunteita maailman *puolesta*. Tämä ei ole vain intomielisyyttä ja halua elää maailmassa ja maailman kanssa, vaan myös huolenpitoa maailmasta ja kenties jopa rakkautta maailmaa kohtaan. Toisaalta maailma myös eri tavoin herättää tunteita ja saa liikuttumaan. Tunteet muodostavat sillan ja vetävät meitä maailmaan.

Ajattelemisen, tuntemisen ja tahtominen ovat siis kolme erilaista keinoa päästä yhteyteen maailman kanssa. Kaikki kolme ovat tärkeitä kun mietitään, mitä tarkoittaa olla olemassa aikuisena subjektina maailmassa ja maailman kanssa. Ajattelun, tunteiden ja tahdon on todennäköisesti

toimittava yhdessä pitääkseen toinen toisensa järjestyksessä olkoonkin, että ajattelua niin voimakkaasti korostavina aikoina ensimmäinen tehtävä on tuoda ajattelu maan pinnalle, missä sydämen ja käsien työ on ratkaisevan tärkeää.

Taide, pään työ, sydämen työ ja käsien työ

Taiteeseen voi hyvinkin liittyä paljon ajattelua, taidetta voi jopa pitää ajattelun muotona, mutta edellä sanotun perusteella on erityisen tärkeää, että taide on materiaalista ja ajallista. Jopa käsitetaiteessa tai jos käyttää taidetta tietyn ajatuksen ilmaisemiseen, on ilmaisulle annettava muoto, mikä edellyttää materiaalien ja ajan käyttämistä, usein kumpaakin yhtä aikaa. Taide-esineen valmistamiseen tarvitaan materiaaleja — maalia, puuta, paperia, metallia, kiveä, materiaaleja, joita on Englannissa kutsuttu vastusmateriaaleiksi³⁵ — mutta myös aikaa. Materiaalilla on oma luonne, se hidastaa työskentelyä opettaen, että kaikkea ei voi tehdä yhtä nopeasti, ja edellyttää näin mukautumista ja dialogiin pääsyä. Ja vaikka väline ei ole ainetta, kuten ääntä käytettäessä, ei se tarkoita, että kaikki on mahdollista. Musiikin esittäminen ja kuunteleminen vie aikaa ja edellyttää, että kunnioitamme kulkua, tempoa ja rytmiä. Kappaletta ei vain voi soittaa tai laulaa missä tempossa tahansa. Tempoa voi nopeuttaa tai hidastaa jonkin verran, mutta jossakin vaiheessa kappale muuttuu toiseksi tai hajoaa kokonaan. Myös musiikki kutsuu dialogiin ja opettaa, ettei kaikkia toiveita, haluja tai mielikuvia voi toteuttaa.

Taiteen tekeminen ja esittäminen opettaa näin varsin yksiselitteisesti miten päästä dialogiin ja pysyä siinä. Tässä suhteessa taide on läheisessä yhteydessä käsien työhön — tarvitaan aikaa ja materiaaleja — ja on kaikkea muuta kuin pelkkää ajattelua. Mutta taide on myös sydämen asialla. Taide, taiteen tekeminen ja kokeminen, voi myös koskettaa, ihasuttaa, saada liikkeelle, taiteesta voi pitää huolta, taidetta voi rakastaa, ja näin voi oppia pitämään huolta maailmasta ja rakastamaan sitä. Tällä tavalla taide voi syventää ja laajentaa kosketuspintaa maailman kanssa, maailman ajattelemisessa pitäytyminen ei siihen riitä. Taide auttaa meitä olemaan olemassa, toimimaan subjekteina, maailmassa, aikuisina.

Edellä olen pyrkinyt perustelemaan, että jos ilmaisu nähdään kasvatuksen yhteydessä ongelmana, joka haittaa tutkintotehtaiden tehokasta toimintaa, niin on tärkeää luoda ilmaisemiselle edellytyksiä, ja taiteella on tässä merkittävä tehtävä. Kasvatuksen kannalta tämä on kuitenkin vasta ensimmäinen askel, sillä tärkeintä on ilmaisun laatu. Tämä koskee etenkin sitä, mitä on elää maailmassa aikuisena: on päästävä dialogiin maailman kanssa ja pidettävä sitä yllä.

Tätä taustaa vasten olen esittänyt kaksi kasvatusta koskevaa väitettä. Olen muotoillut kasvatuksen ambition, jota olen kutsunut kasvattajan imperatiiviksi. Sen mukaan toisessa ihmisessä on herätettävä halu ja pyrkimys elää maailmassa aikuisena. Olen yrittänyt kuvailla kasvatuksellisen *eleen*, joka toteuttaa tätä ambiitiota seuraavalla tavalla: ”Katso, tuolla on jotain minun mielestäni hyvää ja tärkeää, johon teidän kannattaisi kiinnittää huomiota.” Kasvattaminen on tässä maailmaa kohti suuntaamista ja kutsumista. Kasvatus kutsuu elämään subjektina maailmassa ja maailman kanssa, se kutsuu olemaan maailmassa kuin kotonaan.

On syytä todeta, että tämä tapa lähestyä taidekasvatuksen kasvatuksellista puolta edustaa eksistentiaalista näkökulmaa. Sen mukaan kasvatuksen tärkein tavoite on edistää sitä, että kaikki erilaiset ihmiset voivat olla ja elää planeetalla, joka tarjoaa vain rajalliset mahdollisuudet ihmisten halujen toteuttamiseen. Tämä ei tarkoita, että tiedoilla ja taidoilla ei ole sijaa taidekasvatuksessa. Mielestäni ne eivät kuitenkaan voi olla itseisarvoisia tavoitteita. Niitä on tarkasteltava osana laajempaa kysymystä, joka koskee ihmisten olemisen ja elämisen edellytyksiä maailmassa ja maailman kanssa. Tässä luvussa selvitän tarkemmin mitä tämä edellyttää kasvattajalta, mitä kasvatus on toimintana ja mikä on kasvattajan suhde siihen. Teemoja on kolme: keskeytys, siirto ja huolenpito.

Keskeytys

Ei ole tavallista luonnehtia kasvattajan ja vielä vähemmän opettajan työtä sanomalla, että tavoitteena on herättää halu elää maailmassa aikuismaisesti, siis *subjektina*. Mutta jos kasvatuksessa on kyse siitä, että annetaan toiselle ihmiselle mahdollisuus elää subjektina — maailmassa muttei maailman keskipisteenä — niin kasvattaminen ei voi olla toisen ihmisen *pakottamista* elämään subjektina. Tämä tekisi mahdottomaksi juuri sen,

mikä yritetään saavuttaa, nimittäin sen, että toinen ihminen voi olla omien tekojensa subjekti eikä kasvattajan ambitioiden objekti. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa tätä kutsutaan kasvattajan paradoksiksi, jonka Immanuel Kant muotoili osuvasti kysymällä: ”Kuinka edistää vapautta pakottamalla?”³⁶

Ajatus, että kasvatusta on halun herättämistä toisessa ihmisessä — kyse on siis halusta olla ja elää subjektina — on tarkoitettu vastaukseksi tähän pulmaan. Tämä ilmenee myös siinä, miten olen yrittänyt kuvailla kasvatuksellista elettä näyttämisenä, toisen ihmisen huomion kiinnittämisenä johonkin seikkaan maailmassa. Ele ehdottaa, että maailmassa on jotakin, jota minä, kasvattaja ja opettaja, pidän *sinulle* tärkeänä asiana ja johon perehtyminen on vaivan arvoista. Kuten edellä jo totesin, arvo liittyy tässä rauhan rakentamiseen, jonka voi myös ymmärtää sovitteluksi, todellisuuteen sovittautumiseksi.

Kasvatuksellinen ele, silloinkin kun sen toteuttaa mahdollisimman lempeästi, on yhtäkaikki keskeyttävä ele. Se pysäyttää lapsen, keskeyttää lapsen toiminnan, kajoaa lapsen identiteettiin, pysäyttää lapsen toiveet ja halut — ja kaikki tämä tapahtuu kun esitetään tämä yksinkertainen lause: ”Katso, tuolla!” Uskoakseni meidän on kasvattajina tärkeä myöntää toimiemme keskeyttävä luonne. Sitä ei pidä peitellä vetoamalla käsityksiin, joiden mukaan lapset ovat luonnostaan uteliaita ja innokkaita oppimaan. Tämä voi olla totta — tai sitten ei — mutta kasvatuksen tavoitteena ei ole antaa lasten ja nuorten keskittyä vain omaan mielikuvitukseensa, kohdistaa huomionsa mihin kulloinkin haluavat. Heitä suunnataan kohti maailmaa ja kutsutaan dialogiin maailman kanssa jotta he voisivat olla subjekteja.

On hyvä huomata, että kaikki keskeyttäminen ei ole kasvattavaa. Kasvatuksen teoriassa ja käytännössä on ehdotettu myös aivan muuta, että keskeyttämällä luodaan mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin. Tällaiset keskeytykset ovat mielestäni vain versioita kasvatuksellisesta ekspressivismistä, joka suosii uusien asioiden syntyä eikä kiinnitä huomiota laatuun. Kasvattavat keskeytykset pyrkivät edistämään subjektiutta, kykyä elää maailmassa aikuismaisesti. Ne ovat esimerkiksi haluamisen keskeyttämisestä. Sitä ei tehdä halujen tukahduttamiseksi. Sillä pyritään luomaan edellytyksiä halujen arvioimiselle. On kysyttävä ovatko halut sen arvoisia, että

niitä kannattaa ylläpitää ja työstää. Keskeytykset voivat olla myös identiteettiin kajoamista. Muotoutumassa oleva minäkuva voi joko edistää tai haitata pyrkimystä suuntautua ulospäin ja olla maailmassa kuin kotonaan.

Vastuksen aiheuttaminen

Katseen suuntaaminen toisaalle on hellävaraista keskeytyksen pedagogiikkaa.³⁷ Vastuksen aiheuttaminen lapsen elämään on selvempää keskeyttämistä. Vastuksen aiheuttaminen asettamalla jotakin toiminnan esteeksi on juuri yksi niistä keinoista, joilla oppijan saa kääntymään kohti maailmaa ja kohtaamaan ulkopuolisen riippumattoman todellisuuden. Joka tapauksessa keskeytyks on vain lähtökohta tai kenties pikemminkin ponnahduslauta. Oppilaan on aina hypättävä itse.

Jos kasvatuksen suunta on kohti lapsen tai nuoren subjektiutta, niin se on juuri kuvatus kaltaista keskeyttämistä. Kasvatusta ei ole vain edellytysten luomista, kukoistamista, uusien asioiden tai jopa oppimisen sallimista. Siihen liittyy aina vaikeampi kysymys ilmaantuvien asioiden laadusta, mikä on kasvattajan työlle selkeä uhkatekijä.³⁸ Kyse ei ole (vain) siitä, että oppilaat voivat toimia toisin kuin on toivottu. Juuri tämä on se kohta, jossa he kohtaavat oman vapautensa ja siitä koituvan vastuun. Kyse on myös siitä, että keskeyttäjä myös asettaa itsensä alttiiksi kasvattajana. Tämä liittyy siihen, että keskeyttäminen näyttäytyy ennen muuta vallan käyttönä. Kasvattajan mielestä se on lapsen tai nuoren edun mukaista, mutta heidän näkökulmastaan se on lähinnä asioihin puuttumista, mitä he eivät ole pyytäneet.

Kasvattajat toivovat oppilaan lopulta kääntyvän takaisin heidän puoleensa ja sanovan tai muutoin ilmaisevan, että pyytämättä ilmaantunut häiriö tai asioihin puuttuminen osoittautui hyödylliseksi ja oli kenties olennainen apu pyrkimyksessä olla maailmassa kuin kotonaan, pyrkimyksessä elää aikuisena maailmassa ja maailman kanssa. Juuri tässä kohdassa se, mikä alkoi voimakkaana asioihin puuttumisena, vallan käyttönä, muuttuu auktoriteetin tunnustamiseksi, hyväksytyksi ja tunnustetuksi vallaksi. Näin ei tietenkään aina käy joko siksi, että asioihin

37 Biesta 2006.

38 Biesta 2014.

puuttuminen ei edistänyt oppilaan aikuistumista — jolloin kasvattaja kantaa vastuun vallankäytöstä — tai yksinkertaisesti ja kenties todennäköisemmin sen vuoksi, että oppilas menetti kosketuksensa kasvattajaan ja päätyi jatkamaan omaa elämäänsä. Kuten ensimmäisessä luvussa totesin, jos odotamme kiitollisuutta kasvatettavilta, emme ehkä ole opettajina kyllin aikuistuneita.

Keskeytys ei koskaan ole abstrakti asia, sillä on oltava muoto. Näin on etenkin, jos keskeytetään asettamalla esteitä toiminnalle. Tässä kohdassa taide voi tarjota keinoja. Taide voi kiinnittää huomiota, taide voi keskeyttää — joidenkin mukaan hyvä taide keskeyttää aina — taide voi aiheuttaa vastusta, hidastaa, pysäyttää ihmiset, taide voi saada pään kääntymään ja sydämen tykyttämään, taide voi antaa jotakin, johon tarttua kiinni. Taide voi myös tempaista mukaansa eikä siinä tapauksessa välttämättä edistä kasvatuksen tavoitteena olevaa aikuismaista elämää maailmassa, mutta taide kyllä voi tarjota mahdollisuuksia, joita on vaikea muilla tavoin avata. Tämän ansiosta taide voi olla suureksi avuksi keskeytyksen pedagogiikassa, jonka tavoitteena on aina edistää aikuistumista.

Siirto

Kun sanotaan, että kasvattajan tulee keskeyttää ja että on oppilaan asia hypätä, niin saattaisi ajatella, että keskeyttämisen ja hyppäämisen välisenä aikana ei tapahtu mitään tärkeää. Kasvattajan työ ei kuitenkaan rajoitu tähän. Keskeytyksen ja hypyn välisenä aikana on myös paljon tärkeää tehtävää. Tämä liittyy hypyn siirtämiseen eli tilan luomiseen keskeytyksen ja hypyn väliin. Tämä on ajan ja tilan antamista. Oppilaalle annetaan keinoja, joiden avulla hän voi kohdata omat halunsa ja yrittää selvittää kokeilemalla, ilman varmaa tietoa lopputuloksesta, millaiset halut antaisivat mahdollisuuden hypätä eli astua maailmaan aikuismaisesti. Koulujen ja yleisemminkin kasvatukseen osallistuvien tilojen ja paikkojen tehtävä on nimenomaan tarjota aikaa, tilaa ja keinoja, joiden avulla lapset ja oppilaat voivat *käytännössä* harjoitella aikuisena elämistä maailmassa ja maailman kanssa.

Kasvatus on siis pikemmin hidastamista kuin nopeuttamista. Tämä antaa mahdollisuuden kiinnittää huomiota omiin haluihin. On keksittäviä keinoja, joiden avulla on mahdollista kohdata omat halut, todeta, että

niitä on, ja selvittää millaisia ne ovat. Kuten olen yrittänyt tehdä selväksi, tämän voi tehdä ainoastaan kohtaamalla aineellista ja sosiaalista vastusta toimimalla maailmassa. Halujen työstäminen on mahdollista vasta kun ne muuttuvat kosketeltaviksi ja saavat tietyn muodon. Tämän jälkeen niihin voi suhtautua jollakin tavalla, niiden välillä voi tehdä valintoja, niitä voi muokata ja järjestellä jotta pääsisi selville, millaiset halut auttavat pyrkimyksessä elää aikuista elämää ja millaiset mahdollisesti haittaavat sitä. Työstettävät halut eivät ole vain materiaalisia haluja, tiettyihin asioihin kohdistuvia haluja. On työstettävä myös meihin itseemme kohdistuvia haluja, jotka koskevat sitä, millaisia tahdomme olla, miten tahdomme olla, mitä niiden toteutuminen edellyttää sekä sitä, auttaako niiden toteutuminen aikuisena elämistä.

Kuten edellä jo sanoin, taiteen eri lajit voivat kukin omilla keinoillaan, materiaalisuudellaan ja rytmillään auttaa pääsemään yhteyteen omien halujen kanssa tarjoamalla vastusta ja hidastamalla, mutta myös antamalla haluille muodon, jotta voimme työstää niitä, tehdä valintoja, muokata ja järjestellä. Koska taiteen tekeminen vaatii aikaa — kaikkea ei voi tehdä millä nopeudella tahansa — se voi hidastaa, auttaa keskittymään ja kiinnittämään huomiota, näkemään ja kuulemaan uusia asioita. Tämä ei mielestäni ole taiteen käyttämistä kasvatuksen keinona. Taide vain on kasvattavaa juuri siksi, että se tarjoaa aikaa, tilaa ja muotoja, joiden avulla oppilaat voivat kokea käytännössä mitä on elää aikuisena maailmassa. Tällainen harjoittelu auttaa saavuttamaan muotoja, jotka auttavat pitämään yllä kykyä elää subjektina.

Huolenpito

Kasvattavan keskeyttämisen tavoitteena on saada lapsi dialogiin maailman kanssa aiheuttamalla vastusta, jotta halut tulisivat esille ja niiden välillä voisi tehdä valintoja, jotta niitä voisi muokata ja järjestellä uudestaan. Tällainen kasvatus on vaikeaa. Sen ei tarvitse olla kasvattajalle vaikeaa, vaikka näinkin voi olla. On vaikeaa ohjailta lasta maailman vaurioittamisen ja oman itsensä vahingoittamisen hankalassa välimaastossa, jossa kohdataan esteitä ja rajoituksia, jossa tehtävänä on sovittautua todellisuuteen ja yrittää olla kuin kotonaan maailmassa, joka ei ole omaa aikaansaannosta ja jota ei välttämättä olisi valinnut, jos valita olisi voinut.

Kasvattajan tehtävä ei ole vain herättää toisessa ihmisessä halu mennä tuohon välimaastoon ja pysyä siellä — tämä on suuntaavaa kasvatusta. Tämän myötä tulee myös vastuu siitä, ettei anna oppilaiden vaella siellä omin päin. On tuettava ja pidettävä yllä kykyä pysyä siellä, työstää haluja ja pyrkiä dialogiin maailman kanssa. Oppilaat eivät välttämättä ja itsestään halua mennä sinne, myös siitä syystä, että lyhyellä tähtäimellä se ei ehkä tunnu houkuttelevalta. Tarjolla ei näet ole vähimmän vastuksen polku vaan pikemmin suurimman vastuksen tie. Mutta ensi silmäyksellä vähemmän houkutteleva voi pitkän päälle osoittautua paremmaksi reitiksi. Tämä on osa sitä dynamiikkaa, jonka kanssa joutuu tekemisiin, kun yrittää herättää oppilaissa halun elää maailmassa eikä vain itsekseen.

Taide voi olla tärkeä keino antaa tukea ja huolenpitoa. Taide voi jopa herättää halun edetä kohti vaikeaa välimaastoa. Tämä johtuu osittain siitä, että taide ei ole vain vakavasti otettavaa, se myös tuottaa iloa, voimavaroja ja intomieltä. Taide tarjoaa myös konkreettisia mahdollisuuksia kokea, millaista on vastuksen kohtaaminen ja siitä selviäminen sen sijaan, että kääntyisi toisaalle. Juuri tämän vuoksi taiteen kyky temmata mukaansa ja pitää mukanaan ei välttämättä ole pahasta, sillä se voi auttaa oppilaita etenemään sinne, mihin he eivät kenties olisi menneet vain omasta halustaan. Tärkeää on myös se, että dialogi maailman kanssa, aikuisena subjektina eläminen, ei ole vain taakka, kaikkia halujansa vastaan toimimista. Kun löytää maailman kaikessa kauneudessaan ja moninaisuudessaan, toiset ihmiset kaikessa kauneudessaan ja moninaisuudessaan, voi myös löytää suurta iloa ja merkitystä elämälleen.³⁹ Tämän asian taide voi tuoda näkyviin myös omalla esimerkillään.

Kuten olen jo osoittanut, Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle näyttää meille jotakin opettamisesta, nimittäin sen, että opettaminen on näyttämisen muoto, jolla toisen ihmisen huomio yritetään kiinnittää johonkin. Opettamisen perusluonteeseen kuuluu, että se on triadinen teko, jolla *joku* näyttää *jotakin jollekin* toiselle. Tässä suhteessa kasvatusta on suuntaamista, tarkemmin sanottuna toisen ihmisen suuntaamista kohti maailmaa. Tavoitteena on herättää toisessa ihmisessä halu päästä dialogiin maailman kanssa eli elämään maailmassa aikuisena subjektina. Edellisissä luvuissa olen yrittänyt selvittää, miten ajatus opettamisesta näyttämisenä kertoo jo paljon kasvatuksesta sekä kasvatuksen ja taiteen välisestä suhteesta.

Mutta Beuysin akti näyttää meille muutakin kuin opettamisen perusmuodon. Se näyttää myös opettamisen perustavan, selittämisen. Ensimmäisessä luvussa luonnehdin selittämistä sanomalla, että sen avulla joku saatetaan järkiinsä. Se on aivan eri asia kuin järjen siirtäminen jollekin. Ehdotin myös, että järkiinsä saattaminen on paras ymmärtää Kierkegaardin tavoin *kaksinaisena* totuuden kertomisena, jolloin opettaja ei vain kerro oppilaalle totuutta — eli selitä mistä on kysymys — vaan kertoo oppilaalle myös kriteerit, joiden nojalla totuuden voi tunnustaa ja selityksen ymmärtää.

Tällainen käsitys opettamisesta voi antaa vaikutelman, että dialogi maailman kanssa on ensisijaisesti asioiden käsittämistä, ja kasvattaminen ennen muuta sitä, että lapsille ja oppilaille tarjotaan välineitä maailman ymmärtämistä varten. Tämä epäilemättä oli Comeniuksen mielessä kun hän selitti pojalle, että viisaus on asioiden ymmärtämistä ja nimenomaan *oikeaa* ymmärtämistä. On toimittava *oikealla* tavalla ja ilmaistava asiat *oikealla* tavalla. Kierkegaardin huomautukset ovat tässä avuksi, sillä niiden mukaan selittäminen ei ole vain tekstin liittämistä kuviin Comeniuksen tapaan vaan monimutkaisempi kaksinainen teko.

Kaksinainen teko antaa kaksi asiaa samaan aikaan, ja toista ei voi ymmärtää ilman toista. Tämä eittämättä herättää kysymyksen miten asioita ylimalkaan voi alkaa ymmärtää.⁴⁰

Tässä luvussa käsiteltävä asia on hieman toinen mutta kuitenkin yhteydessä yllä mainittuun. Kyse on siitä, onko dialogi maailman kanssa

40 Klaus Mollenhauerin (1983) erittely siitä, miten ymmärtämisen piiriin pääsee ja mitä hyötyjä ja haittoja siitä koituu, on erinomainen.

pohjimmiltaan tai ensisijaisesti ymmärtämistä, tulkitsemista ja käsittämistä vai onko dialogi jotakin enemmän tai kenties aivan eri asia. On toisin sanoen kysyttävä, miten ymmärtäminen liittyy pyrkimykseen toimia subjektina, olla *maailmassa* kuin kotonaan?

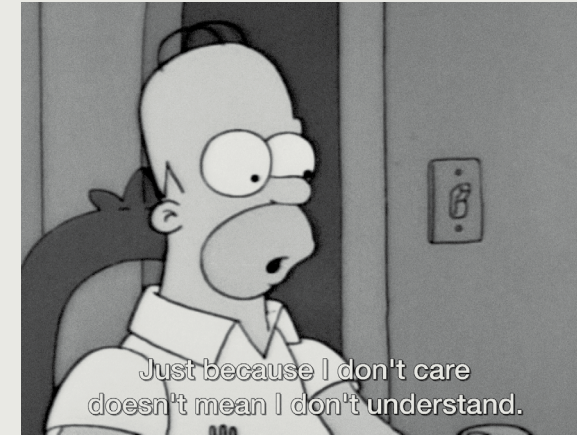
Ymmärtämisen rajoitukset

Jotkut väittävät, että juuri asioiden ymmärtäminen on keino saada yhteys ympäröivään maailmaan ja että aineellisen maailman, sosiaalisen todellisuuden ja toisten ihmisten ymmärtäminen antaa mahdollisuuden orientoitua maailmaan, että ymmärtäminen antaa toiminnalle suunnan ja merkityksen. Tällaisen ajattelutavan jyrkkä versio on esitetty empatiaa ja moraalista mielikuvitusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Siellä sanotaan, että mitä paremmin ymmärrämme toisia ihmisiä — ja taiteen sanotaan usein olevan paras väline monipuolisen ja syvällisen ymmärryksen saavuttamiseen — sitä paremmin pystymme välittämään muista ihmisistä ja kohtelemaan heitä eettisesti oikein.⁴¹

Homer Simpsonin oivallus tekee hyvin selväksi, ettei asioiden ymmärtäminen ole eettisen toiminnan *riittävä* ehto — ja sama koskee myös aikuismaista käytöstä. Teinien epätoivoiset vanhemmat sanovat joskus jälkeläisilleen, että vaikka he eivät ymmärrä, niin kyllä he välittävät. Homer kääntää asian pääläelleen sanomalla lapsilleen: ”En välitä, mutta se ei tarkoita, etten ymmärrä.” Tämä yksinkertainen kääntö osoittaa, että empaattisen ymmärtämisen ja eettisesti oikean toiminnan välillä ei ole mitään automaattista tai välttämätöntä yhteyttä. Hän toisin sanoen osoittaa, että asiasta tai ihmisestä *välittäminen* edellyttää myös *halua välittää* — riippumatta siitä, että ymmärtääkö vai ei.

Nämä havainnot vahvistavat edellä mainittua käsitystä, jonka mukaan ymmärtäminen antaa vain pinnallisen yhteyden maailmaan, vain pinnallisen keinon päästä dialogiin maailman kanssa, ja että pään työn lisäksi tarvitaan myös sydämen ja käsien työtä, jotta asiat menisivät eteenpäin. Kasvatuksen näkökulmasta se osoittaa myös selittämisen rajoitukset keinona saattaa ihminen järkiinsä, sanan laajassa merkityksessä. Selittäminen kyllä *voi* herättää halun elää aikuisena maailmassa, mutta

41 Boler (1997) on tarkastellut kriittisesti tätä käsitystä.



Kausi 2, jaksot 19: ”Lisa’s substitute”

näin ei välttämättä käy. Tästä seuraa, että on käytettävä suurempia kasvatuksellisia keinoja, jotta voisi herättää halun elää aikuismaista elämää.

Tämän johtopäätöksen voi palauttaa Kierkegaardin ajatukseen kaksinaisesta totuuden kertomisesta ehdottamalla, että totuuden kertomisen lisäksi ei niinkään tarvita totuutta tästä totuudesta, eräänlaista metatotuutta, jonka avulla voi ymmärtää mikä *tekee* totuudesta toden — mikä kaikki jää pelkän ymmärtämisen tasolle. Totuuden kertomisen lisäksi on sen sijaan tehtävä selväksi miksi tuo totuus on *tärkeä*, mikä on sen merkitys *subjektina* elämiselle. Juuri tätä Kierkegaard tarkoitti kun hän teki eron objektiivisen totuuden ja subjektiivisen tai eksistentiaalisen totuuden välillä.⁴² Jälkimmäinen on ”totuus, joka on totta minulle” mutta ei subjektiivisena mielipiteenä vaan elämälle tärkeänä totuutena, ”jonka puolesta olen valmis elämään ja kuolemaan”.⁴³

Toisenlainen ymmärrys ymmärtämisestä

Tähän saakka olen puhunut ymmärtämisestä tulkintojen tekemisestä, mikä saattaa kuulostaa turhalta, sillä ymmärtäminen ymmärretään usein juuri oikean tulkinnan löytämiseksi. Tähän on kuitenkin syytä

42 Kierkegaard 1992.

43 Kierkegaard 1996, 32. Asiasta enemmän: Biesta 2014, kolmas luku.

todeta, että kirjoituksessaan *Understanding and politics (the difficulties of understanding)*⁴⁴ Hannah Arendt esittää toisenlaisen ja kiinnostavan määritelmän ymmärtämisestä vieden sen mahdollisimman kauas oikeiden tulkintojen esittämisestä. Arendt erottaa selkeästi ymmärtämisen ”oikeasta informaatiosta ja tieteellisestä tiedosta” ja sanoo sen sijaan, että ymmärtäminen on ”monimutkainen prosessi, joka ei koskaan tuota yksiselitteisiä tuloksia”. Se on ”päättymätöntä toimintaa, joka alati muuttuvana ja vaihtelevana auttaa sovittautumaan todellisuuteen ja tulemaan toimeen sen kanssa, olemaan maailmassa kuin kotonamme”.⁴⁵

Näillä sanoilla Arendt antaa ymmärtämisen toisenlaisen määritelmän, jota voi kutsua ymmärtämisen eksistentiaaliseksi määritelmäksi. Sen avulla hän erottaa maailman (oikean) ymmärtämisen toiminnasta, jonka avulla sovittaudumme todellisuuteen, pyrimme olemaan maailmassa kuin kotonamme, pääsemään dialogiin maailman kanssa. Voi tietysti kysyä, miksi Arendt puhuu tässä yhteydessä ymmärtämisestä ja asettuu alttiiksi tulkintoille, jotka häivyttävät hänen erottelunsa.⁴⁶ Tässä määritelmässä on kuitenkin arvokasta juuri se, että se laajentaa ymmärtämisen käsitettä eksistentiaaliseen suuntaan, kauemmaksi tulkintojen esittämisestä ja ajattelun akteista, pään työstä, ja kohti läpi elämän kestävästä pyrkimystä olla maailmassa kuin kotonaan.

Mitä tämä edellyttää?

Mitä tästä seuraa taiteelle ja taidekasvatukselle? Taidetta voi kyllä ajatella tapana tehdä tulkintoja, ymmärtää maailmaa ja omaa paikkaamme täällä. Näin voi joskus olla, mutta aika usein taide menee toiseen suuntaan. Asioiden selkiyttämisen sijaan taide voi tuoda esiin ymmärtämisen rajoituksia ja näyttää, että joskus ymmärtäminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta ja tämän tilanteen kanssa on vain elettävä. Näissä tilanteissa taide voi osoittaa meille elämän pulmakohdita, kaikkea ei voi ymmärtää eikä ratkaisuja aina löydy. Taide voi kehottaa kohtaamaan ongelmat eikä pakenemaan niitä.

44 Arendt 1994.

45 Arendt 1994, 307–308.

46 Aiheesta enemmän: Biesta 2016.

Sen sijaan, että ajattelisi taidetta vain hermeneutiikan keinoin, siis ymmärtämällä, sen voi kohdata myös toisella tavalla, eksistentiaalisesta näkökulmasta. Tämä auttaa oivaltamaan, että ei ole yksiselitteistä viestiä eikä selvää polkua kohti oikeaa ja selkeää ymmärtämistä. Taide esittää kysymyksiä, kyseenalaistaa maailmaa, meitä ja koko olemassaoloamme. Tältä kannalta katsottuna taide voi osoittaa ymmärtämisen rajoituksia, jotka koskevat ymmärtämisen mahdollisia kohteita ja itse ymmärtämistä.

Taiteen hermeneuttisen ymmärtämisen ja kohtaamisen välinen ero on tärkeä myös taidekasvatuksen kannalta. Taiteeseen voi suhtautua tulkintojen tekemisen kannalta esittämällä kysymyksiä kuten ”Mitä tämä tarkoittaa?” tai ”Miten tämän voi ymmärtää?” Tällaiset kysymykset ovat yrityksiä tuoda taide *oman* ymmärryksemme piiriin, *omien* tulkintojemme kohteeksi. Voi jopa sanoa, että näillä kysymyksillä yritämme tuoda taiteen kotiin. Kasvatuksen yhteydessä nämä asiat liitetään usein oppimiseen kysymällä: ”Mitä minä voin tästä oppia?” Taide voi kuitenkin torjua näitä kysymyksiä ja viedä toiseen suuntaan esittämällä toisenlaisia kysymyksiä. Nyt ei kysytä ”Miten tämän voi ymmärtää?” ja vielä vähemmän ”Mitä minä tästä voin oppia?”. Sen sijaan kysytään ”Mitä tämä kysyy minulta?”, ”Mitä tämä yrittää sanoa minulle?” tai ”Mitä tämä yrittää opettaa minulle?”

Nämä kysymykset eivät vain laajenna omaa monologia, oman ymmärryksen piiriä. Niiden avulla avaudutaan kohti dialogia, asetutaan alttiiksi keskeytyksille, otetaan vastaan asioita, joita emme ymmärrä emmekä yritä tulkita. Näin annamme asioiden puhutella, koskettaa ja opettaa.

Kysymällä, mitä jokin kysyy meiltä, yritämme asemoitua uudestaan suhteessa maailmaan siten, että maailma ei ole vain tulkintojen kohde, oman monologimme jatke. Sen sijaan yritämme päästä dialogiin maailman kanssa ja avaamme itsemme maailmalle, niin sanoakseni. Tässä kohtaamme Beuysin esityksen elementin, josta ei vielä ole ollut puhetta, nimitäin sen, että Beuys tuo eteemme paitsi opettamisen tyypillisen *muodon* ja *tavan*, myös opettamisen tyypillisen *objektin* eli kuvan.

Kuva on opettamisen tyypillinen objekti, sillä vähintäänkin uudella ajalla — Comeniuksen jälkeen — kasvattajat ovat aina käyttäneet työssään enemmän maailman representaatioita kuin maailmaa itseään.⁴⁸ Nämä representaatiot eivät ole vain kopioita maailmasta vaan aina myös tulkintoja maailmasta. Ne edustavat maailmaa tietyllä tavalla, tuovat esiin joitakin asioita ja jättävät pois muut asiat. Ne edustavat asioita tietyllä tavalla tai tietyssä muodossa eivätkä jollakin toisella tavalla tai toisessa muodossa. Esittämisen sisältö ja muoto on aina valinnan tulos. Edistykselliset kasvattajat Rousseausta Montessoriin ja siitä eteenpäin ovat yrittäneet sivuuttaa representaatiot ehdottamalla, että lapset on vain saatava käsittelemään *esineitä* (ainakin Montessorin varhaiskasvatuksessa erityisellä tavalla suunniteltujen materiaalien käsittely on opetussuunnitelman ja pedagogiikan pääperiaate). Mutta kuten Meyer-Drawe on argumentoinut,⁴⁹ näissä tilanteissa esineitä käsitellään aina kasvatustilanteissa, joiden taustalla on selkeitä kasvatuksellisia päämääriä ja didaktisia ohjelmia.⁵⁰

Käsitys, jonka mukaan maailmasta on laadittava representaatioita ja maailmaa on siten myös tulkittava, juontuu ajatuksesta, että maailma ei kerro miten se haluaa tulla ymmärretyksi, mitä se haluaa itsestään tiedettävän. Maailma ”on hiljaa itsekseen”, kuten Meyer-Drawe asian ilmaisee.⁵¹ Tämä ymmärretään joskus niin, että meidän ihmisten on paitsi ymmärrettävä maailmaa myös annettava sille merkityksiä, että keskeinen tapa olla maailmassa ja maailman kanssa on nimenomaan tulkintojen

47 The Sound of Surprise on muun ohella Bill Bruford's Earthworksin vuonna 2001 julkaistun albumin nimi.

48 Mollenhauer 1984.

49 Meyer-Drawe 1999, 331.

50 Kiinnostavaa kyllä suurin ”synti” Montessori-luokassa on se, että lapset vain leikkivät materiaaleilla eivätkä käytä niitä ”oikein”, siis kuten tarkoitus olisi.

51 Meyer-Drawe 1999, 329.

tekeminen. Olen ehdottanut, että voimme yrittää torjua tällaisen hermeneuttisen tavan olla maailmassa esittämällä toisenlaisia kysymyksiä; ei kysytä ”Miten tämän voi ymmärtää?” vaan ”Mitä tämä minulta kysyy?”

Tähän voi kuitenkin väittää, että vaarana on ajautua eksistentiaaliseen vatsasta puhumiseen eli arvailemaan mitä maailma mahtaa meiltä kysyä. Tämän vuoksi on kysyttävä, miten hiljaa maailma itse asiassa on, jos on, kuinka aktiivisia tai passiivisia olemme suhteessa maailmaan. Tässä luvussa käsittelen näitä kysymyksiä, sillä ne näyttävät olevan ratkaisevan tärkeitä kun tarkastellaan mahdollisuutta päästä dialogiin maailman kanssa sekä sitä, miten taide voi tätä pyrkimystä edistää. Tässä tarkoituksessa kerron lyhyesti Wolf-Michael Rothin keskeisistä ajatuksista kirjassa *Passability*⁵², jossa hän tutkii, kuten kirjan alaotsikko asian ilmaisee, konstruktivistisen metaforan rajoituksia kasvatuksessa.

Radikaali passiivisuus

Roth aloittaa argumenttinsa melko arkisesta mutta silti merkittävästä huomiosta. Oppilaita kehoitetaan kasvatustilanteessa omaksumaan jotakin, jota he eivät vielä tiedä. Jo tämä herättää tärkeän kysymyksen konstruktivistisille teorioille. Kuinka oppilaita voi pyytää konstruimaan jotakin, jos he eivät (vielä) tiedä, mitä heidän pitäisi konstruoida? Kuinka oppilaat voivat pyrkiä tähän, suunnata työtään oikein, jos he eivät vielä tiedä, mikä on tavoite? Roth vertaa oppilaiden pulmaa talonrakentajiin, joiden pitäisi rakentaa jotakin ilman piirustuksia ja käsitystä talosta. Ilman piirustuksia he eivät voi rakentaa taloa, tekevät vain erilaisia rakennelmia saatavilla olevista tarvikkeista.⁵³

Rothin johtopäätös on, että vaikka konstruktivistisillä ideoilla on sijansa oppimisen ja ymmärtämisen tarkastelussa, niin ”on hyvin paljon arkielämälle ja kokemukselle keskeisiä ilmiöitä [...] joita konstruktivistinen metafora ei pysty selittämään” kuten esimerkiksi ”kelvollisuus”, jonka hän määrittelee ”kyvyksi ottaa vastaan vaikutteita”.⁵⁴ Rothin mukaan nämä ilmiöt ”eivät ainoastaan ole keskeisiä elämälle ja kokemukselle, vaan myös tekevät oppimisen [ja ymmärtämisen; GB] mahdol-

52 Roth 2011.

53 Roth 2011, 13.

54 Ibid., 18.

liseksi” sillä ”jos (ihmis)organismilla ei olisi kykyä ottaa vastaan vaikutteita [...] niin kaikki tietoinen konstruointi kävisi mahdottomaksi”.⁵⁵

Väitteensä tueksi Roth ottaa vertailukohdaksi tilanteen, jossa on tarjolla ”ruokaa, viiniä tai oliiviöljyä, jonka maku tai tuoksu ei ole ennestään tuttu”. Tällaisessa tilanteessa ”voi päättää haistella, voi ottaa lasin ja viedä sen nenän alle”. Nyt voi Rothin tapaan kysyä, mistä tämä päätös juontuu. Mistä ”tiedämme tavoitella jotakin”? Hänen ehdotuksensa on, että tämä ”tieto tavoitella” ei ole tietoa, joka edeltää tavoittelemista. Tavoittelemisen johtuu tilanteesta kohdatuista asioista, jotka ovat annettuja eivätkä konstruoituja.⁵⁶

Ymmärtämisen ja tulkitsemisen kannalta tässä rinnastuksessa on relevanttia se, että kun tarjolle tulee uudenlaista ruokaa tai juomaa, niin haistelemisen ja maistaminen on nimenomaan ennestään tuntemattomaan tuoksuun ja makuun tutustumista. Mielestäni Roth on oikeassa sanoessaan, että ”emme voi intentionaalisesti konstruoida tuoksua ja makua”. Pikemminkin ”meidän on oltava avoimia ja alttiita vaikutteille”. Tähän tietämättömyyden kokemukseen liittyy epävarmuutta, joten siinä on omat riskinsä. Näiden riskien vuoksi haistelemisen vakiosuosituksena on liikuttaa kättä siten, että haistelemisen voi aloittaa tuoksun leyhähdyksistä eikä täyteläisestä, mahdollisesti vaarallisesta hajusta. Asettumalla aktiivisesti alttiiksi uudelle ja tuntemattomalle olemme myös ”passiivisesti alttiita tuntemattomalle, ja juuri siksi olemme haavoittuvaisia”.⁵⁷

Rothin mukaan tämä haavoittuvuus edeltää tietämistä, ymmärtämistä ja tulkitsemista, koska ”vasta vaikutteita saatuaamme voimme alkaa ajatella, luokitella ja suhteuttaa kokemusta johonkin muuhun”. Tässä törmäämme asiaan, jota Roth hieman paradoksaalisesti kuvaa passiivisuuden mahdollistamaksi toiminnaksi. Tämä passiivisuus ”on radikaalimpaa kuin mikä tahansa toteuttamatta jätetty teko, jonka voisi valita toiminnan muodoksi”. Näin ollen ”sisäinen kyky liikkua, aikomus liikkua ja kokemus tuntemattomasta, jota ei voi ennakoita eikä siis konstruoida, herättää alttiuden vaikutteille, kyvyn ottaa niitä vastaan”. Tämä tarkoittaa, että ”affekti edeltää ajattelua, vieläpä mahdollistaa ajattelun”.⁵⁸

55 Ibid., 17.

56 Ibid., 18.

57 Ibid.

58 Roth 2011.

Konstruktio, ymmärtäminen, ajattelu ja tulkinta epäilemättä ovat todellisia ja toteutuvia asioita, mutta Rothin mukaan niitä ei voi pitää *alkuperäisinä*, koska ”alttius vaikutteille ja niiden kohtaaminen edeltävät kaikkia senkaltaisia kognitiivisia toimintoja, joita konstruktivistit kuvailivat teorioissaan”. Tämän vuoksi ”alttius vaikutteille ja niiden kohtaaminen tekee [...] ajattelun mahdolliseksi”.⁵⁹ Suuri osa tiedosta *nousee* näistä kokemuksista eikä ole itse konstruointia. Kuten Roth kirjoittaa:

Meillä on tieto kivusta, koska tunnemme sen eikä sen vuoksi, että konstruimme sen. Tiedämme millaista on rakastaa toista ihmistä, koska meillä on siitä lihallista kokemusta, emmekä sen vuoksi, että olemme konstruineet tämän kokemuksen omassa mielessämme. Emootiot eivät ole konstruoituja vaan pikemminkin affekteja, jotka tunnemme ja joiden suhteen olemme toimijoita ja toiminnan kohteita.⁶⁰

Koskettaja ja kosketettava

Roth tarkastelee lähemmin affektion ja passiivisuuden osuutta tietämisessä ja tiedostamisessa erittelemällä koskettamista ja aistimista. Hänen mukaansa tämä kertoo enemmän tiedon hankkimisesta kuin useimmat pääasiassa näköhavaintoon nojautuvat tiedonkäsitykset.⁶¹

Roth käyttää esimerkkinä hiirimaton pinnan aistimista ja toteaa, että pelkkä sormien asettaminen maton pinnalle ei riitä. On myös liikuteltava sorme matolla. Roth tekee tästä useita huomioita. Ensimmäinen on se, että ”kosketus antaa tietoa maton pinnasta vain toiminnan kautta”, sormia on liikuteltava ja mattoa on paineltava eri tavoin.⁶² Näin saatava kokemus tekstuurista ei ole vain ”aistimusten summa”. Tekstuuri on pikemminkin sitä, ”miten pinta käyttäytyy koskettelun aikana”. Tämä on aidosti kokemukseksi antautumista, sillä ”koskettelun

59 Ibid., 19.

60 Ibid.

61 Roth 2011, 51; ks. myös Meyer-Drawe 1999, 333.

62 Roth 2011, 51.

tuottamia aistimuksia ei voi ennakoida ellei aiempaa kokemusta ole”.⁶³ Roth jatkaa:

Koskettamalla aistiminen edellyttää vaikutuksille avautumista. [...] Koska en tiedä mitä odottaa en voi muuta kuin antaa maailman vaikuttaa minuun koko sen ajan kun liikutan intentionaalisesti kättä hiirimaton pinnalla ja tunnustelen sen ominaisuuksia. Vaikka siis tarkoitus on tunnustella maton pinnan ominaisuuksia, minun on annettava pinnan vaikuttaa itseäni. Kosketusaisti toimii vain tällä tavoin. Aistiminen on olennaisesti antautumista, jossa avaudun maailmalle ja annan sen vaikuttaa itseäni. Usein sanotaan passiivimuodossa asian koskettavan kun se vaikuttaa emootioihin.⁶⁴

Esimerkin yhteydessä Roth korostaa vielä kerran, että konstruomisella ei ole mitään tekemistä tämän asian kanssa. ”En voi konstruoida pintaa, koska aistimus on täysin antautuva kokemus. [...] En voi sanan vahvassa mielessä konstruoida tietoa pinnasta, sillä voin vain avautua ja antaa pinnan vaikuttaa minuun.”⁶⁵

Huomion kiinnittäminen ilman intentiota

Jos Roth on oikeassa siinä, että radikaali passiivisuus edeltää kaikkea tietämistä ja ymmärtämistä, niin herää kysymys, mitä huomion kiinnittäminen oikeastaan on. Vielä tärkeämpää on kysyä, miten voi kohdistaa huomion, jos ei vielä tiedä mitä etsiä. Roth käsittelee tätä asiaa erittelemällä intentionaalisuuden käsitettä. Perinteisen intentionaalisuuden käsitteen perusteella voisi ajatella, että intentionaalisuus edeltää koskettamisen aktia. Ensin olisi siis oltava koskettamisen intentio ja koskettamalla saatava kokemus voi alkaa vasta tämän jälkeen.

63 Ibid., 52.

64 Ibid., 52–53.

65 Ibid., 54.

Roth kuitenkin väittää, että vaikka ”käden ja silmän on tiedettävä kykenevänsä liikkumaan ennen kuin käsi voi ojentua kokemaan jotain kosketamalla ja ennen kuin silmän voi suunnata kohti jotakin maailman osaa nähdäkseen jotain, niin näiden tekojen suorittaja ei voi konstruoida tätä tietoa, koska tämä kyky edeltää kaikkea konstruointia, kaikkea intentionaalisuutta ja kaikkea älyllistä tietoisuutta”. Tämän vuoksi on parempi sanoa, että ”tiedän miten liikutan silmiäni, koska silmäni tietävät itse miten liikkua”.⁶⁶ Tästä seuraa useita asioita mutta kenties tärkein johtopäätös on, että intentio liikkua on ”pikemminkin annettu kuin toimijan konstruoima asia”. Tämä puolestaan tarkoittaa, että annettu intentionaalisuus ja passiivisuus *mahdollistavat* toiminnan. Näin ollen tämä passiivisuuden muoto on radikaalia koska ”siitä ei voi olla intentiota vaikka se on toiminnan perustana”.⁶⁷

Nämä huomiot auttavat ymmärtämään, että huomion kiinnittäminen ja intentio ovat eri asioita. Tämän erottelun seurauksena ei enää voi olettaa, että meillä nyt vain on kyky generoida intentioita — intentioita katsoa, tuntea, koskettaa ja toimia — ja että näiden intentioiden tuloksena saamme yhteyden maailmaan. Roth auttaa ymmärtämään, että asia on päinvastoin, että huomion kiinnittäminen ei perustu intention, huomion kiinnittämistä johonkin jo tiedettyyn seikkaan. Huomion kiinnittäminen on ”avautumista ja alttiutta vaikutteille”.⁶⁸

Kuulo: yllättävä ääni

Kate Meyer-Drawe päätyy samanlaisiin tuloksiin kun hän toteaa, että ihmisen ja maailman suhde ei ole tulkintojen tekemistä vaan dialogia, jossa asiat vetoavat, kutsuvat ja tavoittelevat meitä. Maailmassa ei ole hiljaisia objekteja odottamassa, että tulkintamme herättävät ne eloon. Rothin tapaan hän korostaa, että näkemisen keskeinen asema modernissa filosofia — ja tätä vastaa kuvien katsomisen korostaminen modernissa kasvatustieteessä — tekee vaikeaksi ymmärtää miten asiat eri tavoin vaikuttavat *meihin*.⁶⁹ Tilanne on aivan toinen koskettamisessa eli käsien työssä, kuten

66 Ibid., 67.

67 Ibid., 68.

68 Ibid., 70.

69 Meyer-Drawe 1999, 333–334.

voi hyvin sanoa. Kiinnostavaa kyllä Meyer-Drawe huomauttaa, että koskettamisen yhteydessä erehtyminen poikkeaa täysin optisista illuusioista.

Tätäkin hyödyllisempiä ovat Meyer-Drawen huomautukset, jotka koskevat ihmisen ja maailman välistä suhdetta *kuulon* alueella. Hän korostaa, että kuuleminen on täysin riippuvaista ulkopuolelta tulevasta äänestä. Korvat voi avata, mutta kuuleminen, dialogin mahdollisuuksien ilmaantuminen, on täysin meistä riippumatonta. Hänen mukaansa voi vain valmistautua huomion kiinnittämiseen, ei mitään muuta.⁷⁰ Ei ole minkäänlaista intention kohdetta, mitään ei voi konstruoida — voi vain odottaa ja ja yllättyä. Ja yllättyminen kirjaimellisesti tarkoittaa, että jokin kontrolloimaton seikka valtaa huomion.

Taiteen lajit kasvatuksessa

Kuuloaistin tarkastelu osoittaa varsin selvästi intentioiden rajoitukset, mikä saa Meyer-Drawen kysymään mitä tapahtuisi, jos ottaisimme näköaistin sijaan kuulon lähtökohdaksi kasvatuksen teorialle ja käytännölle.⁷¹ Hän väittää, että tällöin emme löytäisi itsestään tietoista subjektia maailman keskipisteessä vaan pikemminkin radikaalisti alttiin subjektin, jolle maailma antaa tai ei anna kuulua itsestään ja jolla on vain vähän tai ei lainkaan intentioita.⁷²

Meyer-Drawen kuulemista ja ääntä koskevat tarkastelut auttavat ymmärtämään paremmin, mitä on olla dialogissa maailman kanssa, mutta ne myös tekevät näkyväksi — jos tätä ilmaisua vielä haluaa käyttää — että näkeminen, kuuleminen ja koskettaminen paljastavat hyvin erilaisia aspekteja maailman kanssa käytävässä dialogissa, eli siis subjektina elämisessä. Tämä puolestaan vie takaisin taiteeseen ja kasvatukseen, sillä se auttaa huomaamaan, että maalaus, kuvanveisto, tanssi ja musiikki eivät ole vain erilaisia tapoja tehdä taidetta, vain taiteen eri muotoja, vaan ennen kaikkea erilaisia tapoja käydä dialogia maailman kanssa. Ne voivat opettaa erilaisia asioita siitä, mitä on elää subjektina maailmassa ja maailman kanssa.

70 Ibid., 334.

71 Meyer-Drawe viittaa saksalaisen kasvatustieteen termiin Bildung (sivistyminen, kehittyminen, muovautuminen). Kiinnostavaa kyllä tämän käsitteen alkuperä on sanassa Bild (kuva). Kasvatusta siis ymmärretään ennen muuta näköhavaintoon liittyvien käsitteiden avulla.

72 Meyer-Drawe 1999, 334.

Olen edellä esittänyt joukon ajatuksia taiteen ja kasvatuksen suhteesta sekä taiteen merkityksestä kasvatukselle. Nämä ajatukset eivät muodosta kattavaa teoriaa taidekasvatuksesta. Ne ovat ennen muuta reagoivia taiteen ja kasvatuksen potentiaaliseen katoamiseen nykyisestä taidekasvatuksesta. Taiteen potentiaalinen katoaminen liittyy taiteen välineellistämiseen kasvatuksessa. Kasvatuksen potentiaalinen katoaminen puolestaan on yhteydessä ekspressivistien näkemysten yleistymiseen taidekasvatuksessa. Ekspressivismi perustuu ajatukseen, että taiteen tehtävä kasvatuksessa on tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuuksia luovaan itseilmaisuu.

Ekspressivismi taidekasvatuksessa johtaa helposti siihen, että ilmaisun laatu unohtuu. Kaikki lasten ja nuorten ilmaisun tulokset, sanat ja teot, eivät välttämättä edesauta heidän eikä toistenkaan ihmisten elämää planeetalla, joka tarjoaa vain rajalliset mahdollisuudet kaikkien halujen toteuttamiseen. Tämän vuoksi olen esittänyt, että oikea kasvattaminen nimenomaan *ei* ole ilmaisun edistämistä vaan sitä, että lapset ja nuoret saatetaan *dialogiin* maailman kanssa. Dialogissa ilmaisun toteuttajat kohtaavat aineellisen ja sosiaalisen maailman, mikä auttaa heitä ajattelemaan millaista on elää maailmassa aikuisena, siis *subjektina*.

Koko kirja käsittelee sitä, millaista on elää dialogissa maailman kanssa.

Olen yrittänyt osoittaa, että *maailmassa* eläminen on pysyttelemistä maailman ja oman itsensä vahingoittamisen hankalassa välimaastossa. Olen yrittänyt selvittää mitä on *aikuisena* eläminen kysymällä, että ovatko kaikki halutut asiat sellaisia, joita myös tulisi haluta. Olen myös pyrkinyt osoittamaan, mitä on *tahto* elää maailmassa aikuisena, erittelemällä pään työn, sydämen työn ja käsien työn tarjoamia erilaisia mahdollisuuksia.

Näistä lähtökohdista olen selvittänyt mitä niistä seuraa kasvattajan työlle väittämällä, että pohjimmiltaan kasvatusta on suuntaamista. Oppilaat suunnataan kohti maailmaa näyttämällä kaikin tavoin, että siellä on asioita, jotka voivat olla hyviä, tärkeitä ja joihin kannattaa kiinnittää huomiota. Oppilaissa herätetään halu olla ja elää maailmassa aikuisena antamalla tilaa, aikaa ja välineitä käsitellä sitä, mitä on toimia subjektina maailmassa ja maailman kanssa, tarjoamalla tukea ja huolenpitoa, jotta oppilas voi pysytellä maailman ja oman itsensä vahingoittamisen hankalassa välimaastossa.

Aloitin esitykseni Beuysin performanssilla Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle koska mielestäni se on hyvin vaikuttava ja vahva esitys kasvattajan työn luonteesta, opettamisesta ja opettajan työstä. Se osoittaa, että opettaminen on näyttämistä, jossa aina suunnataan jotakin kohti ja pois jostakin muusta. Se näyttää opettamisen selittämisenä, kaksinaisena totuuden kertomisena,

jossa perustellaan, miksi jokin on tärkeää ja etenkin tähdellistä kyvyille toimia subjektina. Se myös näyttää opettamisen kuvien ja representaatioiden puoleen kääntymisenä ja nostaa näin esiin olennaisia puolia maailman kohtaamisesta, representaatioista, tulkinnasta ja käsitteellistämisestä. Mutta ennen kaikkea Beuysin esitys osoittaa, että tärkeintä opettamisessa on oppilaan vapaus.

Myöhemmissä luvuissa olen yrittänyt perustella, että taide ei ole kasvattamisen väline. Taide *on* tällaista kasvattamista, taide *on* jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, mitä on olla dialogissa maailman kanssa, miten voi sovittautua todellisuuteen ja pyrkiä olemaan maailmassa kuin kotonaan. Taide tarjoaa ainutlaatuisia eksistentiaalisia mahdollisuuksia aineellisen ja sosiaalisen maailman vastuksen kohtaamiseen. Olen esittänyt, että tätä vastusta työstämällä kohdataan ja työstetään myös haluja, jotka kohdistuvat maailmaan sekä elämiseen maailmassa ja sen kanssa.

Tällä kaikella olen yrittänyt korostaa, että dialogi maailman kanssa, tässä dialogissa eläminen, ei ole ymmärtämistä tai tulkitsemista — päin työtä — vaan viime kädessä edellyttää, että haluaa sovittautua todellisuuteen, mikä on käsien työtä ja sydämen työtä. Ymmärtämisellä ja tulkitsemisellä on tässä oma osuutensa, mutta se ei ole riittävä eikä välttämätön edellytys pyrkimykselle olla maailmassa kuin kotonaan. Tämän

vuoksi olen väittänyt, että maailman ymmärtämisen lisäksi dialogi maailman kanssa edellyttää myös toisenlaisten kysymysten tarkastelua. On kysyttävä mitä maailma meiltä pyytää, mitä maailma yrittää sanoa ja opettaa.

Viimeisessä luvussa olen yrittänyt tehdä selväksi, että nämäkään kysymykset eivät ole ensisijaisia vaan toissijaisia, sillä ne tulevat mahdollisiksi ja mielekkäiksi vasta kun antaa maailman vaikuttaa itseensä, antaa maailman koskettaa, puhua, puhutella ja opettaa. Tämän myötä katsomiseen, kuuntelemiseen ja koskettamiseen nojautuvat taiteen eri lajit eivät vain muodosta siltaa *kohti* maailmaa vaan myös, ja kenties ensisijaisesti, antaa maailmalle keinon astua dialogiin meidän kanssamme — jos siis antaa taiteen suorittaa kasvatustyötään, jos antaa taiteen opettaa.

KIITOKSET

Tässä kirjassa esitetyt ajatukset muotoutuivat kun olin vierailevana professorina ArtEZ University of the Artsissa, taidekasvatuksen tutkimusryhmässä (Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie). Olen hyvin kiitollinen Jeroen Luttersille tästä hienosta mahdollisuudesta vierailuun. Olen myös kiitollinen hänelle ja Janeke Wienkille monista stimuloivista keskusteluista, jotka syvensivät merkittävästi ajatuksiani taiteesta ja kasvatuksesta. Olen hyötynyt suuresti myös koko tutkimusryhmästä, mukaan luettuna kuukausittaiset tapaamiset ArtEZ International Research Schoolissa (AIR). Haluan kiittää Amir Avrahamia, joka teki tästä kirjasta aivan erityisen, sekä Jan Brandia ja Minke Vosia jatkuvasta tuesta ja rohkaisusta. Jan van Boeckel ja José Retra antoivat rohkaisevaa ja hyödyllistä palautetta kirjoittamisen viime vaiheissa. Tämän kaiken mahdollisti Veronica Steenmetserin jatkuva tuki tutkimusryhmän toiminnalle.

KIRJALLISUUS

- Adorno, T.W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Antiff, A. (2014). *Joseph Beuys*. London: Phaidon Press.
- Apple, M.W. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory* 50(2), 229–254.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1994). Understanding and politics (the difficulties of understanding). In J.Kohn (Ed.), *Essays in Understanding 1930–1954* (pp. 203–327). New York: Harcourt, Brace and Company.
- Aristotle (1980). *The Nicomachean ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2012). No education without hesitation. Thinking differently about educational relations. In C. Ruitenberg et al. (eds.) *Philosophy of education 2012* (pp. 1–13). Urbana-Champaign, IL: PES.
- Biesta, G.J.J. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education* 32(5), 449–461.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3–22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Biesta, G.J.J. (2015b). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229–243.
- Biesta, G.J.J. (2015c). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and education* 10(3), 348–360.
- Biesta, G.J.J. (2015d). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso* 2(3), 54–61.
- Biesta, G.J.J. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education, and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History* 48(2), 183–192.
- Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J., De Bie, M. & Wildemeersch, D. (eds.) (2013). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht/Boston: Springer Science+Business Media.
- Boler, M. (1997). The risks of empathy: Interrogating multiculturalism's gaze. *Cultural Studies* 11(2), 253–273.

- Coffield, F. & Williamson, B. (2012). *From exam factories to communities of discovery: The democratic route*. London: UOL-IOE Press.
- Comenius, J.A. (1887). *The Orbis Pictus of John Amos Comenius*. Syracuse, NY: C.W. Bearden Publisher.
- Dewey, J. (1926). Individuality and experience. In J. Dewey. *The Later Works, 1925–1953. Volume 2* (pp. 55–61). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In I. Kant, *Werke in sechs Bänden, Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (pp. 393–761). Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Kierkegaard, S. (1985). Philosophical fragments. In *Kierkegaard's writings VII*. Edited and translated by H.V. Hong & E.H. Hong. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1992). *Concluding unscientific postscript to philosophical fragments, Volume 1*. In *Kierkegaard's writings XII*. Edited and translated by H.V. Hong & E.H. Hong. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1996). *Papers and journals: A selection*. London/New York: Penguin.
- Levinas, E. (1991). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Translated by Alfonso Lingis. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Lingis, A. (1998). *The imperative*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Masschelein, J. (1991). Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 37(1), 65–80.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(3), 329–336.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Munich: Juventa.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. ed. Weinheim/Munich: Juventa.
- Osborne, P. (2013). *Anywhere or not at all: Philosophy of contemporary art*. London/New York: Verso.
- Peters, M.A., Burbules, N.C. & Smeyers, P. (2010). *Showing and doing: Wittgenstein as a pedagogical philosopher*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Roberts, P. (2014). *The impulse society: What is wrong with getting what we want?* London: Bloomsbury.
- Roth, W.-M. (2011). *Passability. At the limits of the constructivist metaphor*. Dordrecht: Springer.
- Saint-Exupéry, A. de (1951). *Pikku Prinssi*. Suom. Irma Paakkalén. Helsinki: WSOY.
- Smeyers, P. (2016). Neurophilia: Guiding educational research and the educational field. *Journal of Philosophy of Education* 50(1), 62–75.
- Spivak, G.C. (2004). Righting the wrongs. *South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523–581.
- Ulmer, G. (1985). *Applied grammatology: Post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD: Educational Research and Innovation.

KOLOFONI

Tekijä
Gert Biesta

Suomenkielisen laitoksen kääntäjä:
Pentti Määttänen

Toimituksellinen koordinaatio
Minke Vos

Kuvankäsittely
Amir Avraham

Lopullinen toimitus ja korjaukset
Lucy Klaassen

Design
Amir Avraham, Amsterdam

Kansikuva
Joseph Beyus, *Miten selittää kuvia kuolleelle jänikselle (Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt)*
-performanssi, Schmela Gallery, Dusseldorf, 26. marraskuuta 1965

Kaikki oikeudet pidätetään.

Mitään tämän julkaisun osaa ei saa jäljentää ja/tai julkistaa tulostamalla, valokopioimalla, mikrofilmillä tai muulla tavalla ilman julkaisijan etukäteisen antamaa kirjallista lupaa. Kustantaja on pyrkinyt tunnustamaan tekijänoikeudet tämän kirjan kuvien osalta. Jokaisen, joka kuitenkin katsoo, että heidän oikeuksiaan on loukattu, tulee ottaa yhteyttä kustantajaan. CISAC-organisaatioon kuuluvien taiteilijoiden tekijänoikeudet on sovittu Pictorightin kanssa Amsterdamissa.

© 2017 ArtEZ Press ja tekijä
© 2020 Taideyliopisto, suomenkielinen laitos

ArtEZ Press
Minke Vos, Thaïsa de Leij
PO Box 49
6800 AA Arnhem
Netherlands
www.artezpress.artez.nl

ArtEZ Press on osa ArtEZ
University of the Arts -yliopistoa.

Tämä julkaisu on saanut tukea ArtEZ
University of the Arts -yliopiston taide-
ja kulttuurikasvatuksen professuurilta.

Suomenkielinen laitos on saanut tukea
Taideyliopiston CERADA-tutkimuskes-
kukselta sekä MuTri-tohtorikoululta.

*Letting Art Teach. Art education
'after' Joseph Beuys* is volume 15 in

ARTEZ ACADEMIA

ArtEZ Press

*Letting Art Teach. Art education
'after' Joseph Beuys* is volume 2
in the *Teaching Objects* series:
1. Jeroen Lutters, *Teaching
Objects. Studies in Art-Based
Learning*, Arnhem 2015
2. Gert Biesta, *Letting Art Teach.
Art education 'after' Joseph Beuys*,
Arnhem 2017
3. Jeroen Lutters, *Ema – Nude on
a staircase. Studies in Art-Based
Learning*, Arnhem 2017

ISBN 978-952-329-192-8

Tämä kirja on saatavana myös englanniksi (ISBN 978-94-91444-37-1)
ja hollanniksi (ISBN 978-94-91444-38-8).

'Opastan sinua kaikessa, näytän sinulle kaiken ja nimeän kaiken.'

— COMENIUS

Tässä kirjassa Gert Biesta esittää uuden näkemyksen nykyaikaisesta taidekasvatuksesta osoittamalla, että taide tarjoaa ainutlaatuisia välineitä olla dialogissa maailman kanssa. Näkemys perustuu ajatukseen, että opettaminen on näyttämistä. Opettaja näyttää oppilaalle millaisiin hyviin, tärkeisiin tai merkittäviin asioihin maailmassa voisi kiinnittää huomiota. Biesta havainnollistaa asiaa ottamalla lähtökohdaksi Joseph Beuysin vuonna 1965 esittämän performanssin *Kuinka selittää kuvia kuolleelle jänikselle*. Kirjassa on useita kuvia tästä tapahtumasta.

GERT BIESTA (www.gertbiesta.com) on kasvatustieteen professori Lontoon Brunel yliopistossa sekä kasvatustieteen NIVOZ professori Humanististen tieteiden yliopistossa Alankomaissa. Hän on myös vieraileva professori NLA yliopistossa Bergenissä, Norjassa. Vuoteen 2016 asti hän oli vieraileva professori Taideyliopisto ArtEZissa Alankomaissa. Vuosina 1999–2014 hän oli *Studies in Philosophy and Education* lehden päätoimittaja ja vuodesta 2016 lähtien *Educational Theory* lehden toimituskunnan jäsen. Hänellä on runsaasti kasvatuksen teorian ja filosofian sekä kasvatusta ja sosiaalitieteiden alaan kuuluvia julkaisuja. Hänen monografioitaan ovat *Beyond Learning; Democratic Education for a Human Future* (Paradigm Publishers 2006, kirja voitti vuonna 2008 Amerikan kasvatustieteellisen yhdistyksen (AESA) Kriitikon valinta palkinnon), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy* (Paradigm Publishers 2010) sekä *The Beautiful Risk of Education* (Paradigm Publishers 2014, kirja sai Amerikan kasvatuksen tutkimuksen yhdistyksen (AERA, Division B) palkinnon samana vuonna). Hänen tuotantoaan on tähän mennessä käännetty 16 kielelle (englanti, hollanti, saksa, ruotsi, suomi, islanti, italia, espanja, katalaani, portugali, puola, romanian, venäjä, kiina ja japani). Vuosina 2011–2012 hän toimi Yhdysvaltojen kasvatustieteellisen yhdistyksen puheenjohtajana.

ARTEZ UNIVERSITY OF THE ARTS on iso taideakatemia Alankomaissa. ArtEZ kouluttaa ammatteihin, joissa taide, tieto ja luovuus ovat keskeisiä. ArtEZ Press, ArtEZin oma kustantamo. Filosofiamme on, että jokaisen ArtEZ Press -lehden tulisi olla arvokas taiteelle ja yhteiskunnalle. Julkaisumme ohjaavat muutosta ja innovaatioita, tarjoavat uusia näkökulmia ja osoittavat taiteen voiman. Ne ovat inspiroiva tietolähde opiskelijoille, taiteilijoille, tutkijoille ja kaikille taiteesta, kulttuurista ja koulutuksesta kiinnostuneille. Julkaisumme stimuloivat monimuotoisuutta ja rikkautta teoriassa ja käytännössä.

Vuonna 2005 perustettu kustantamomme julkaisee sisällöltään ja muotoilultaan korkealaatuisia kirjoja. Ainutlaatuinen muotoilu tukee sisältöä ja päinvastoin. ArtEZ Pressin vuosien varrella rakentama huolellisesti kuratoitu kokoelma edustaa monia aloja, kuten arkkitehtuuri, kuvataide, tanssi, sisustus, taidekasvatusta, muoti, musiikki, musiikkiterapia, tuotesuunnittelu, teatteri, muotoilu ja taideteoria.

TAIDEKASVATUS JOSEPH BEUYSIN 'JÄLKEEN'

