

Kohtaamisia

**– kahden taidekasvatusfilosofin ajatuksia ihmisestä taiteen ja
draamakasvatuksen maastossa**

Susanna Paavonen

Draamakasvatuksen syventävien opin-
tojen tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Paavonen, S. 2006. Kohtaamisia. Kahden taidekasvatusfilosofin ajatuksia ihmisestä taiteen ja draamakasvatuksen maastossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamakasvatuksen syventävien opintojen tutkielma.

Tiivistelmä

Tutkimuksessani vertailin ja analysoin kahden toisistaan poikkeavan draamateoreetikon, Peter Abbsin ja David Bestin, näkemyksiä. Yhteistä kyseisille kasvatusfilosoefeille on se, että molemmat puolustavat taiteen sekä taideopetuksen tiedollista puolta. Tutkimuksissaan he pyrkivät perustelemaan, miksi taideopetuksen tulee kuulua koulujen opetussuunnitelmaan. Työssäni kohtasivat useat eri kyseisten kasvatusfilosofien teorioista poimitut tasot: ensinnäkin itse teoreetikot ja heidän tutkimusnäkökulmansa. Tämän lisäksi kohtasivat heidän erilaiset suhteensa ihmiseen, taiteeseen, kokemukseen sekä draamakasvatukseen ja kasvatukseen yleensä.

Systemaattiseen analyysiin perustuvassa tutkimuksessa tarkoitukseni oli selvittää objektiivisen ja subjektiivisen tutkimuksen luotettavuus taidekasvatuksen ja erityisesti draamakasvatuksen alalla sekä draamakasvatukseen oleellisesti liittyvän kokemuksen merkitystä kasvatusfilosofien teorioiden pohjalta. Lisäksi analysoin teorioissa oleellisesti esiintyvien käsitteiden, tunteen ja järjen sekä tunnekokemusten ja reflektion suhdetta ihmismielessä ja kasvatuksessa.

Lopuksi pohdin kasvatusfilosofien tutkimuksissa ilmeneviä käsitteitä suhteessa draamakasvatukseen sekä omiin havaintoihin ympäröivästä maailmasta. Tarkoituksena oli lisätä draaman alalla tarvittavaa tutkimusta pohtimalla sen merkitystä ja arvoa opetussuunnitelmassa ja kasvatuksessa sekä yksilön kasvussa kohti itsenäistä minää.

Avainsanat: Abbs Peter, Best David, subjektiivisuus, objektiivisuus, tunteet, järki, taidekasvatus, draamakasvatus.

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja merkitys	1
1.2 Tutkimus ja sen menetelmä	3
1.3 Esitutkimus draamakasvatuksen tutkimuksessa	6
2 Peter Abbs ja David Best - tutkimusten näkökulma	9
2.1 Subjektiiivinen lähestyminen	9
2.2 Objektiiivinen lähestyminen	11
3 Taiteen ja kokemuksen kohtaaminen kasvatuksessa	16
3.1 Taide ja tiede	16
3.2 Kokemus - esteettinen vai taiteellinen?	26
3.2.1 Mielikuvitus ja kieli taiteen kokemuksessa	35
3.3 Taide kasvatuksessa	39
3.3.1 Taiteiden yhtenäistäminen	42
3.3.2 Myytti kasvatuksessa	45
3.3.3 Mielikuvat kasvatuksessa	47
3.4 Kasvatuksen vastuu	50
4. Draamakasvatuksen mahdollisuus	55
5 Pohdinta	62
Lähteet	71

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja merkitys

”Ajatella, jos ei koskaan voisi tulla iloiseksi tai pettyä, mietti isä veneen kiitäessä läpi myrskyn. Ei koskaan voisi pitää kenestäkään, ei suuttua eikä antaa anteeksi. Ei koskaan voisi nukkua eikä palella, ei koskaan erehtyä, ei tuntea vatsakipua eikä toipua siitä, ei viettä syntymäpäivää, ei juoda olutta eikä tuntea pahaa omaatuntoa... Kauheata. Kaikki.” (Muumipappa: Jansson, T. *Näkymätön lapsi*)

On monimutkaista olla ihminen. Niin paljon teoissamme ja sanoissamme jää tiedostamattoman ja tulkinnan varaan, ettei ole ihme, että niin moni turvautuu ennustajan tai muun järjen ja perusaistien yli menevän apuun. Ihmisyys voi olla pelottavaa. Tiedämme asioita, opimme uutta, opetamme toisia oppimaan, mutta milloin saamme selville oikeasti kaiken tarvittavan ja kaikkia tyydyttävän vastauksen siitä, mikä on ihminen. Erottaako meidät eläimestä kykymme reflektoida vai tuntea? Muumipapan mukaan moni asia muuttuisi ilman kykyä tuntea. Luola-ajoista ihmisen aivot eivät kenties ole muuttuneet paljoakaan mutta niiden käyttö on monipuolistunut. Nykyään meidän on osattava paremmin ottaa vastaan meille jokaiselle edelleen vaikea haaste: toisen ihmisen kohtaaminen.

Keväällä 2003 draamakasvatuksen syventävien opintojen seminaarissa pohdimme, mikä on draaman merkitys ja olemus niin tieteenalana kuin oppiaineena sekä miten sen voi määrittellä. Yksi määrittelyistä kuului sen olevan vastaus eettiseen kasvatukseen. Tämän lisäksi ehdotimme draaman olevan vastaus itsetuntemukseen ja elämäntaitoihin, avain elämäntaitoihin sekä sosiaalisiin taitoihin, taito oppia epäonnistumaan sekä ongelmanratkaisutaidon oppimista roolien kautta. Yksi minua mietityttämään jäänyt määrittely väitti draaman olevan vastaus tunteiden uudelleen oppimiseen. Missä vaiheessa elämää tunteet saattavat sitten hävitä? Syitä ongelmalle löytyy

varmasti useita. Entä jäävätkö draamattomat ihmiset, eli ne, jotka eivät opiskele draamaa tai jotka eivät ole edes siitä kiinnostuneita, sitten tunteettomiksi? Tämä keskustelunaihe herätti niin monia kysymyksiä, että tunneherkkänä ihmisenä aihe alkoi kiinnostaa minua. Tällainen kahtiajako ihmisestä tunne- tai järki-ihmisenä voidaan tosin nähdä kärjistettynä ja subjektiivisena näkemyksenä sillä toisten tunnetilojen vertaileminenhan kuulostaa ennemminkin pienten lasten hiekkalaatikkoväittelyltä aiheesta kenen tunne on parempi tai isompi. On luonnollista, että tunteista puhuminen nostaa tunteet pintaan. Onhan jokaisella oma yksilöllinen kokemus ilmaista ja tulkita niitä, mutta tunneilmaisun tai -herkkyyden kynnyksen korkeus vaihtelee, mihin juuri mainitulla termillä viitataan. Tosin jonkinlainen yleismaailmallinen käsitys tunteista on kuitenkin kaikilla: ilman yleistäviä tunneskaaloja useimmat ”saippuaopperasarjat” eivät olisi varmaankaan niin suosittuja tai teatterissa käynti niin todellista. Näyttämöllä kaiken, myös päänsisäisen, pitää edes jollain tasolla näkyä. Jos myrsky on vesilasissa, pään sisäpuolella, emme voi tietää mitä kyseinen henkilö ajattelee.

Psykologian tohtori ja mediatutkija Anu Mustonen Jyväskylän yliopistosta vastaa pohdinnoissamme heränneeseen kysymykseen tunteiden häviämisestä omalta osaltaan toteamalla väkivallan katsomisen syövän etenkin nuorten tunteita. Hän uskoo viihteen tuottaman tunnetulvan turruttavan suuriin tunteisiin ja sitä kautta myötäelämisen kyky vähenee. Suosittujen elokuvien sankarit ovat pahoja ja heidän teoistaan ja jopa sanoistaan otetaan mallia. Mustosen mukaan innokkaan väkivaltaviihteen seuraaminen aiheuttaa myös sen, että todellisuuden taju hämärtyy. Tietämättään nuoret saattavat olla raaempia ja julmempia kuin olivat alun perin tarkoittaneet. Ratkaisuna hän pitää vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa, mikä pitää kiinni reaali maailmassa. (Suur-Jyväskylän lehti 23.4.2003) Draamatutkija ja -opettaja John O’Toolen mukaan draamakasvatuksen filosofia rakentuu kahden käsitteen varaan: empatia sekä etäisyys, mikä merkitsee kykyä astua rooliin ja ulos siitä sekä ymmärtää sitä. Humanismiin, vuorovaikutukseen, kokemuksiin ja yhdessä tekemiseen perustuva draamakasvatus voi siis olla yksi ratkaisu.

Löysin lähes 40 vuotta vanhasta aikakauslehdessä erään radiokanavan ohjelman mainoksen liittyen alussa viittaamaani ihmisen kohtaamisen vaikeuteen. Artikkelissa

päivitellään sitä kuinka ihminen tavoittelee kuuta ja Marsia mutta kuinka toisiamme emme opi lähestymään. Sen mukaan emme tunne itseämme, emmekä sen vuoksi toisiakaan ihmisiä. ”Ja kuitenkin koko elämämme tärkein kuvio on juuri suhteemme ihmisiin. [...] Keinoja on haettu ja niitä kokeiltu eikä suotta, sillä niitä tarvitaan kipeästi.” (Katso 4.1.–14.1. 1967) Tunteiden valta on siis kautta aikojen ollut ihmiselämässä kiistämätöntä. Kevään 2004 ylioppilaskirjoitusten reaalikokeen psykologian tehtävänantona oli ”arvioi tunteiden merkitystä ihmisen psyykelle”. Alun sitaatin mukaan ne ovat Muumipapan mielestä niin olennainen osa ihmistä (tai mitä tahansa muuta oliota), että niiden puuttuminen olisi ”kauheata”. Olen hänen kanssaan samaa mieltä. Ilman tunteita elämä olisi paljon yksitoikkoisempaa. Niiden merkitys ja kenties huoli niiden unhoittumisesta on varmastikin syynä siihen, että niitä on viime aikoina tutkittu, ja miksi ne puhututtavat niin paljon.¹ Herää kysymys, miksi tunteiden olemassaoloa esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen alalla pitää niin paljon perustella kun taas järjen käytön olemassaolo on itsestään selvää. Yksi yleisimmistä tutkimuskohteista vaikuttaa olevan tunneäly (ks. esim. Goleman 1997/1999), jolla tarkoitetaan metakykyä ymmärtää toisten tunteita ja näkökulmia ja ottaa ne käytännössä huomioon eli toisin sanoen kyseessä on tunnetaito, joka perustuu reflektioon. Ihmisen älykkyyden lajeja on psykologian tohtori Daniel Golemanin (1997/1999, 59–60) mukaan paljon ja ne voidaan jakaa seitsemään pääluokkaan, joista vain pientä osaa mittaa tunnettu ÄO-ajattelu. Pelkkä kirjaviisaus ei siis välttämättä tee ihmistä viisaaksi vaan sen sijaan viisauden voisi todeta olevan lähempänä moraalia kuin pelkkää älyllistä lahjakkuutta. Toisen ihmisen kohtaamisessa on siten tunneälykkyydellä tärkeä osa.

1.2 Tutkimus ja sen menetelmä

Tutkimukseni alussa tarkoitukseni oli tutkia ainoastaan tunteiden valtaa ihmisen elämässä sekä taide- ja etenkin draamakasvatuksessa. Työn edetessä huomasin tämän

¹ Ks. mm. Bennett - Goleman, T. 2002. Tunteiden alkemiaa. Uusin tavoin mielenälyneen; Goleman, D. 1997/1999. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva; Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia.

lähtökohdan olevan juuri yksi niistä myyteistä, joita David Best, toinen tutkimistani kasvatustieteiden filosofeista, vastustaa, mikä lisäsi mielenkiintoani lähestyä kyseisiä teoreetikkoja tarkemmin. En kuitenkaan poistanut tunnenäkökulmaa kokonaan sillä se esiintyy yhtenä oleellisena osana Abbsin ja Bestin teorioiden välistä dialogia.

Tutkimuksessani vertailen ja analysoin kahden toisistaan poikkeavan draamateoreetikon, Peter Abbsin ja David Bestin, näkemyksiä. Abbs toimii kasvatustieteiden lehtorina Englannissa Sussexin yliopistossa. Hän on kirjoittanut ja toimittanut useita kasvatustieteiden- ja kulttuurialan teoksia. Best puolestaan toimii filosofian professorina Englannissa Birminghamin taide- ja design- instituutissa. Hän toimii myös tutkijana sekä vierailevana professorina eri yliopistoissa. Best on kirjoittanut useita taidekasvatuksen alan teoksia. Yhteistä kyseisille kasvatustieteille on se, että molemmat puolustavat taiteen sekä taideopetuksen tiedollista puolta. Tutkimuksissaan he pyrkivät perustelemaan, miksi taideopetuksen tulee kuulua koulujen opetussuunnitelmaan. Työssäni kohtaavat useat eri kyseisten kasvatustieteiden teorioiden poimitut tasot: ensinnäkin itse teoreetikot ja heidän tutkimusnäkökulmansa. Tämän lisäksi kohtaavat heidän erilaiset suhteensa ihmiseen, taiteeseen, kokemukseen sekä draamakasvatukseen ja kasvatukseen yleensä. Näistä heidän suhteensaan ihmiseen ilmenee juuri aiemmin mainitsemani tutkimuksen lähtökohta eli tunteen ja järjen kohtaaminen ihmismielellä, missä tutkimieni teoreetikoiden ajatukset erityisesti risteävät.

Menetelmänä tutkimuksessani käytän systemaattista analyysiä, jota usein käytetään tämänkaltaisissa filosofisissa tutkimuksissa. Tällä menetelmällä pyritään selvittämään jonkin teorian tai aatteen sisältöön liittyviä seikkoja, kuten tässä tapauksessa kahden kasvatustieteen teorioiden ajatusmaailmaa ja niiden soveltamista draamakasvatuksessa. Systemaattisuus teoreettisessa työskentelyssä viittaa analyttiseen sekä synteettiseen tehtävään: Analyttisellä tarkoitetaan jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan, kuten tässä tapauksessa tutkijoiden käsitysten eli ajatussystemien erittelyä kun taas synteettisyys viittaa uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman kokoavaa luomista. Uuden luominen perustuu siten aikaisemmin ajatellun tuntemiseen, jolloin tehtävillä on molemminpuolinen vuorovaikutus. (Jussila et al 1989, 157–158)

Systemaattisuus edellyttää siis kokonaisuutta. Tyypillisin systemaattinen analyysi käsittelee jonkun tutkijan tai ajattelijan ajatusmaailmaa. Pääongelmaksi voidaan siten ottaa tämän ajattelun keskeinen käsite tai ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa erittelen Abbsin ja Bestin kirjoitusten ja teorioiden pohjalta heidän näkökulmaansa liittyen mainitsemiini ihmismieleen, taiteeseen, kokemukseen sekä kasvatukseen, joita analysoin suhteessa draamakasvatukseen. Systemaattisen analyysin mukaan analyysi on kvalitatiivista sisällönerittelyä eli ”ajatuksen keinoin tapahtuvaa retkeilyä systeemin muodostamassa maailmassa”. Tutkijan tärkeimpänä tehtävänä on siten problematisoida tekstien sisältöä jäsentäen ja hahmottaen ajatuksellisten kokonaisuuksien ja ydinajatusten esille saamiseksi. Tutkimus ei siis saa pohjautua pelkkään kuvailuun, mistä syystä systemaattisuus on lähempänä filosofista kuin historian tutkimusta. (Jussila et al 1989, 159–160, 174)

Heikkisen (1996, 15) mukaan draamakasvatuksen tutkimuksessa on aiemmin enemmän keskitytty siihen, miksi ja mihin draamaa käytetään kuin siihen miten sen vaikutus on kasvattavaa tai miten sen merkitys löytyy toiminnan kautta. Yhteistä tutkimuksilla on kuitenkin se, että kaikki jollain tasolla pyrkivät vahvistamaan draaman asemaa. Tämä on myös oman työni pyrkimys. Keskityn työssäni pikemminkin juuri kysymykseen *miten* eli draaman vaikutukseen ja merkitykseen kasvatuksessa kuin sen historiaan tai erittelyyn sen käyttötarkoituksista. Tutkimuksessani pyrin saamaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1) Voivatko subjektiivinen ja objektiivinen tutkimus olla yhtä oikeutettuja puolustettaessa taideaineiden asemaa opetussuunnitelmassa? 2) Miten draamakasvatukseen oleellisesti liittyvän kokemuksen merkityksen voi määritellä Abbsin ja Bestin teorioiden pohjalta? 3) Mikä merkitys tunteilla, järjellä sekä tunneälyllä on (draama)kasvatuksessa?

1.3 Esitutkimus draamakasvatuksen tutkimuksessa

”Ilman tunteita ei ole minuutta, eikä ilman minuutta ole mitään, mikä ne kokisi.”
(Chuangtse)

Kiinnostukseni tunteiden tutkimista kohtaan lähti halustani tuntea ihmismieltä paremmin ja koska ihmisyyttä näkyy selvimminkin juuri tunteissa, kuten sitaatistakin käy ilmi. Opettajantyössäni olen tavannut monia, joille etenkin tunteiden ilmaiseminen on vaikeaa. Tästä syystä haastattelin esitutkimustyönä erästä erityisopettajaa, joka kohtaa työssään päivittäin vaikeutta käsitellä tunteita. Hän mainitsi haastattelussa, että osalle erityisesti negatiivisista tuntemuksista puhuminen on selvästi ahdistavaa, mikä saa kyseiset oppilaat levottomiksi ja usein riehakkaiksikin. Hän sanoo tunteiden käsittelemisen vaikeuden tulevan ilmi erilaisin tavoin, kuten levottomuutena, leikinlaskemisena, kieltäytymisenä (kädet korville) ja joskus myös aggressiivisena käyttäytymisenä. Syitä vaikeuteen on hänen mukaansa lukuisia, kuten kehityksen viivästyminen, johon liittyy tunteiden käsittelemisen vaikeuden lisäksi myös tunteiden tulkitsemisen sekä nimeämisen vaikeus. Muita syitä saattavat olla kypsymättömyys tai varhaislapsuuden tunnesiteen puuttuminen esimerkiksi laitoshaksojen takia. Hän uskoo, että sosiaalis-emotionaalista vaikeuksista kärsivillä lapsilla on monesti läheisissä ihmissuhteissa ollut vakavia puutteita tai pysyvää tunnesidettä ei ole edes ollut. Useimmiten hän sanoo kuitenkin kyseessä olevan monien asioiden yhteisvaikutus. Tärkeintä luokkatyöskentelyssä hän sanookin olevan sen, että oppilaat oppisivat hyväksymään toistensa erilaisuuden ja erilaisen sietokyvyn.

Ongelmanratkaisuksi erityisopettaja ei usko olevan yhtä ainoaa viisastenkiveä vaan ratkaisu on etsittävä yksilöllisesti jokaisen kohdalla. Nykyään sosiaalis-emotionaalisesti häiriintyneiden lasten kohdalla käytetään hänen mukaansa juuri tunteiden ja tunnetilojen tunnistamisen opettelua. Apuna käytetään esimerkiksi tarinateatteria, kertomuksia ja oppilaiden omia tilannekuvauksia. Tärkeintä on kuitenkin avoin ja turvallinen ilmapiiri luokassa. Hän kertoo, että keskustelun ja harjoittelun yhteisvaikutus on ollut niin hyvä, että oppilaat ovat osanneet paremmin pukea tunteensa sanoiksi, jolloin nyrkkien apua on tarvittu selvästi vähemmän. (Erityisopettajan haastattelu 15.3.2004)

Kuten erityisopettajan haastattelustakin voi päätellä, on ihminen psyko-fyysis-sosiaalis-kognitiivis-emotionaalinen maaperä, josta ei edes parhainkaan kartografi pysty muodostamaan täydellistä karttaa. Yhdeksi parhaimmista keinoista tutkia sen vaikeakulkuista maastoa olen kokenut draamakasvatuksen, jota metaforallisesti voisikin kutsua kompassiksi. Aivan samoin kuin muut oppiaineet kuten esimerkiksi matematiikka, joka toimii välineenä kehittäen loogisuutta ja opettaen menetelmiä ”oman elämänsä laskuja varten” on myös draama välineaine oman mielen hallintaan. Draama on siis ikään kuin kehon ja mielen maantietoa sekä biologiaa matkalla omaan itseen. Alun sitaattia mukaillen se on yksi keino rakentaa minuutta, joka osaa ja ymmärtää omia tunteitaan. Draama on kompassi, jonka avulla voi päästä perille. Loppu on kiinni kompassin käyttäjästä (oppilas): uskaltaako ottaa vastaan ja antaa sen näyttää suuntaa vai lannistuuko peläten eksymistä kun ei ole täysin varma voiko kompassiin luottaa? Taide- ja draamakasvatuksesta kertovat väitöskirjoissaan muun muassa Soile Rusanen (2002) sekä Hannu Heikkinen (2002):

”Yhteiskunnan epäinhimillistymisen vaara ja muut nykyiset yhteiskunnan ongelmat edellyttävät etiikan ja arvojen vahvaa läsnäoloa myös opetuksessa. [...] Ilmaisutaidon opetuksessa näytetään tavoitettavan alueita, joita opetuksessa on yleensä vaikea tavoittaa. Näitä elämän kannalta tärkeitä alueita ovat tunteet, eettiset kysymykset, arvoihin liittyvät kysymykset sekä pysähtyminen taiteen äärelle.” (Rusanen 2002, 195–196)

”Draama mahdollistaa eettiset kokeilut; tunteiden tarkastelun ja uusien (!) tunteiden opiskelun ja tunnistamisen. [...] Roolin kautta voidaan käsitellä turvallisesti asioita, jotka ovat haastavia ja roolin avulla voidaan opiskella tunteita, joiden näyttäminen voi olla henkilökohtaisesti vaikeaa. Kun draama koskettaa, oppimiselle suotuista hetki avautuu.” (Heikkinen 2002, 68, 132)

Draama oppiaineena jätetään kuitenkin usein opetussuunnitelman marginaaliin. Draamakasvatuksen tutkija ja opettaja Anna-Lena Østern (2000, 16) toteaaakin tähän, kuinka opetussuunnitelma kuvaa sen tekijöiden refleksiivisyyden tasoa, sillä suunnittelutyötä on ohjannut pedagoginen perusnäkemys siitä, mikä on tärkeää ja mihin kannattaa panostaa. Tästä johtuen taideaineiden ja valinnaisten tuntimäärää ollaan jatkuvasti vähentämässä. Taideaineiden vähentämisellä on mielestäni selvä yhteys teknologisoituvaan yhteiskuntaan. Tästä syystä tutkimukseni taideaineen, tässä tapauksessa draamakasvatuksen, tarjoamista haasteista niin älyllisellä kuin tunnekokeusten puolella on ajankohtainen sillä tehokkuutta arvostava koneellistuva maailma uhkaa ihmisyyttä, inhimillisiä tunteita sekä kehonkuvaa, joita juuri taideaineet pyrki-

vät puolustamaan, kuten Rusasen ja Heikkisen sitaateista käy ilmi. On tietenkin selvää, että myös taideaineiden sisällä näinkin laajojen aihealueiden käsitteleminen ja esilletuominen riippuu opettajasta ja hänen tavastaan käsitellä asioita.

Koneellistuvan maailman uhalla viitataan inhimillisen viestinnän kapenemiseen, sillä normaaliin ihmisten väliseen kommunikaatioon kuuluvat sanojen ohella myös non-verbaalinen viestintä, jonka on sanottu kattavan viestinnästä jopa kaksi kolmannesta. Nonverbaaliseen viestintään kuuluvat keinot, kuten äänensävy, kasvoniilmeet, eleet, koskettaminen, kyyneleet ja tuoksut, välittävät sanallista viestintää tehokkaammin toiselle ihmiselle sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät elämykset eli emootiot. (Nienstedt et al 1984, 459) Matkapuhelinkulttuurin kasvaminen on vähentänyt ja yksinkertaistanut kyseistä viestintää. Tekstiviesteistä puuttuvat kasvot on korvattu hymiöillä, jotta ymmärtäisimme millä sävyllä toinen asiansa esittää. Uskon, että tämä on osasy sille, miksi toisen ihmisen kohtaaminen ja kykymme kommunikoida voi heiketä. Best (1992a, 96) kritisoi ihmisten olevan kykenemättömiä kuuntelemaan toisiaan, etenkin tunteet ja herkkyyden tukahduttavana nykyaikana. Tämän syyksi hän nimeää esimerkiksi television, joka toimii todellisen elämän korvikkeena. Hänen mukaansa keskustelusta tulee vain dialogia kuurojen kesken. Jokainen ihminen kuitenkin huutaa äänettömästi, että hänet ymmärrettäisiin toisin. Jotta ihminen oppisi ymmärtämään ja kehittämään luovuuttaan, olisi Abbsin mukaan taidekasvatuksen oltava opetussuunnitelman ytimessä. Hän uskoo, että tänä materialistisena aikana taiteella on syvä inhimillinen merkitys (Best 1992a, vii, xvi)

Kehokuvan vääristymisellä taas viitataan syömishäiriöihin, jossa nuori kokee kehonsa ja itsensä suhteessa mediassa näkemiinsä ”täydellisiin” roolimalleihin. Draamakasvatuksessa kontakti- ja liikeharjoitukset sekä yhdessä tekeminen auttavat havainnoimaan omaa itseä toisin sekä hyväksymään itsensä sellaisenaan. Inhimillisessä yhteiskunnassa on taiteella erityinen rooli: kokemusten kautta, joita draamakasvatuksessa tarjoaa roolityöskentely, opitaan empatiaa, erilaisia näkökulmia sekä sitä, miten eri tavoin käsitämme maailman ja kuinka voisimme oppia kohtaamaan toisen ihmisen.

2. Peter Abbs ja David Best - tutkimusten näkökulma

Abbs ja Best tutkivat ja puolustavat taidekasvatusta eri näkökulmista. Abbsin tutkimuksen avainsanat hänen teorioidensa perusteella ovat dualistisuus sekä subjektiivisuus kun taas Bestin tutkimuksen ydinseikat, päinvastoin, ovat loogisuus sekä objektiivisuus.

2.1 Subjektiivinen lähestyminen

Abbs kuuluu kantilaiseen ja post-kantilaiseen koulukuntaan, jonka mukaan mieli ja keho ovat riippuvaisia toisistaan ja näin ollen myös ajattelu ja tunteet. Tämäntyyppinen ajattelu kuuluu vahvasti dualistiseen sekä subjektivistiseen katsomukseen. Myös Abbsin näkemys taiteesta sekä esteettisestä kokemuksesta on subjektiivinen. Hän kiinnittää siten huomionsa yksilöön, erityisesti tunteisiin ja aisteihin, eikä yleiseen tai yleispätevään tietoon. Taidekokemuksen jakaminen tunnepohjaiseen ja älylliseen tiedostamiseen viittaa dualistiseen mielen ja kehon, tunteen ja älyn, erottamiseen toisistaan. (Thomsen 1996, 6, 10, 12) Abbs näkee siis tutkimuksissaan niin ihmisen kuin ihmismielen rakentuvan kahdesta toistensa vastakohdasta: fyysisesti ruumis ja sielu sekä henkisesti tunne ja järki.

Ihmisen jakaminen kahteen toisistaan erillään olevaan osaan on yksi Abbsin ajattelun kompastuskivi. Tämän ajatustavan mukaan ihminen ei ole kokonainen vaan kahdesta vastakohdasta, mielestä ja kehosta, rakentuva, joka sekä ajattelee että tuntee. Syynä tällaiseen kahtiajakoon saattaa olla se, että Abbs käyttää samoja termejä puhuessaan tuntoaistimustunteista (*sensation-feelings*) sekä emootiotunteista (*emotional-feelings*). Tuntoaistimus on emootion väline, joka puolestaan vaikuttaa aistimukseen

niin, että näistä kahdesta syntyy kokonaisuus. Ajattelu ja reflektointi taasen selvittävät tunteiden merkityksen. (Thomsen 1996, 15)

Abbsin näkemys erotella keho ja mieli toisistaan on varmaankin tunnetumpi länsimainen ajattelutapa. (Thomsen 1996, 24) On kenties loogisempaa ajatella ihmisen koostuvan ikään kuin paloista, jotka liittyvät toisiinsa, ja jotka voi tarpeen tullen irrottaa paikaltaan. Voisiko tämä ajattelutapa kenties johtua ihmisen halusta olla oman itsensä hallitsija? Kaaosta on vaikeampi hallita kuin järjestyneitä paloja. Usein kuulee ihmisten tokaisevan, ettei johonkin tiettyyn asiaan kannata sekoittaa tunteita vaan pitäisi ajatella puhtaasti järjellä. Päinvastoin toiset sanovat, ettei jotakin asiaa kannata ajatella liikaa vaan antaa ”sydämen kertoa” eli toisin sanoen antaa tunteen viedä. Abbsin teorian mukaisesti tämänkaltainen erittely olisi mahdollista. Samanlaista ajattelua olen kohdannut useissa aikakauslehdissä, joissa pohditaan ihmissuhteita. Esimerkiksi psykoterapeutti Ritva Salminen toteaa, että kun on kyse tunteista ja järjestä, tunteet voittavat. (Me Naiset 45/2004, 68–69) Tunteiden vallasta puhutaan myös tuoreessa amerikkalaisen Malcolm Gladwellin kirjassa², joka väittää, että nopeasti tehdyt intuitiiviset johtopäätökset voivat olla parempia kuin järjellä perustellut. Rationaalinen tietojen käsittely ei siis tämän teorian mukaan ole tärkeämpi intuitiota, josta on esimerkiksi hyötyä ihmistuntemuksessa, ja joka sopii tunneasioihin sekä hyvän ja pahan erottamiseen. (Anna 10/2005, 45–48)

Vaikkakin Abbs teoriassaan yhdistää tuntoaistimukset ajatteluun ja sitä kautta ymmärtämiseen, on näkökulma silti dualistinen, sillä hän käsittelee niitä toisistaan erillään toimivina. Abbsin tutkimusten perusteella tämä vaikuttaakin olevan kiinnostuneempi taiteesta ja tunteista kuin rationaalisuudesta ja ajattelusta. Abbsia voisikin luonnehtia herkäksi tai kenties taidetta romantisoivaksi tutkijaksi. Hänen lähestymistapaansa voisi negatiivisesti kutsua myös taivaanrannan maalaamiseksi, jopa ihmisen psykeen mystifioimiseksi, ikään kuin ihmisessä olisi alitajuisia kerroksia, joista emme itsekään saa selvyyttä. Abbsin tutkimuksissa hänen käyttämänsä kieli on myös hyvin maalailevaa, kielikuvallista jopa tunteisiin vetoavaa, mikä mielestäni kuvaa hyvin hänen näkökulmaansa taiteeseen henkilökohtaisena asiana.

² Gladwell, M. 2005. Blink - The Power of Thinking Without Thinking.

2.2 Objektiivinen lähestyminen

Abbsin näkemykset taiteen filosofiasta taistelevat Bestin näkemyksiä vastaan. Best käyttää tutkimuksissaan termiä *bodymind* ('kehomieli'), mikä viittaa ihmisen näkemiseen kokonaisuutena, jolloin tunteet ja ajattelu nähdään erottamattomina eivätkä kahtena erillisenä asiana. (Thomsen 1996, 6-7). Hän vastustaa tutkimuksissaan subjektivistista myyttiä, jonka mukaan ihmisen mieli koostuu kahdesta vastakkaisesta osa-alueesta, joiden toiminnan ajatellaan sijoittuvan eri aivopuoliskoihin: rationaaliskognitiivinen sekä luova, affektiivinen osa-alue. Näistä ensimmäisen nähdään kuuluvan perinteiseen kasvatukseen kouluissa, jota myytin mukaan pitäisi tasapainottaa luovalla taiteen opetuksella, jotta molemmat aivopuoliskot kehittyisivät tasapuolisesti. Bestin mukaan tämänkaltainen ajattelu tekee hallaa sekä taide- että tiedeaineiden arvostukselle. (Best 1992a, 3-4)

Fysiologisesti ajateltuna ihmisaivojen koostuminen kahdesta toiminnaltaan vastakkaisesta sekä erillään toimivasta osa-alueesta ei ole mahdollista. Golemanin sekä lääkäri ja Helsingin yliopiston emeritusprofessori Matti Bergströmin mukaan aivorungosta, joka säätelee elämän perusasioita, kuten hengitystä, ovat saaneet evoluution myötä alkunsa tunnekeskukset, joista miljoonien vuosien saatossa kehittyivät ajattelevat aivot eli aivojen päällimmäisen kuoren muodostava *neokorteksi* (uusaivokuori). Tunteet ovat siten, tästä kehityksestä päätellen, paljon ajatuksia vanhempia. Ensimmäisten nisäkkäiden myötä kehittyivät tuntemiselle tärkeät aivorunkoa ympäröivät aivokerrokset, joita kutsutaan *limbiseksi järjestelmäksi* (limbus = 'reunus, reuna, raja')³. Tämä järjestelmä toi varsinaiset tunteet mukaan aivotoimintaan. Kehittyessään se sai aikaan myös ihmiselle tärkeät työvälit, oppimisen ja muistin. (Goleman 1995, 27–29; Bergström 1999, 40) Tämän kehityksen perusteella aivojen ja niiden toiminnan näkeminen lohkoista koostuvana on hyvin subjektivistinen näkemys ihmi-

³ Limbiseen järjestelmään kuuluu väliaivojen ja ohimolohkojen tumakkeita sekä eräitä aivokuoren osia, jotka sijaitsevat isoivokuoren sisäreunassa aivokurkiaisien ympärillä. Lajikehityksen aikana järjestelmä on pysynyt lähes muuttumattomana ja on siten samankaltainen ihmisellä, rotalla ja laiskiaisella. Sen tehtävä on säädellä mm. sosiaaliin käyttäytymismuotoihin liittyviä autonomisen hermoston säätelemiä toimintasarjoja. Näiden aivoalueiden vaurioituminen (tai niiden stimuloiminen) voi aiheuttaa esimerkiksi aggressiivisuutta, apatiaa, pakkonaurua tai pakkoitkua. (Nienstedt et al 1984, 459–460)

sestä. Viitataan tässäkin tapauksessa edellä mainitsemaani kaaoksenhallintateoriaan, minkä perusteella tällainen ajattelu on ymmärrettävää. Samankaltaista näkemystä olen kohdannut esimerkiksi erään aikakauslehden mainoksissa, joissa sanotaan kyseisen lehden antavan ravintoa molemmille aivolohkoille. Varoittavana esimerkkinä lehti näyttää pilapiirroksen Adolf Hitlerin aivoista, joissa tunnelohko, eli oikea aivopuolisko, on kutistunut. Mainoksen mukaan aivotasapainon vääristymät saattavat olla tuhoisia tai kiusallisia pari- tai perhesuhteissa. Lehden internet-sivuilla on lisäksi testi, jolla lukija voi testata, kumpi aivolohko määrää tahdin omassa päässä.

Best tosin vastustaa subjektivismiin lisäksi myös edellisen kaltaista tieteellistä näkemystä ihmisestä: hänen mukaansa tieteen käsitys tiedosta on sama kuin subjektivistien käsitys taiteesta. Hän kyseenalaistaa tiedon hakemisen pelkästään empiirisesti tai tieteellisesti esimerkiksi kokeilla, mittauksilla tai tilastoilla. Ihmisaivoihin hän suhtautuu omien sanojensa mukaan enemmänkin filosofisesti. Bestin mukaan ajattelua ei siten voi sijoittaa vain aivoihin vaan suhtautua tässäkin asiassa ihmiseen holistisesti: *ihminen* ajattelee, ei vain yksi osa hänestä, vaan koko yksilö kulttuurin johtamana. (Best 1992a, 13) Tosin ajattelun kokeminen tapahtuvan muuallakin kuin aivoissa viittaa mielestäni abbsilaiseen mystiseen ajatteluun, jota Best kuitenkin tutkimuksissaan sanoo vastustavansa. Hän nimittäin puhuu vaistonvaraisista, spontaaneista ja ihmisen primitiivisistä reaktioista aivan kuten Abbs mutta toisessa yhteydessä sanoo niiden olevan merkityksettömiä ja epäloogisia reaktioita.⁴ Filosofisesti ihmisen ajatteluun suhtautuu myös tutkija Timo Klemola (1998, 80–81), joka sanoo uskomuksen, ettei ihmiskeho pystyisi ajattelemaan, muistamaan tai ymmärtämään mitään, olevan yleinen länsimaiseen metafysiikkaan liittyvä harha. Samoin on harha, että tieto olisi vain mieleen liittyvä asia. Klemolan mukaan ajattelua ja muita mielen kykyjä ei voi sijoittaa vain aivojen alueelle. Hän sanoo filosofian alueella esimerkiksi Merleau-Pontyn ja Heideggerin ajattelevan samoin kehon ajattelusta, tiedosta ja ymmärryksestä. Klemola uskoo taidossa kehon ymmärtävän, mitä pitää tehdä. Hän antaa esimerkin koneella kirjoittamisesta, jolloin taito on ”tietoa käsissä”.

Bestin näkemys vastustaa subjektiivista käsitystä taiteesta, jonka mukaan taidetta tai taidekasvatusta ei tarvitse erikseen oikeuttaa eikä perustella vaan niiden hyödyt ovat

⁴ Ks. 3.1 Taide ja tiede, 21–22

itsestään selviä. (Best 1996a, 4) Best kuitenkin uskoo, että jos taiteiden arvo halutaan todistaa, ei ole olemassa yksinkertaisia vastauksia tai oikotietä, vaan se on tehtävä järkevien syiden ja todisteiden avulla. (Best 1996a, 6) Subjektiivisuuden vallalla olo on, Bestin mukaan, osaksi itse taideopettajien ja -teoreetikkojen syytä, jotka ovat kommentoineet taiteen olevan inspiraationaalista ja jopa anarkistista pikemmin kuin kognitiivista ja kurinalaista toimintaa. (Best 1996a, 7; Best 1992a, 1-2) Kun on tuollaisia ystäviä, kuka tarvitsee vihollisia? pohtii Best (1996a, 20). Anarkistisuus ei tosin välttämättä sulje pois kognitiota. Sen takanahan on ajatus jostain, yleensä sosiaalinen tai poliittinen järjestys, jota vastaan halutaan tietoisesti taistella. Teatteritaiteen alalta tulee mieleeni kaksi vahvaa nimeä, Bertolt Brecht sekä Antonin Artaud, jotka pyrkivät radikaalillakin tavalla kritisomaan yhteiskuntaa vastaan. Ja heidän toimintansa takana oli ajatus tämän muuttamiseksi.

Bestin mukaan subjektiivisuuden poistaminen vaatii taidealan ihmisiltä kuitenkin aikaa ja uskallusta, sillä sen juuret ovat syvällä, kuten hän seuraavassa otteessa toteaa:

”[...] arts people have relied on this kind of subjective mystery-monging for so long that when it *is* exposed as unintelligible and disastrously self-defeating, they will feel naked and vulnerable: it takes time, courage and effort to remove the self-defeating props, and replace them with sound, objective proof of the value of the arts.” (Best 1996a, 4)

Best tarkastelee taidekasvatusta loogiselta, rationaaliselta ja filosofiselta näkökannalta. Tutkimusten fokuksessa ovat siten todisteiden haku, kriittinen kysymystenasettelu sekä objektiivisuus. Kaiken tutkimuksen tulisi olla ehdottoman objektiivista, vaikka totuus, johon päädytään, pakottaisi muuttamaan tai kumoamaan vallalla olevia uskomuksia. Romanttisella spekuloiivalla teoretisoinnilla ei Bestin mukaan ole mitään tekemistä filosofisen tutkimuksen kanssa. (Best 1996a, 4-5; Thomsen 1996, 16) Asiat pitää pystyä todistamaan järjen, eikä tunteiden kautta, sillä tunteita seuraamalla ei päästä totuuden jäljille, koska ne kertovat vain minkä ihminen haluaa olevan totta. (McTaggart Bestin mukaan, Best 1996a, 4) Tässä yhteydessä Bestin teoria totuuteen pyrkimisestä ainoastaan järjen kautta on ristiriidassa hänen teoksessaan ”The Rationality of Feeling” (1992a) mainitsemastaan vaistonvaraisesta intuitiosta, joka liittyy ihmisen ajatteluun kulttuuriin sidonnaisena holistisena yksilönä. Tässä komment-

tissa kumoutuu myös aiemmin mainittu ”kehomieli”-ajattelu, jossa ihminen nähdään kokonaisena. Kyseisen teorian mukaan tunteita ja järkeä ei voi erottaa toisistaan. Miten se voi siis olla mahdollista, kun on kyse asioiden todistamisesta? Jokainen tutkijansa on niin sanotusti tutkijansa näköinen, joten todistamista ohjaa aina ihmisen oma näkemys ja maailmankuva. Siten myös totuuden metsästäminen kyseenalaistuu. Kenen mukaan siihen päädytään? Tähän kysymykseen hän vastaa painottamalla, ettei objektiivisuus kuitenkaan välttämättä viittaa absoluuttiseen, yleispätevään totuuteen, vaan tuloksiin, jotka on saatu järkeilyn ja todistusaineiston kautta. Päätelmät voivat siten olla hyvinkin erilaisia. Best lisää vielä objektiivisuuden olevan erittäin tärkeää, jos taiteet aiotaan ottaa vakavasti, ja jotta voitaisiin kehittää runko tarvittavalle draama- ja taidekasvatuksen tutkimukselle. (Best 1996a, 6)

Bestin mukaan eräs syy siihen, miksi useat taideteoreetikot kieltävät taidekokemuksen objektiivisen ja rationaalisen puolen, on vallalla olevan *loogisen positivismin*⁵ vaikutusta. Tämän käsityksen mukaan objektiivisuus ja rationaalisuus kuuluvat ainoastaan tieteen alalle. Siten aidon objektiivisen päättelyn oletetaan olevan deduktiivista tai induktiivista, eli tunnetuista totuuksista tai yksittäistapausten perusteella johtuvaa. Best sanoo pyrkivänsä omien tutkimustensa kautta osoittamaan positivismin virheellisyyden sekä tuomaan esille toisenlaisia, tärkeämpiä objektiivisuuden tapoja todistaa taiteen merkityksellisyyttä. (Best 1996b, 42; ks. Henry 2000, 54–55)

Syy siihen, että taidekasvatukseen suhtaudutaan vähättelevästi, voi Bestin mukaan johtua myös väärinkäsityksestä objektiivisuuden merkityksellisyyttä kohtaan. Hän antaa esimerkin draamatunnilta, jossa voidaan tulkita tekstiä tai esitystä eri tavoilla, joista jokainen on yhtä oikea. Objektiivisuuden voi tässä tapauksessa nähdä tunteja rikastuttavana tekijänä. (Best 1996a, 7)

Best näkee ihmisen kokonaisena, toisin kuin Abbs. Tunteet ja ajattelu ovat eri asioita mutta erottamattomia. Kuten aiemmin mainitsin, dualismin vastaisena hän ei sijoita teoriassaan ajattelua ja tunteita tiettyihin osiin ihmistä vaan näkee myös niiden toi-

⁵ 1800-luvulla syntynyt empiristisen filosofian suunta, joka hyväksyi tiedoksi vain sen, mikä on kokemuksen pohjalta tai muutoin ”positiivisesti” tiedossa tai pääteltävissä. Positivismi tuomitsi ratkaisemattomiksi filosofian perustavimmat kysymykset sekä katsoi perusteettomiksi subjektiivisen uskomuksen, maagisen tai mystisen kokemuksen kuten myös esteettiset ja eettiset arvostukset. (Valpola, 2000, 930, ’positivismi’)

minnat erottamattomina. Ymmärtämiseen ja merkitykseen vaikuttavat myös kulttuurilliset tekijät. Taidekokemus määrittänyt siten oman taustan, kulttuurillisen kontekstin myötä; miten ihminen on oppinut reagoimaan tiettyihin asioihin ja ymmärtää niitä. (Best 1992a, 13; Thomsen 1996, 16–17) Kulttuuriaspektin mukaan tuominen on Bestin teorian vahvuutena, sillä tämä todistaa taiteen vahvasti kognitiivisen puolen: emme voi esimerkiksi ymmärtää toisten maiden taidetta tutustumatta heidän taidemenetelmiinsä sekä kulttuuriinsa.

Tutkijoiden erilaiset lähestymistavat näkyvät selkeimmin heidän tavassaan käyttää kieltä: Bestin ilmaisu on huomattavasti selkeäsanaisempaa ja todisteluun perustuvaa toisin kuin Abbsin metaforinen, kuvaileva kieli. Heikkinen (1996, 9) uskoo, ettei Bestin todisteita ja järkeilyä kaipaava teoria ole silti millään tavalla ristiriidassa tieteen näkemyksen kanssa siitä, ettei mitään voi todistaa muuta kuin epätodeksi, sillä itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminenhan on juuri todistamista. Bestin rationaalinen, todisteita peräänkuuluttava näkökulma käy ilmi seuraavassa sitaatissa, jossa hän arvostelee virallisten kokousten ”viihdyttäviä” puhujia. Bestin mukaan sen sijaan, että hyväksyisimme kyseenalaistamatta karismaattisten puheenpitäjien tunteisiin vetoavat sanat, me tarvitsemme järkeen perustuvia todisteita:

” [...] speakers with charisma should be banned from serious conferences. We don't need entertainment, or comforting charisma or unquestioning acceptance of gurus or stirringly appealing emotive slogans, or romantic clarion calls to the heart: we need sound evidence and clear reasoning.” (Best 1996a, 5)

3. Taiteen ja kokemuksen kohtaaminen kasvatuksessa

3.1 Taide ja tiede

Abbs ei näe taidetta yhtä tiedosta riippuvaisena alana kuin tiede. Hänen mukaansa näissä tarvittavaa älykkyyttä ja tietoa ei voi verrata keskenään, sillä taiteessa ajatuksenjuoksu kulkee tunteiden ja estetiikan kautta toisin kuin tieteessä, jossa toimitaan tiettyjen sääntöjen ja käytäntöjen ohjaamina. Hän kuitenkin korostaa, ettei taiteen ja tieteen aloja voi erottaa toisistaan toteamalla tunteiden yksinkertaisesti kuuluvan subjektiivisiin taiteisiin ja älyn objektiivisiin tieteisiin. Abbs kutsuu tällaista, jo Sokrateen ajoista peräisin olevaa uskomusta, skitsofreeniseksi ajattelutavaksi, mistä johtuu hänen mukaansa suurelta osin taiteiden vääristynyt asema yhteiskunnassa. (Abbs 1994, 42; Thomsen 1996, 7-8) Abbsin teorian taiteesta epärationaalisena ja tieteestä rationaalisena voisi kuitenkin sanoa olevan harhaanjohtava, sillä tämä kyseinen väite antaa ymmärtää, että taiteilijat ovat syvällisempiä ja että heillä on laajempi tietämyskanta kuin tieteenharjoittajilla. (Thomsen 1996, 15) Tosin Abbs itsekin toteaa, ettei tunnetta voi kuitenkaan luokitella yksioikoisesti vain taiteen alalle, kuten subjektivismiin vastustajat, esimerkiksi Best, sanovat tämän katsomuksen tuovan ilmi. Siten myös kommentti harhaanjohtavuudesta on aiheeton: Abbs ei näe taidetta täysin älystä vapaana, epärationaalisena. Hän vain kokee taiteen kulkevan ennen kaikkea tunteen kautta, ei pelkästään sen sisällä. Platon on jopa sanonut taiteen olevan vaarallisen irrationaalista koska se perustuu tunteisiin. Ihanneyhteiskunta olisi tällöin mahdollisimman rationaalinen. (Eaton 1994, 32)

Abbsin tavoin taiteen eron tieteeseen nähden koki jo 60-luvulla draamateoreetikko ja -opettaja Brian Way. Hän sanoo, ettei taidetta esimerkiksi voi luokitella akateemiseksi oppiaineeksi, koska niiden tehtävänä on vain älykkyyden kehittäminen. Wayn

mukaan taiteessa tästä olisi seurauksena vain lasten ikävystyminen. Hän sanoo tunteiden ja mielikuvituksen olevan usein vastakohtana akateemiselle opetukselle, joka kohdistuu enemmän ihmisten samankaltaisuuteen kuin erilaisuuteen. Ihmisten erilaisuus näkyy hänen mukaansa juuri taiteissa ja hän sanoo mahdollisuuden taiteeseen olevan joskus viisain tapa kehittää yksilöllisyyttä. Myös Abbsin mukaan taide liittyy vahvasti juuri ihmisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tarpeisiin olla jokin ja kuulua johonkin (ks. Prior 2001, 30). Taide on kaikissa ihmisissä olevan luovuuden purkautumistie tasosta riippumatta. Esimerkiksi estetiikan tutkija Marcia Eaton (1994, 51) sanoo teatterissakäynnin olevan sosiaalisesti hyväksyttävä tapa purkaa paineita. Kuten Abbs, Way uskoo taiteiden olevan sidoksissa vaistoon, eli hänen mukaansa tärkeimpään sisäisten voimavarojen kehittäjään, ja näin ollen myös intuition kehittämiseen. Tämän hän sanoo olevan ainakin yhtä tärkeää kuin älykkyys. Ja samalla tavoin kuin älykkyys, myös vaisto tarvitsee harjoitusta vaikkakaan ei tosin samanlaista tai samalla tavalla. Abbsin teoria nähdä taiteen ajatuksenjuoksu tunteen kautta näkyy myös Wayn teorioissa: hän uskoo, ettei taiteessa voi aloittaa työskentelyä ymmärrys- ja ajatteluprosessia käyttäen vaan tunteiden ja mielikuvituksen avulla. Oppilaiden pitäisi hänen mukaansa antaa nauttia ja iloita elämyksistä ilman, että niitä tarkasteltaisiin ja eriteltäisiin järjen avulla. Wayn mukaan epäonnistumme, jos pyrimme auttamaan nuoria kehittämään persoonallisuuttaan älyllistä tietä. Tämä pitäisi sen sijaan tapahtua vaiston avulla. (Way 1967, 15–17)

Kasvatusfilosofi John Dewey sanoo, ettei taidetta voi olla ilman taiteilijaa; taiteeseen kuuluvat teot ja päämäärät. Ilman noita toimia ja päämääriä ei ole taideteoksia. Teos ei tosin välttämättä tarkoita vain fyysistä objektia vaan taide voi olla myös kokemus, kuten hän teoksessaan ”Art as experience” (1934/1980) antaa ymmärtää. Taiteen osaset sekä luomisen että arvostamisen näkökulmasta ovat Deweyn teorian mukaan päämäärätietoinen tekeminen, avoin vastaanotto, kontrolloitu valmistaminen sekä lumoutunut syventyminen. Eaton lisää tunteen olevan keskeistä taideteorioissa, jotka korostavat taiteilijan tuntemuksia taiteellisessa prosessissa. Hänen mukaansa tunnetta on pidetty jopa sinä tekijänä, joka erottaa taiteen kaikesta muusta. Tämä koskee todennäköisesti tosin taiteilijan tunteita, ei katsojan. Kirjailija Leo Tolstoin mukaan tiede on ajatusten siirtoa ja taide tunteen välittämistä. Hän sanoo, ettei taiteilijoiden tehtävä ollut aikoinaan tehdä ihmisiä viisaammiksi vaan humaanimmiksi. (Eaton

1994, 33; Shusterman 1997, 47) Romanttisen idean mukaan taide kehittää tunneherkkyyttämme ja parantaa samalla moraalisen tunnon ja ihmisymmärryksen kykyjä. Vastustajat tosin toteavat tunteidemme tulevan taiteen kautta teennäisiksi. He uskovat, etteivät taiteen kautta koetut emootiot kohdistukaan kanssaihmiisiin vaan taideteoksiin. Vastustuksen mukaan taiteen esteettiset emootiot eivät toimi moraalisen tunnon ja toiminnan tehokkaina yllykkeinä vaan niiden latteina ja petollisina korvikkeina. (Shusterman 1997, 75) Tämä ei tosin mielestäni pidä paikkansa teatteritaiteen kanssa. Estetiikan tutkija Richard Shusterman (1997, 207) uskoo, että deweyläiseen lähestymistapaan kuuluvat ruumiilliset eli kehon harjoitukset ”voivat auttaa muuttamaan minää emotionaalisesti, kognitiivisesti ja eettisesti kehittämällä psykologista tasapainoa, havaintojen herkkyyttä ja avomielistä, kärsivällistä suvaitsevaisuutta.” Siten tunteet eivät jää vain korvikkeiksi vaan auttavat ihmistä kehittymään huimaanimmaksi kuten Tolstoikin totesi taiteen tekevän. Tosin Susan Feaginin teorian mukaan reaktiot taiteeseen ovat metareaktioita eli reaktioita reaktioihin. (Eaton 1994, 53) Tästä voisi päätellä, etteivät tunteet tällöin olisi aitoja. Itse uskon kuitenkin toisin: katsoja ymmärtää katsoessaan romanttista elokuvaa itkunsa johtuvan fiktiosta mutta kokee silti voimakkaan tunnereaktion. Tätä uskon Abbsin tarkoittaneen hänen viitatessaan taiteen kulkevan ennen kaikkea tunteen kautta. Ymmärrämme näkemämme tai kokemamme mutta tunne tietoisuutta vahvempana purkautuu kohteen järjettömyydestä huolimatta.

Ymmärtääksemme todella taiteen kasvatuksellisen merkityksen, on siten Abbsin mukaan siihen liittyviä tutkimuksia lisättävä:

”We are on the trail leading to a defence of aesthetic response as primary and primordial engagement, as acts of revelation, as the tranced states of virtually inexplicable understanding, of modes of cognition ‘free from concepts’ to use Kant’s formulation.” (Abbs 1992a, 18)

Ongelmana Abbs uskoo olevan kuvitelmien, joiden mukaan taiteeseen kuuluisivat pelkästään tunnepitoinen, emotionaalinen ilmaisu ja subjektiiviset impulssit. (Abbs

1987, 45) Rationalismin ja empirismin⁶ kannattajat ovat kieltäneet taiteiden tiedollisen puolen ja pitäneet niitä vain pinnallisina puuhina ja harrasteina. Muut kuin puhtaasti järjen puolestapuhujat on siten leimattu subjektiivisiksi ja epätodellisiksi, joita ei tarvitse ottaa huomioon. Abbsin mukaan on väärin luulla, että järki ja tunteet, tieto ja ilmaisu tai tiede ja taide olisivat erossa toisistaan. Hän sanoo molempien suuntausten unohtaneen teorioistaan aidon kokemuksen merkityksen. Keskittyessään vain tieteen kehitykseen, ne hylkäävät ontologiset ja esteettiset kysymykset ja siten karsivat ymmärrystämme ihmisen psyykestä. Abbs sanoo ongelmana olevan järjen puolustajien monopoli, jolla he ovat syrjäyttäneet muut primitiivisemmät tulkinnat ja symboliset selitykset. Hän uskoo mielen kaipaavan totuuden saavuttamiseksi yhtenäisyyttä (*unity*) ja yhteisymmärrystä mielikuvien ja käsitteiden, tunteiden ja järjen, välille. Haasteena on siis hyväksyä mielen toisiaan vastaan taistelevat voimat. Emme voi taistella itse järkeä, vaan ainoastaan sen liiallista käyttöä vastaan. Aitoon dialektiikkaan ei siten kuulu vastakkaisuuksien erottaminen eikä yhdentyminen vaan niiden eroavaisuuksien tunnistaminen. Emme voi valita *mythoksen* ja *logoksen*⁷ väliltä. Me tarvitsemme molemmat. (Abbs 1981, 477–479; Abbs 1987, 45) Abbs uskoo taiteilla olevan suuri merkitys ihmisen elämässä, sillä ne ovat lähtöisin psyykemme tiedostetuista ja tiedostamattomista osista tehden meistä eheämpiä ja yhtenäisempiä, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

” [...] art is the formal elaboration and refinement of all the elusive, dramatic, ever-changing feeling, mood, and phantasmagoria thrown up by the conscious, semiconscious, and unconscious psyche. The arts provide the ritualized forms of feeling, make visible the rhythms of breath and blood, hold up for contemplation the ceaseless imagery of the active imagination; they return us to ourselves not, in essence, changed, but more coherent, more complete, at a higher level of integration.” (Abbs 1981, 486)

Abbsin tavoin taiteen yhtenäistävän merkityksen näkee myös Dewey, jonka mukaan taiteella on globaalinen välineellinen arvo. Sillä ei ole mitään tiettyä vaan monta erilaista päämäärää, joiden tarkoituksena on vahvistaa ja piristää mieliä sekä laajentaa ja syventää välittömiä kokemuksia. Hän uskoo, että taiteen kautta tuleva kokemus on

⁶ *Rationalismi* on filosofiassa katsomus, jonka mukaan tiedon perustana ja sen pätevyuden ratkaisijana on ensi sijassa järki eikä kokemus. *Empirismi* on kokemuseräisyyden oppi, jonka mukaan tieto on kokemuksesta peräisin; se torjuu erityisesti perinteisen metafysiikan ja pelkkään järkeen, intuition tai ”sisäiseen kokemukseen” perustuvat hypoteesit. (Valpola 2000, 268, 992, ’empirismi’, ’rationalismi’)

⁷ *Mythos* tarkoittaa myyttiä, tarinaa, elämystä tai fantasiaa, joka ei ole rationaalinen vaan intuitiivinen. Platonin mukaan lapset elävät mythoksessa ja kasvavat logokseen. *Logos* puolestaan on rationaalinen ja se tarkoittaa reflektiota ja analyysiä. (Østern 2001a, 24)

syvempi ja merkityksellisempi kuin tieteellinen sillä taide yhdistää ihmisen kehon ja mielen kokonaisvaltaisemmin ja välittömämmin kuin tiede. (Burnett et al 1989, 62–63)

Tunne on, Abbsin mukaan, edellytys kuvitelmille, jotka puolestaan ovat edellytyksenä monille taiteille. Abbsin sanoin taiteet eivät ole kaukana tavallisesta elämästä, eivätkä ne kuulu vain lahjakkaille, vaan ne kuuluvat jokaisen elämän keskiöön. Taiteita tarvitaan kokemuksiin ja kokemista varten, tai pikemminkin itsensä etsimistä ja kokemista varten (*the self seeking for its self*). Taiteiden kautta tunnistamme (*recognise*) ja uudelleen tiedostamme (*re-cognise*) ihmisyyttämme sekä ymmärrämme todellisia ja mahdollisia maailmoja. (Abbs 1981, 491; Abbs 1987, 46) Tosin Way (1967, 16, 22) toteaa, että on tärkeämpää harjoitella itse taidemuotoja kuin vain opiskella ja tutkia niitä. Hän sanoo monien kasvattajien päättäneen olla asettamatta lapsia liian aikaisin ammattilaisten töille alttiiksi, jottei lasten luottamus omiin kykyihin horjuisi. Way perustelee lasten oppivan oman itseluottamuksensa ja omien kykyjensä nauttimisen kautta arvostamaan paremmin taidetta, eikä tähän silloin tarvita älyllistä teeskentelyä tai toisen kaikkuna olemista. Samoin kuin Abbs, Way lisää, että tunteeseen, intuition ja sosiaalisuuteen perustuvat harjoitukset ovat yhtä tarpeellisia lahjakkaille kuin vähemmän lahjakkaillekin oppilaille. En kuitenkaan usko lapsen luottamuksen itseensä horjuvan nähdessään ammattilaisen tekemää taidetta. Tässäkin tapauksessa mielestäni kasvattajan asenne ja rooli taidemuotoja käsiteltäessä ratkaisee: painottaako hän teosten erinomaisuutta ja rakennetta vai ohjaako lasta kriittiseen, tarkastelemaan, omia ideoita kehittävään leikinomaiseen kokemukseen.

Vaikka taiteella on, Abbsin mukaan, rakenteellisesti yhtäläisyyksiä leikin kanssa, sillä on kuitenkin paljon muita ominaisuuksia ja toimintoja, jotka eroavat lasten leikeistä: taide ilmentää symboliikkaa, siihen liittyy olennaisena osana tieto ja taito, jokin konteksti sekä kulttuurilliset tekijät. Abbs uskoo taiteen olevan vastavuoroista leikkiä itsen ja tekniikan, impulssin ja välineen sekä tunteen ja tradition kanssa. (Abbs 1987, 44)

”Above all, art belongs to a cultural continuum and a public world; it simultaneously includes and transcends the creative play of the growing child.” (Abbs 1987, 44)

Best puolestaan on täysin eri mieltä Abbsin teorioiden kanssa. Hän sanoo, ettei yleisen uskomuksen mukaan oppiminen taiteessa, toisin kuin tieteessä, ole mahdollista niihin olennaisena osana liittyvien tunteiden takia. Tämä uskomus johtuu vallalla olevasta subjektivismista. Aiemmin mainitut taideopettajien ja – teoreetikkojen vähättelevät kommentit taiteesta ja taidekokemuksesta subjektiivisina ja eikognitiivisina estävät taiteen arvostamisen kasvatuksessa. Ne, joiden pitäisi tukea ja kannattaa taiteen asemaa, aiheuttavat, Bestin mukaan, itse sen marginalisoimisen. (Best 1996b, 41–42) Bestin (1992a, 1) mukaan useiden taideaineiden katsotaan kuuluvan kouluissa heikompi älyisille oppilaille. Tätä virheellistä käsitystä vastaan hän argumentoi toteamalla ymmärtämisen olevan olennainen osa tunteita taiteessa. Oppimiseen kuuluu tulkintaa sekä pohdintaa, jotka edeltävät ymmärrystä. Pohdinta voi muuttaa ymmärrystä ja sitä mukaa tunteita. Bestin mukaan tunteet ovat väistämättä järjellisiä tai tiedostettuja. Tästä johtuen taide voi olla kasvattavaa, minkä takia sen pitäisi olla, kuten Abbskin totesi, opetussuunnitelman ytimessä. (Best 1992a, 1-2) Best (1992a, 9) uskoo taidekasvatuksen taiteessa ja taiteen kautta (*in and through arts*) käsittävän sekä tunteet että järjen. Se osoittaa kuinka tunnekasvatus on todellinen mahdollisuus. Tunteet ovat vastuussa järjelle siten että ne periaatteessa ovat vaihdettavissa järkeistämisen ja pohdinnan kautta.

”It is the relation with understanding in life generally which provides one of the strongest educational arguments for the importance of some of the art forms. Some of the clearest and most powerful examples are from drama and literature, where a greater understanding of life issues can be and frequently is achieved through that medium.” (Best 1992, 12)

Best uskoo taiteessa ja tieteessä tarvittavan tiedon ja tietämyksen olevan samanlaista. Tiede on yhtä riippuvainen luovuudesta ja mielikuvituksesta kuin taiteet, ja samalla tavalla taide on riippuvainen tiedosta ja merkityksestä. Ilman niitä taidekokemus ei ole mahdollinen. Koska tunteiden ja järjen liitto on looginen, on se hyvä peruste miksi taiteen tulisi kuulua, yhtä lailla kuin matematiikan, osaksi tasavertaista opetussuunnitelmaa. (Best 1996b, 44; Thomsen 1996, 17–18) Deweyn mukaan koulu kykenee yhdistämään tieteen ja taiteen parhaalla mahdollisella tavalla, minkä vaikutus näkyy siinä, että ne yhdessä pystyvät tuomaan esille ihmisluonteen aidot ja parhaat puolet. (Dewey 1897/2004)

Best kuitenkin sanoo tunteen luonteen ja ymmärryksen olevan taiteessa erilaisempia kuin tieteessä, vaikkakin yhtä perusteltuja ja loogisia. Tällä hän tarkoittaa kaksija-koista suhtautumista taiteisiin: toisaalta niitä pidetään vain katarttisina ja viihdyttävinä, joilla ei ole kasvatuksellista arvoa; toisaalta autoritäärisissä valtioissa esimerkiksi draamaa pidetään vaarallisena oppiaineena. Lisäksi taiteilijoiden töitä sensuroidaan, heitä pistetään vankiloihin ja kidutetaan. Tästä on esimerkkinä espanjalainen kirjailija Federico García Lorca, joka murhattiin juuri näytelmiensä yhteiskunnallisen kritiikin takia. Miksi tällaista tapahtuu, jos taiteista ei voi mitään merkityksellistä oppia? kysyy Best. (Best 1996a, 11) Yksi syy, miksi taideopetusta ei pidetä merkittävänä, on myös se, että sitä mitä opitaan, on vaikea arvioida samalla tavoin kuin esimerkiksi matemaattisissa aineissa. Tämä asia vaikuttaa Bestin mukaan koko opetussuunnitelmaan. On kuitenkin fakta, ettei kaikkea opittua voi mitata eikä todistaa yksinkertaisesti millään testeillä. (Best 1996a, 14; Best 1996b, 44)

Best erottaa toisistaan aistimuksen (*sensation*) ja tunteen (*feeling*). Aistimukseen ei kuulu ymmärtäminen eikä merkitys, eikä se välttämättä muutu kohteen selventämisen tai selittämisen ansiosta. Emotionaaliset tunteet, toisin kuin aistimukset, sen sijaan kuuluvat ymmärtämiseen ja tiedolliseen kehitykseen, ja sitä kautta myös taidekokemukseen. Best ei koe tuntoaistimuksia tärkeiksi, koska ne eivät välttämättä ole loogisia reaktioita ja ne tapahtuvat yleensä vain voimakkaiden tunnekokemusten ja fyysisten muutosten, kuten pulssin kiihtymisen tai punastumisen, yhteydessä. Nämä muutokset voisi, Bestin mukaan, tuottaa yhtä lailla esimerkiksi huumeilla. Tunteita sen sijaan ei voi mitata. Vastakkaisena näkemyksenä Boal sen sijaan ei erota aistimusta ja tunnetta toisistaan kuvatessaan taiteen olevan ”a sensorial way of transmitting knowledge” eli tiedon välittämistä aistien kautta. (Best 1992a, 101–103; Winston 1996, 192) Ymmärtämiseen liittyvää tunnetta Best sen sijaan kutsuu termillä *gut-understanding* eli, vapaasti suomennettuna, ”mahan kautta ymmärtämiseksi”⁸. Tästä hän antaa esimerkkinä Shakespearen näytelmän ”Kuningas Lear”, jossa valtakunnassaan vaeltava, paleleva ja nälissään oleva kuningas ymmärsi, miltä tuntuu olla köyhä ja nälissään vasta koettuaan sen itse. Sen piti kuvaannollisesti siis ”lyödä häntä vatsaan”. Mahanpohjassa tuntuvasta tunteesta muodostui siten *gut-understanding*, eli

⁸ Sanakirjan mukaan englannin kielessä käytetään *gut* sanaa voimistavana sanana arkisissa ilmaisuisissa, esimerkiksi *I feel it in my gut that he is lying*. Tunnen mahanpohjassani, että hän valehtelee.

ymmärrys. (Best 1996a, 14–15) Best kuitenkin painottaa, ettei ymmärtäminen kuulu eikä ole tarpeellista kaikille tunteille sillä joidenkin tunteiden reaktiot, kuten pelon, ovat vaistonvaraisia. (Best 1992a, 132) Tosin esimerkiksi näyttelijät tai opiskelijat draamatunnilla pyrkivät saamaan aikaan erilaisia tunteita mielikuvien tai fyysisen toiminnan, kuten hengittämisen tai asentojen kautta. Siten myös pelon aikaansaaminen keinotekoisesti voisi olla mahdollista. Vastaväitteenä edelliseen voi toki todeta, etteivät näyttelijät koe tunteita oikeasti vaan ymmärtävät, kuten katsojatkin, vain näyttelevänsä. Tosin monien vaistonvaraisten tunteiden, kuten pelon, hetkellä kohde saattaa olla täysin järjetön. Esimerkiksi monissa fobioissa ihminen ymmärtää, ettei hänen reaktionsa ole looginen, mutta joutuu silti paniikkiin. Näin ollen on oleellista todeta, ettei todellinen järkipäinen ymmärtäminen ole kaikkien tunteiden kohdalla yksi osatekijä.

Bestin väitettä siitä, etteivät tuntoaistimukset olisi tärkeitä sen tähden, etteivät ne olisi loogisia, voisi kritisoida toteamalla fyysisyyden liittyvän olennaisena osana tunteisiin. Ihminen ei voi olla ärsyyntynyt, suuttunut tai rakastunut tuntematta fyysisesti jotain. (Thomsen 1996, 24) Tähän väitteeseen Best kommentoi, ettei moniin tunteisiin edes liity aistimuksia, ja mikäli ne olisivat tunteille tunnusmerkillisiä, ei tunteiden voi sanoa itsessään liittyvän niihin. Esimerkkinä hän sanoo pala kurkussa tuntemuksen, joka voi merkitä joko nielunrisatulehdusta tai rakastumista. (Best 1992a, 102) Karrikoidun mielikuvan fyysisestä reaktiosta kehossa rakkauden tunteen aikana antaa sarjakuvassa ”Lassi ja Leevi” leluuikeri Leevi seuraavassa sitaatissa. Tämänkaltaisesta yrityksestä selittää, mitä tietty tunne tarkoittaa tai mitä se saa ihmisessä aikaan, tulee väistämättä mieleen tunteen irrationaalinen luonne.

”Ensin tuntuu kuin sydämesi putoaisi vatsaan ja roiskuttaisi vatsahappoja sisäelimiisi. Ja sitten kaikki se kosteus saa sinut hikoilemaan kovasti. Kosteus aiheuttaa oikosulun aivoihisi ja sinusta tulee hieman omituinen. Ja kun aivosi ovat kärynneet loppuun, suusi kytkeytyy niistä irti ja alat lörpötellä hölmön lailla kunnes hän [*rakkautesi kohde*] on lähtenyt.” (Bill Watterson: *Lassi ja Leevi*)

Best jakaa ihmisten omistautumisen taiteeseen kahteen kategoriaan: 1) realistiseen eli rakenteesta ja tekniikasta kiinnostumiseen sekä 2) tunnepohjaiseen. Toisen opettaminen vaikuttaa luonnollisesti toisen kehittymiseen. Tämä jako eroaa kuitenkin Abbsin

jaottelusta, sillä Bestin teoriassa molempiin kategorioihin liittyy järkiperäinen ymmärtäminen. (Thomsen 1996, 20) Tässä kohtaa uskon Bestin ja Abbsin teorioiden eroavan vahvimmin, sillä Best näkee tunteet lähes täysin rationaalisina kun taas Abbs näkee myös vaiston ja intuition osana tunteita. Kuten Abbs aiemmin toteaa, on ongelmana pikemminkin järjen puolustajien monopoli, jolla he ovat syrjäyttäneet muut primitiivisemmät tulkinnat ja symboliset selitykset. Tavoitteena olisi siis totuuden saavuttamiseksi yhtenäisyys ja yhteisymmärrys mielen vastakohtaisuuksien, kuten tunteiden ja järjen, välille. Abbsin sanoin emme voi taistella itse järkeä, vaan ainoastaan sen liiallista käyttöä vastaan. Tällä hän mielestäni juuri tarkoittaa aiemmin mainittua kokonaisvaltaista ihmisen kehittymistä: kaikkea ei voi selittää järjellä vaikka se kenties olisikin helpoin tie.

Yksi yleisimmistä virheellisistä tai kyseenalaisista taiteen luonteeseen liittyvistä käsityksistä on Bestin mukaan väite taiteen vaikuttavan aistien kautta, sillä yhtäläillä muutkin aineet toimivat niin. Myöskään taiteellisen prosessin luokittelu aina spontaaniksi ei pidä paikkaansa. Syvempi kokemus on usein pitkän pohdinnan ja analyysin tulosta. Best toteaa tämän uskomuksen olevan myös kasvatuksellisesti vahingollinen. (Best 1996a, 19–21) Tässä kohtaa uskon Bestin tarkoittavan kokemusta taiteen kokijan eli katsojan kannalta, sillä useimmiten taiteen tekijän ajatellaan inspiroituneen jostain teemasta niin, että hän luo teoksensa spontaanisti. Se ei tietenkään tarkoita sitä, ettei teokseen, oli se sitten kirjallinen tai visuaalinen tuotos, voisi myöhemmin lisätä tai siitä poistaa jotain ja näin ollen syventää taiteellista prosessiaan. Samaa voisi sanoa kokijan kannalta. Ensimmäinen mielikuva syntyy muutamissa sekunneissa mutta ajatus syvenee tai jopa vaihtuu pohdinnan ja prosessoinnin kautta yksin tai muiden kanssa. Teatteritaiteen alalla spontaania taidetta on esimerkiksi improvisaatio, jota ei esitystilanteessa enää työstetä ja syvennetä. Toki prosessia ajattelun spontaanisuus voi olla vain lähtökohta, ajatuksenvirran avaaja, josta saadaan ideoita ja ensimmäisiä mielikuvia käsiteltävästä teemasta.

Best painottaa, ettei taiteen arvoa voi testata empiirisesti tai tieteellisesti, kuten positivistinen suuntaus antaa ymmärtää. Bestin mukaan ainoa oikea tapa testata se on Sokrateen oppien mukaisesti filosofinen: on nostettava esiin vasta-argumentteja, kyseenalaistaa ennakko-oletuksia, selventää merkitystä. Kuitenkaan näin ei aina tapah-

du vaan asioita yleistetään ilman järkeviä perusteluja. Tärkeintä olisi, Bestin sanoin, pystyä ottamaan pää pois subjektiivisuuden pilvestä ja todistaa, että taide seisoo yhtä tukevasti maan pinnalla kuin muutkin oppiaineet. (Best 1996b, 44) Tiedostamista vaati teatteritaiteen alalla myös Brecht, jolta on peräisin kuulu vieraannuttamiseksi (*Verfremdungseffekt*). Tämä tarkoittaa sitä, ettei Brechtin mielestä pelkkä katarsis riitä vaan esityksen on myös annettava ajattelemisen aihetta. Mielestäni juuri filosofinen pohdinta ja kyseenalaistaminen muiden tutkimusmenetelmien ohella ovat varteenotettavin vaihtoehto ylipäättään taiteen tutkimisessa. Ilman empiriaa emme voi nähdä käytännön arkipäiväisiä ongelmia tai ratkaisuja. Tiede taasen, Bestin sanoin, kuuluu yhtäläillä taiteenkin piiriin. Bestin painottamaa arvon mittaamista ei mielestäni voi erottaa muusta taiteen tutkimisesta. Pelkkä väittely ja vasta-argumentointi eivät yksinään riitä mutta empirian ja tieteellisen ajattelun ohella ne muodostavat todisteet. Pelkkä dialogi on mielestäni siksi riittämätöntä, että niissä on kyse mielipiteistä, jotka ovat subjektiivisia. Sokrateen tarkoituksenaan oli olla paarma, joka kiusaa uneliasta hevosta eli Ateenaa saadakseen siihen liikettä. Hän siis halusi ärsyttää kansalaisia, jotta näiden tunteet herättäisivät heidät keskustelemaan.

Bestin mukaan jakamalla ihmismielen kahtia kyseinen subjektivistinen teoria väittää samalla, ettei tiedeaineilla, kuten matematiikalla, ole mitään tekemistä luovuuden kanssa. Tosin fyysikko Albert Einstein on todennut tieteessä mielikuvituksen olevan tietoa tärkeämpää. Best lisää tähän vielä, ettei tieteiden alalla ole usein edes mahdollista omaksua tietoa ilman mielikuvitusta. Hän sanoo mielikuvitusta tarvittavan sekä taide- että tiedeaineissa poistamaan pettävät illuusiot totuuden tieltä. Sama pätee myös intuitioon, joka on hänen mukaansa olennainen osa kaikkia aloja. Toisin sanoen Bestin objektiivisen teorian mukaan mikään subjektivistisen myytin mukaisessa kuviossa (ks. 3.3.2, kuvio 1) eroteltu osa-alue ei poissulje toisen esiintymistä tieteessä tai taiteessa. Eli myytin vastaisesti kognitiivisuus, rationaalisuus, ymmärtäminen tai tieto kuuluu tiedeaineiden kuten matematiikan, maantiedon tai historian ohella yhtäläillä taideaineiden alalle. Ja päinvastoin tunne, aistit, luovuus, yksilöllisyys tai ihmisarvo kuuluu niin taide- kuin tiedeaineisiin. Tällä myytin mukaisella kuviolla kritisoinnilla hän siis tarkoittaa, että tiede- ja taideaineiden välillä on enemmän yhdenmukaisuuksia kuin mitä yleisesti ajatellaan. (Best 1996a, 9, 10, 16)

Bestin näkemys taiteen ja tieteen samankaltaisesta kognitiivisesta ymmärtämisestä antaa hänen teorialleen kenties vahvemman aseman kilpailussa paikasta opetussuunnitelmassa. Samankaltaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tiede- ja taideaineilla olisi mitään eroa tai että niiden puolustaminen ja tutkimus olisi samanlaista. (Heikkinen 1996, 11) Bestin teoria Abbsiin verrattuna korostaa enemmän ihmiselämän kulttuurillisia ja viestinnällisiä sekä älyllisiä puolia kuin että se keskittyisi fyysisyyteen ja tuntoaistimuksiin. Fyysisyyden mukanaoloa aistimus-, oppimis- ja ymmärtämisprosesseissa ei voi kuitenkaan sivuuttaa. Bestin voisi sanoa rationaalisuuden teoriasaan hylkäävän kaikki henkiset, ei-järkiperaiset, kokemukset, mistä syystä hän menettää epäloogisesti otteen ihmisen kehoon ja fyysisyyteen. Tämä näkökanta jättää huomiotta, eikä auta ymmärtämään esimerkiksi draamakasvatuksen fyysistä puolta. (Thomsen 1996, 23–25)

3.2 Kokemus - esteettinen vai taiteellinen?

Abbs ja Best näkevät kokemuksen käsitteen eri näkökulmista. Abbs kokee sen enemminkin tunteen ja aistien kautta, kun taas Best ymmärtämisen lähtökohdasta. Tässäkin tapauksessa tutkijoiden teoriat eroavat heidän tavassaan kokea ihminen eri tavalla tunteen ja järjen, aistien ja ajattelun kentällä. Kokemuksen merkityksestä puhuu myös Dewey, jonka mukaan hyppysellinenkin kokemusta on parempi kuin tonneittain teoriaa. Hän perustelee tätä sillä, että mikä tahansa teoria saa merkityksensä vasta kokemuksessa. Pienikin kokemus pystyy kehittämään ja kantamaan suuren määrän teoriaa mutta teoria ilman kokemusta on pelkkää sanahelinää ja sitä on vaikea ymmärtää. (Dewey 1915/1966, 144)

Syksyllä 2002 draamakasvatuksen syventävien opintojen seminaarissa pohdimme kokemuksellisen taiteen ymmärtämistä eli mistä puhumme kun puhumme perus-, taide-, esteettisestä ja oppimiskokemuksesta. Erilaisia tulkintoja oli loppujen lopuksi saman verran kuin keskustelijoitakin mutta yksi peruskokemuksen tulkinnoista verrattuna esteettiseen oli sen, nimensä mukaisesti, luoma perus muistijälki, jonka pe-

rusteella luodaan pohjaa erilaisille esteettisille kokemuksille. Peruskokemuksen voisi siis sanoa olevan yleistävä, jopa pinnallinen, jonka luomiin aistimukseen ja muistijälkiin peilataan elämän eri tilanteissa ja näin syntyy esteettisiä kokemuksia. Näitä puolestaan voisi kutsua ”ihon läpäiseviksi”, eriyttäviksi tai aisteja herättäviksi. Yksi opiskelijoista antoi esimerkkinä voivansa kokea esteettisen kokemuksen esimerkiksi valokuvasta, joka on otettu Espanjan luoteisrannikon öljytuhoista tai nähdä kauneutta ammuskelukohtauksessa väkivaltaisessa elokuvassa. Nämä ei kyseisen opiskelijan mukaan kuitenkaan poista rinnakkaisia kokemuksia, kuten ihmisen luontoa kohtaan ilmenevän välinpitämättömyyden kauhistelua, väkivallan syiden pohtimista tai uskoa siihen, että taiteen kautta voi vaikuttaa. Yleistäen voi siis sanoa peruskokemuksen olevan tiedostamaton ja esteettinen tiedostettu, jossa mukaan tulevat analysointi sekä erittely.

Abbsin mukaan ymmärrämme taidetta ja se on riippuvainen siitä, miten reagoimme esteettisesti. Hän sanoo ihmisen ylipäättään ymmärtävän asioita aistien ja tunteiden kautta jo kauan ennen järjellistä oppimista. Abbs jakaa esteettisen kokemuksen kahteen osaan: ensimmäinen osa tarkoittaa välitöntä, spontaania ja vaistomaista reaktiota, joka toimii aistiemme, tunteidemme sekä mielikuvituksemme kautta. Toinen osa tarkoittaa älyllistä taiteen merkityksen tiedostamista. Taidekokemus on siten vaistomaisen sekä sitä seuraavan tiedollisen, tiedostetun reaktion yhdistelmä. (Abbs 1994, 45, 223; Thomsen 1996, 9-11) Taiteen merkitys kasvatuksessa korostuu Abbsin mukaan juuri ymmärtämisessä, joka ei perustu järkeen. Sitä kautta saavutamme toisenlaista tietoa. Taiteen kautta koemme ja ymmärrämme elämää tavalla, jota emme voi saavuttaa muilla keinoilla. (Thomsen 1996, 12–13) Tämän Abbsin teorian mukaan meidän pohtimamme perus- ja esteettisen kokemuksen analyysit yhdistyvät: Abbsin tulkinnassa esteettisen kokemuksen alussa syntyy spontaani, tiedostamaton eli ns. peruskokemus kun taas lopussa mukaan tulee tiedostettu ajattelu.

Artikkelissa ”Making the art beat faster” (1992a) Abbs pohtii, mitä ja millaisia ovat esteettiseen kokemukseen liittyvät tunteet. Kuten jo artikkelin otsikosta voi päätellä, edelliseen kappaleeseen viitaten, hän näkee taiteen voimakkaan tunnepitoisena käyttämällä sanan sydän (*heart*) tilalla sanaa taide (*art*). Otsikon voisikin vapaasti suomentaa ”Kuinka saada taide sykkimään nopeammin”. Abbsin mukaan on tärkeää

tietää, millainen itse kokemus on, ymmärtää sen rakenne, merkitys, sisältö ja rytmi sekä vaikutus kokijaan. Esteettisen kokemuksen tutkimiseen ei saisi liittyä ideologioita, sosiologisia tai kriittisiä teorioita vaan sen pitäisi puhtaasti keskittyä itse kokemukseen. Saadakseen selville, miten kokemuksia voisi luonnehtia, hän teki kyselyn taiteen opettajille ja pyysi heitä kuvailemaan jotain ikimuistettavaa taiteeseen liittyvää kokemusta. Abbsin mukaan vastausten yhtenäinen ja johdonmukainen rakenne kertoo paljon kokemusten kasvatuksellisesta arvosta. Samalla hän kuitenkin sanoo tämän olevan todellinen dilemma kasvatuksen kannalta, sillä tällä alueella liikutaan syvillä vesillä, jopa ihmisyyden ytimessä. (Abbs 1992a, 18; ks. Abbs 1994, 54–59)

Tulosten analysointi johti seuraavaan: joidenkin mielestä esteettinen kokemus on 1) intensiivinen, mukaansa tempaava. Abbs käyttää tästä tunnelmasta termiä kiihottunut ja jopa transsinomainen. Sen sanottiin myös 2) tuottavan voimakkaita reaktioita, kuten teki mieli itkeä tai koskettaa teosta. 3) Elämyksen sanottiin sisältävän yleensä aina tunteita. Tässä kohden on, Abbsin mukaan, tärkeää erottaa tunteet (*feeling*), aistimukset (*sensation*) ja tunnekuohut (*to be overwhelmed*) toisistaan. Hän uskoo, että taiteesta saadun kokemuksen voisi sanoa olevan verrattavissa jopa uskonnolliseen kokemukseen tai taianomaiseen tilaan, kuin olisi osa jotain suurempaa kokonaisuutta. (Abbs 1992a, 18)

”It clearly involves a kind of shedding of normal mundane consciousness and the willing participation in something infinitely larger in which one feels truly and absolutely alive. A form of transcendence.” (Abbs 1992a, 18)

Abbs huomasi tutkimuksessaan, että 4) esteettistä kokemusta on myös vaikea sanallistaa ja käsitteellistää, ainakaan kylliksi. Tämän lisäksi on yleistä, että 5) kokemus halutaan jakaa ja saada myös toinen osapuoli kokemaan se sama vahva tunne (*sensation*). (Abbs 1992a, 18)

Abbs uskoo, että tämänkaltaisten tutkimusten tarkoituksena on lisätä tietoisuutta, mikä todistaa niiden olevan myös kasvatuksen ja opetuksen kannalta tärkeitä. Tosin hän myöntää, ettei tätä tutkimusta voi soveltaa suoraan luokkahuoneeseen sillä tällaiset esteettiset kokemukset eivät mitenkään voi kuulua jokaiseen oppituntiin. Abbs uskoo, että näiden kokemusten tulisi kuitenkin pysyä keskeisenä osana taideopetusta,

sillä ilman niitä oppilas ei voi tietää, mitä taide todella on. (Abbs 1994, 60–61; Abbs 1992a, 18) Abbsin tutkimus jättää kuitenkin huomiotta negatiiviset tai hämmentävät tunteet, jotka yhtälailla voivat olla ikimuistettavia kokemuksia ja siten varteenotettavia tunteita. Joko haastateltavilta ei sen kaltaisia vastauksia tullut tai Abbs jätti ne huomiotta saadakseen tuloksista yhtenäisiä. Negatiivisten kokemusten puuttumisen syynä saattaa olla osaltaan estetiikan historiassa ollut ajatus ”makuaisin” puuttumisesta mikäli teosta ei ole ymmärretty. Omat mieleen painuneet taidekokemukseni eivät ole aina positiivisia, etenkin sellaiset, joissa illuusioni jotenkin rikotaan esityksen ulkopuolelta. Teos itsessään voi olla Brechtin oppien mukaisesti avoin. Esimerkiksi teatteriesityksessä vieressä istuvien äänekäs kuiskinta tai kovaääninen normaalista poikkeava nauru saattaa katkaista keskittymisen. Negatiivisia ovat myös sellaiset kokemukset, joissa en ole ymmärtänyt teoksen ideaa tai idea on liian itseltään selvä. Yleensä jos teos ei anna ajattelemisen aihetta tai, kuten Abbsin tuloksista tuli ilmi, herätä tunteita, vaikkakin pelkoa tai inhoa, ei kokemukseni ole ollut tyydyttävä. Aristoteleen oppien mukaisesti esteettinen kokemus syntyy vain katarsiksen kautta, jolloin olo jää taidekokemuksen jälkeen vapautuneeksi ja harmoniseksi. Jotain pitäisi ymmärtää uudella tavalla. Tämän teorian mukaan Abbsin tutkimukseen kuuluvien taiteen opettajien kokemukset eivät olleet esteettisiä sillä niissä ei tiivistäen ollut kyse ymmärtämisestä vaan voimakkaasta tunnereaktiosta, jota usein on vaikea sanallistaa. Hetken hurmiota ei siis voisi ajatella todelliseksi kokemukseksi, kuten Bestkin myöhemmin toteaa. Toisaalta tässäkin on kyse käsite-eroista sillä kaikki koettu on kuitenkin kokemusta. Se mitä termiä tilanteesta käyttää, on mielestäni subjektiivinen näkemys.

Abbsin teorian vahvuus näkyy kenties hänen mielenkiinnossaan, kuinka ihminen kokee taiteen: aistillisena ja fyysisenä, jota seuraa aina kognitiivinen tiedostaminen. (Thomsen 1996, 14) Kognitiivinen tiedostaminen on tässä tosin harhaanjohtava termi sillä Abbsin teorian mukaanhan kyseessä on ymmärtäminen, joka ei perustu järkeen. Kuten hän aiemmin toteaa, on taiteessa ja tieteessä tarvittava tieto erilaista koska taiteessa ajatuksenjuoksu kulkee tunteiden ja estetiikan kautta. Abbsin mukainen kokemus on siten ikään kuin ihmisen itsensä ulkopuolella ja hallitsemattomissa mutta kuitenkin tiedostettavissa oleva ”taianomainen tila”, kuten hän itse sitä nimittää. Ky-

symyksessä ei siis ole perinteisessä mielessä ajateltu järkipерäinen kokemus kuten Bestin teoriassa.

Best sanoo Abbsin tutkimuksen tarjoavan toisenlaisen, jopa vastakkaisen, mutta tärkeän taiteiden kasvatuksellisia mahdollisuuksia puolustavan vaihtoehdon. (Best 1996b, 45) Aiemmassa tutkimuksessaan hän kuitenkin arvostelee Abbsin johtopäätöksiä esteettisestä kokemuksesta oudoiksi, sillä tutkimuksessaan Abbs keskittyy taiteosten ominaisuuksien sijasta katselijoiden subjektiivisiin reaktioihin, mikä johtaa hänen mukaansa outoihin johtopäätöksiin kokemuksen luonteesta. Bestin mukaan se, että tutkimus keskittyy hetkellisiin voimakkaisiin ajatuksiin ja tunteisiin, osoittaa sen järjettömyyden. Taiteelle omistautuva ei kuitenkaan ihastu jokaiseen teokseen, minkä näkee. Teoksiin kohdistuvat tunnekuohut ovat siten erittäin harvassa. (Best 1993, 16; Best 1996b, 46–47)

”Many such works or performances are of indifferent quality, and boring. It would be difficult to be overwhelmed in such cases.” (Best 1993, 16)

Lisäksi Best uskoo Abbsin tutkimuksen olevan täysin tuhoon tuomittu, koska hän ei kyseenalaista ja kritisoi sitä Sokrateen oppien tavoin. Hän ei esimerkiksi ota huomioon, että taiteellinen kokemus vaihtelee erittäin suuresti joka henkilöllä, herkkyyssasteen lisäksi. Muutenkin yleistäminen yksittäisten tapausten perusteella ei tuo tutkimukselle uskottavuutta. (Best 1996b, 45, 47) Viittaan tässä kohtaa aiemmin mainitsemiini negatiivisiin tunteisiin, jotka puuttuvat Abbsin tutkimuksesta kokonaan. Abbsin periaatteena tuntuikin olevan juuri yhtenäisten ja yksimielisten tulosten saavuttaminen.

Best kutsuu itse kokemusta taiteelliseksi (*artistic experience*) eikä esteettiseksi, toisin kuin Abbs (*aesthetic experience*). Bestin mukaan nämä termit eivät yleisestä uskuksesta huolimatta ole synonyymeja vaan kaksi eri, joskus toisiinsa liitettyä käsitettä. Hän sanoo käsitteiden sekoittamisen olevan haitaksi taidekasvatuksen puolustamiselle, sillä väite taiteiden koskevan ainoastaan esteettistä mielihyvää heikentää niiden arvoa. Selkein ero näiden kahden käsitteen välillä on suhde taideteokseen: taiteellisessa merkityksessä teos on objekti, esteettisessä subjekti. Esteettisen käsitteen käyttäminen kuuluu erityisesti subjektivistisen koulukunnan edustajille, yleensä kasva-

tuksen alalla, kuten tässä tapauksessa Abbsille. Best sanoo Abbsin käyttämän termin *esteettinen kokemus* tekevän hänen tutkimuksestaan vielä absurdimman ja epäjohdonmukaisemman: jokainen kokemus aiheuttaisi tällöin voimakkaita tunnekuohuja ja olisi todella merkityksellinen. Ihminen ei voisi kävellä kadulla saamatta värityksiä jokaisesta kohtaamastaan asiasta. Best uskoo, että kauneuden dilemman yhdistäminen keskeisenä osana taiteen filosofiaa on osaksi juuri metafyyssyyden väärinymmärryksen syytä. Taideteoksesta puhuminen ainoastaan esteettisin termein osoittaa, Bestin mukaan, ettei henkilö kykene lainkaan taiteelliseen arviointiin. Best kertoo monien teoreetikkojen olettaen, että termiä esteettinen voi soveltaa taiteen lisäksi luonnon ilmiöihin, kuten linnunlauluun, mutta taiteellinen liittyy vain ihmisen tuotoksiin tai esityksiin tarkoituksena luoda esteettistä mielihyvää. Yleisistä olettamuksista huolimatta *taiteelliseen kokemukseen* sisältyy sen sijaan aina ymmärrys suhteessa teokseen. Toisessa yhteydessä Best kuitenkin mainitsee, ettei taiteellisen kokemuksen rationaalisuutta voi tieteellisesti todistaa. Sen sijaan se vaatii taiteellisen kokemuksen luonteen filosofisen tutkimisen ja määrittelyn. (Best 1996b, 46, 50; Best 1992a, 12, 165–167, 176)

Kuin kommenttina edelliseen Bestin teoriaan, Dewey sanoo esteettisellä kokemuksella, jota hän kutsuu termillä *an experience* tai *aesthetic experience*, olevan yhtenäistä, syvälinen merkitys ja läpitukenve ominaisuus. Hänen mukaansa esteettinen kokemus ei vain tapahdu vaan se vaatii aiempien kokemusten tiedollista yhdistämistä sekä pohdintaa. Se ei ole passiivista vastaanottamista eikä mielenkiinnostonta läsnäoloa vaan päinvastoin aktiivista ja dynaamista. (Burnett et al 1989, 53, 57–58; Bundy 2003, 172) Termi *esteettinen* lienee yleisimmin käytetty kuin *taiteellinen*, minkä takia uskonkin niillä tarkoitettavan samaa asiaa. Merkitys tuntuu riippuvan ainoastaan käyttöyhteydestä. Estetiikkaa ei mielestäni voi erottaa mistään arkipäivän, tieteen tai taiteen alueesta. Ihmiset arvottavat, luokittelevat ja vertailevat näkemiään ja kokemiään asioita jatkuvasti. Robert M. Pirsigin kirjassa ”Zen ja moottoripyörän kunnossapito” puhutaan jopa esteettisesti hillitystä ja esteettisesti vapaasta eli klassisesta tyylistä. Siten Bestin kritiikki termiä kohtaan on ennemminkin subjektiivinen eikä objektiivinen reaktio vaikka hän antaa ymmärtää toisin.

Bestin teorian mukaisesti esimerkiksi draamatutkija Lars Løvlie olisi subjektivismiin edustaja koska hän käyttää tutkimuksissaan termiä *esteettinen kokemus*, kuten moni muukin estetiikan tai taiteen alalla. Tosin Løvlie painottaa, ettei termiä saa käsittää pelkästään spontaanina ja irrationaalisen vaan se sisältää myös merkityksen. Tällä hän viittaa sanan alkuperäiseen kreikankieliseen muotoon (*aisthanesthai*), joka tarkoittaa 'tuntea' tai 'aistia'. Näistä johdetut substantiivit sisältävät monissa kielissä, kuten englannissa ja ranskassa, myös ymmärryksen merkityksen (*the sense, le sens*). Hän sanoo käsitteiden, pohdinnan ja käytäntöjen taitojen olevan yhtä olennainen osa kokemuksesta kuin tunnelmat, tunteet ja intuitiokin. Kokemuksia ei siten saisi pelkistää joko tunteisiin tai älyyn kuuluviksi eli selittää luova toiminta vain affektiivisena tai kognitiivisena. Løvlien mukaan on huomattava, että kokemuksen ja kasvatuksen keskus on kuitenkin toiminnassa ja toteuttamisessa eikä yksilön sisäisessä maailmassa, kuten usein uskotaan. (Løvlie 2001, 33, 37, 42)

Kokemuksen ja toiminnan puolesta puhuu myös Dewey. Hänen mukaansa kokemus koostuu kahdesta toisiinsa liittyvästä elementistä, aktiivisesta ja passiivisesta. Aktiivisuudella hän tarkoittaa yrittämistä, kokeilemistä (*trying*). Passiivisuus puolestaan viittaa kokemiseen, tuntemiseen (*undergoing*). Nämä kaksi vaihetta mittaavat kokemuksen arvon; pelkkä aktiivisuus, kokeileminen, ei tee kokemuksesta kokemusta. Seuraukset pitää myös pystyä tiedostamaan, tuntemaan. Dewey mainitsee esimerkkinä lapsen, joka työntää sormensa kynttilän liekkiin. Tapahtuneesta kokemuksen tekee se, kun lapsi yhdistää tekonsa kipuun, joka seuraa liekkiin koskemisesta. Deweyn mukaan kokemukseksi ei voi varsinaisesti kutsua sellaisia tapahtumia, joita emme voi yhdistää omaan aiempaan toimintaamme, ja jotka vain tapahtuvat ilman että olisimme osallisina, kontrolloimassa. (Dewey 1966, 139–140)

Abbs, kuten Bestkin, pyrkii tutkimuksissaan puolustamaan taidekasvatuksen asemaa, mutta Best uskoo Abbsin tutkimusten päinvastoin vahingoittavan sitä. Tämä johtuu siitä, että väittämällä jokaisen, Abbsin sanoin, esteettisen kokemuksen olevan mykistyttävä ja saavan aikaan tunnekuohun osoitetaan taidekasvatuksen epäonnistuneen tehtävässään. Bestin mukaan taiteen opetukseen kuuluu keskeisesti tarkan ja vaativan arvioinnin kehittäminen, mikä perustelee sen tärkeyttä kasvatuksessa. Hän sanoo taiteellisen kokemuksen vaihtelevan jokaisella ihmisellä, eikä sen luonnetta voi Abbsin

tavoin yksioikoisesti ja harhaanjohtavasti kuvailla intensiivisten esimerkkien perusteella. Bestin mukaan Abbsin esteettisen kokemuksen kuvaileminen transsinomaiseksi, hypnotisoivaksi ja taianomaiseksi, jopa uskonnolliseksi, tilaksi on virheellinen ja täysin perusteetonta. Bestin mukaan esteettisessä kokemuksesta ei ole mitään metafyyssistä tai mystistä. (Best 1993, 16; Best 1996b, 47–48, 50)

Best kritisoi Abbsin Kantilta lainattua ajatusta, että esteettiseen kokemukseen liittyy ”cognition free of concepts” eli käsitteistä vapaata, sanoin kuvaamatonta, tietoa. Bestin mukaan tämä väite ei millään tavalla puolusta taidekasvatuksen asemaa, sillä miten kukaan voi perustella, todistaa kokemuksensa järkeviksi ja asiaankuuluviksi, jos niitä on mahdotonta kuvailla sanoin. Best kuitenkin myöntää, ettei kokeminen ylipäätään, ei vain taiteen alalta, ole sama asia kuin sen kuvaileminen. Hän tosin uskoo, että eri näkökulmista katsottu kriittinen pohdinta edesauttaa laajempaa ymmärtämystä ja siten tunnepitoisempaa latausta taidetta kohtaan. (Best 1993, 16)

Best korostaa, että taiteeseen liittyvä tunne on kognitiivinen ja se on erottamaton ymmärryksen kanssa. Ihminen voi, Bestin mukaan, saada taiteellisen kokemuksen musiikista, reagoida siihen, vain jos edes jollain tasolla ymmärtää sitä. Analysoiminen ei millään tavalla väheksy tunnekokemusta, kuten Abbs uskoo, vaan johtaa syvempään ymmärtämiseen, mikä on siten erottamaton osa myös syvempää tunnetta. Ymmärtäminen ja tunne ovat siten erottamattomia, sillä kouluttamalla ymmärrystä koulutamme tunteita, mikä yleisesti jätetään huomiotta vaikka on ehdottoman tärkeää. (Best 1993, 16; Best 1996b, 52; ks. Winston 1996, 192) Järjen ja tunteiden liitosta ajattelee samoin Dewey, jonka mukaan tunteita ei voi erottaa esteettisestä kokemuksesta. Ne ovat ominaisuuksia kun ne ovat merkityksellisiä, eli kun niillä on jokin tarkoitus. Ihminen havainnoi ja kokee siten tunteiden kautta (*through*) eikä erillään niistä. Tunteella Dewey tarkoittaa reflektoitua eikä pelkkää tunteenpurkausta tai alkukantaista viettä. Hän uskoo, että on mahdotonta ajatella kokemuksen olevan kuin palapeli, joka käsittää käytännön, tunteet ja älyllisen, tiedostavan palan, sillä jokainen mainituista on toisistaan erottamaton ja yhtä tärkeä: Emotionaalinen tila yhdistää muut palat kokonaisuudeksi; älyllinen (*intellectual*) osoittaa kokemuksen merkityksellisyyden; käytännöllinen (*practical*) tila viittaa vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Dewey 1934/1980, 41, 55; ks. Bundy 2003, 172)

Best myöntää, että taidekokemuksen kuvailemisen on keskityttävä kokijaan eikä taideteokseen, kuten Abbs tutkimuksessaan tekee. Hän tosin muistuttaa, että kokemus liittyy aina tiettyyn teokseen ja on kuvailtavissa ainoastaan sen tietyn teoksen kautta. Se, mitä ja millaisia tunteita ihminen kokee, riippuu siitä miten hän ymmärtää kyseisen teoksen. (Best 1993, 16; Best 1996a, 18; ks. Cockett 1998, 39)

”Otherwise, the subjective response could be an irrelevant association and not an artistic response at all. Individual differences of response reflect differences of understanding.” (Best 1993, 16)

Asiaankuulumattomalla subjektiivisella reaktiolla Best tarkoittaa esimerkiksi tunnetta kurkussa, joka voi tarkoittaa tulehdusta tai rakastumista. Bestin mukaan subjektiivinen reaktio ei voi toimia kriteerinä niin rakastumiselle kuin taiteelliselle kokemuksellekaan. Rakastumisen kohteen tai taideteoksen ymmärtäminen ja tiedostaminen liittyvät olennaisena osana taiteelliseen kokemukseen. Best korostaa ymmärtämisen tärkeyttä toteamalla, että juuri sen vuoksi eläimet eivät voi saada taiteellista kokemusta, koska niillä ei ole sellaista taiteen tietämystä ja kulttuuriperinnettä kuin ihmisillä. Yksilölliset erot taidekokemuksissa heijastavat juuri erilaista ymmärtämystä kyseessä olevaa taideteosta kohtaan. (Best 1996a, 18–19) Syrjäyttäessään fyysisen subjektiivisen reaktion Best ohittaa samalla aiemmin mainitsemansa ihmisen tiedostamattoman puolen viitatessaan intuition merkitykseen. Intuitiohan tarkoittaa sisäistä näkemystä tai oivallusta, joka ei perustu päättelyyn eikä kokemukseen. Esimerkiksi ihastuessaan tai jännittäessään ihminen ei usein välittömästi ymmärrä reaktionsa syytä varsinkaan nuorena. Vanha tuttu saattaa jonain päivänä vain tuntua toisenlaiselta ja myöhemmin vasta ymmärtää olleensa tähän ihastunut. Bestin peräänkuuluttama loogisuus ja rationaalisuus eivät ole kaikissa tilanteissa lainkaan itsestään selviä.

Heikkisen mukaan oppilaiden taideteoksiin liittyviin subjektiivisiin tunteisiin on kiinnitetty huomiota ehkä siksi, että se on yksinkertainen ja ensimmäinen mieleen tuleva keino tutkia taidetta. Se ei kuitenkaan ole taiteellinen reaktio, kuten Best toteaa. Taiteelliseen kokemukseen liittyy oleellisena ymmärrys suhteessa muotoon ja kulttuuritraditioon. On siis otettava huomioon sekä *mitä* esitetään, että *miten* se esitetään. Se, että yksilöt reagoivat niin eri tavoin taiteeseen johtuvat juuri ymmärryksen eroista. Heikkinen uskoo, ettei Bestin näkemys taideteoksesta liity kuitenkaan vain

konkreettiseen teokseen vaan myös koettuun ja tehtyyn, kuten draama- ja teatterikasvatuksessa. (Heikkinen 1996, 15; Cockett 1998, 39)

3.2.1 Mielikuvitus ja kieli taiteen kokemuksessa

Kuten edellisestä kappaleesta kävi ilmi, on Abbsin teoriassa mielikuvitus oleellinen osa esimerkiksi esteettistä kokemusta. Abbsin sanoin se kuuluu kokemuksen ensimmäiseen osaan, jossa tunteiden ja mielikuvituksen kautta kulkee spontaani ja vaistomainen reaktio. Hän korostaa, että taiteen opetuksessa oppilaan fiktiivistä, kuvitteellista puolta tulisi tunne-elämän ohella aktivoida. Abbsin mukaan mielikuvituksen sivistämisen ja kehittämisen pitäisi olla erityisesti historiallista sekä parodioivaa. Se ei saisi olla vain osana taiteen käsittelyä vaan kumoamassa vanhoja tottumuksia järjestämällä ne uudelleen. Hän antaa esimerkiksi raamatullisen Nooan tarinan, jonka käsittelemisen voi vaihtaa kertomalla se madon näkökulmasta. (Abbs 1994, 47) Abbs kertoo taiteen arvon perustuvan juuri esteettisyyden ja elinvoimaisuuden lisäksi aisteihin sekä avoimeen mielikuvitukseen:

”The value of art lies elsewhere [not in the modernness]; in its aesthetic power, in its vitality, in its relationship to the alert senses and the open imagination, deep in its own field of execution and reference.” (Abbs 1987, 23)

Best sanoo erään uskomuksen mukaan taiteen kasvattavan mielikuvitusta, mikä osaltaan pitää paikkaansa. Mielikuvitusta ei kuitenkaan voi verrata lihakseen, jota voi harjoittaa millä tahansa harjoituksella. Esimerkiksi liikemiesten mielikuvituksen lisäämiseksi on, Bestin mukaan, heille turha opettaa tanssia. (Best 1996a, 19) Ottaen huomioon Bestin tiedettä ja taidetta tasa-arvottavan teorian, herättää tämä kommentti kysymyksiä: Jos taiteessa ja tieteessä tarvittava tieto ja tietämys ovat samanlaisia, ja tiede yhtäläillä kuin taidekin pitää sisällään luovuuden ja tunteet, kuten Best aiemmin toteaa, miksei silloin mikä tahansa taiteen laji sopisi tieteen ihmisten luovuuden harjoittamiseksi? Kyseinen kommentti kumoaa tällöin aiemmin mainitun. Tavoitteena han molemmilla tutkijoilla on ihmisen monipuolinen kehittäminen, mitään osaluuetta pois jättämättä. Moni itsepuolustuslaji, joita uskon usean liikemiehen harrastavan, perustuu tanssillisiin kuvioihin. Oppiminen oman kehon, ja sitä kautta oman mielen, hallintaan kehittää myös mielikuvitusta sillä yhdessä tehdyt harjoitteet opet-

tavat toisen ihmisen kohtaamista myös arkielämässä. Mielikuvituksen ja ajattelun puolesta puhuu myös Løvlie. Hänen mukaansa taide sivistää toteuttamalla aistillista, minkä avulla aistillinen saa merkityksensä. Hän korostaa, ettei reflektion vapauttaminen esteettisessä kokemuksessa mielikuvituksesta tarkoita sen lopullista hylkäämistä vaan sitä, että ne samanaikaisesti vapautetaan toinen toisilleen. Løvlien mukaan ajattelu ja mielikuvitus edellyttävät toinen toisiaan aivan kuten vapaus ja yhteenkuuluminen. (Løvlie 2001, 38)

Best kertoo, että yksi yleisimmistä väitteistä sanoo taiteellisen ja kielellisen merkityksen olevan aina symbolista tai että taiteet ja kieli ovat symbolien ja merkkien järjestelmiä. Bestin mukaan tämä väite vähättelee taiteita, sillä silloin itse taideteos ei ole keskeinen vaan se ajatus tai tunne, jota teoksen oletetaan symbolisoivan. (Best 1996a, 20–21) On kuitenkin huomattava, että ihminen taiteen äärellä etsii siitä vaittomaisesti avoimia tai piileviä merkityksiä ymmärtääkseen sitä, oli sitten kyseessä elokuva-, teatteri-, tanssi- tai maalaustaide. Etenkin nykyaikana, jolloin kaiken oletetaan tuovan esiin jotain uutta ja kritisoidaan vanhaa. Esimerkiksi elokuva- tai teatteritaiteen alalla katsoja on jo tottunut näkemään useita eri versioita simultaanisesta tai metafiktiivisestä dramaturgiasta. Tarinan esittäminen lopusta alkuun tai palapelinä ei ole enää uusi keksintö esimerkiksi kaikille ”Pulp fictionin”, ”Mementon” tai ”Mulholland Driven” nähneille. Best sanoo myös kieltä ajateltavan virheellisesti koodi- tai merkkijärjestelmänä. Kielitieteen alalla tämä on kuitenkin faktaa: esimerkiksi kielitieteilijä Ferdinand de Saussure’in⁹ mukaan koko kieli on metaforista johtuen merkityksen ja muodon välisestä mielivaltaisesta yhteydestä. Joskus on vain päätetty, että hevosta tarkoitettaessa käytetään sanaa ”hevonen”. Sanalla ei ole mitään tekemistä eläimen ominaisuuksien kanssa. Samalla tavoin taiteessa, joka ei ole valokuvamaisen esittävää, nähdään useat asiat kulttuurikohtaisina symboleina. Tosin joskus niitä ymmärtääkseen on tiedettävä taiteilijan historia kuten esimerkiksi Salvador Dalín tapauksessa. Hänen teoksissaan nähdään usein muurahaisia, teräviä esineitä tai kainalosauva. Itsessään niissä ei ole mitään järkeä, jollei tiedä, mitä ne itse taiteilijalle merkitsivät. Symbolien esiintyminen ja niiden etsiminen ei mielestäni poista teoksen

⁹ Ks. esim. De Mauro, T. (toim.) Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale. Introduction par Tullio de Mauro. Paris 1972.

arvoa, kuten Best sanoo. Taideteos ei ole taiteilijallekaan pelkkä materia, joten miksi se olisi sitä taiteen kokijalle.

Best korostaa kielen merkitystä taidekokemuksissa vastoin joidenkin näkemystä, kuten Abbsin, ettei taiteessa voisi lainkaan käyttää sanoja. Tämä väite ei Bestin mukaan kuitenkaan aja taiteen asiaa opetussuunnitelmassa. Hän uskoo, että sanojen ja selitysten kautta ihminen saavuttaa taiteesta sellaisia ajattelutapoja ja ymmärrystä, joita ei etukäteen voi tietää esimerkiksi rakenteesta tai tekniikoista. Tämä näkökulmien laajentaminen mahdollistaa, Bestin mukaan, kiinteämmän tunnepohjaisen omistautumisen taiteelle. Kasvatuksen kannalta opettaja voi lisätä oppilaittensa ymmärrystä ei-verbaalisia taideaineita, kuten musiikkia tai tanssia kohtaan nimenomaan käyttämällä sanoja, selittämällä, mikä yleensä on sidottu käytännön harjoituksiin. Ymmärtääkseen taidetta ei kuitenkaan ole välttämätöntä, että asiat selitetään sanoin. Ymmärryksen voi saavuttaa muillakin keinoin. Taide on silti kognitiivista. (Best 1996a, 17; Best 1996b, 49; Thomsen 1996, 21) Kuten aiemmin mainitsin Dalín maalausten ymmärtämisessä tiedon olevan tarpeen, pätee se Bestin teoriaan mukaillen myös yleensä taiteen ymmärtämiseen. Mikään ei synny ilman tausta-ajatusta, historiaa tai kulttuuria. Sitä paitsi, Abbs ei kiellä sanojen käyttöä: hän sanoo kokemuksen olevan vaikea sanallistaa kylliksi. Tämä ei tarkoita, ettei niitä voisi käyttää lainkaan. Hänhän totesi aiemmin taiteen olevan ”vastavuoroista leikkiä itsen ja tekniikan, impulssin ja välineen sekä tunteen ja tradition kanssa”. Tuskin ilman opettajan sanallista ohjausta monikaan oppilas kykenee hallitsemaan kaiken yksin, edes Abbsin teorioissa. Kielen käytöstä puhuttaessa on otettava myös huomioon, että kirjallisuus ja sanataide ovat yhtä lailla taideaineita. Sanataiteessahan pyritään nimenomaan sanallistamaan tunteita, kuvaamaan olotiloja ja kokemuksia.

Tosin draamakasvatuksen alalla Way toteaa, ettei ajatusten ja tunteiden kommunikointia voi rajoittaa vain sanojen käyttöön niiden älyllisen merkityksen perusteella, koska silloin emme pysty koko persoonallisuuttamme kattavaan ilmaisuun. Sanojen kautta voimme, Wayn mukaan, tuoda esiin vain sen osan itsestämme, jota on totuttu ilmaisemaan verbaalisesti. Hän sanoo monien lahjakkaiden henkilöiden luentoja olevan tylsää kuunnella, sillä äly yksinään on ikävää ja kuivaa. Sen sijaan äly yhdistet-

tynä tunteeseen muuttaa hänen mielestään ”harmaan” eloisaksi kokonaisuudeksi. (Way 1967, 161)

Best uskoo Abbsin tutkimuksen johtopäätöksen, ettei esteettistä kokemusta voisi riittävästi tai lainkaan kuvailla sanojin, johtuvan siitä, että kieli ja taiteellinen kokemus mielletään usein toisistaan irrallisiksi tai jopa siitä, että taide olisi sanoja suurempi. Best viittaa runoihin ja yleensä kirjallisuuteen, joissa kokemukset kuvaillaan pelkätään sanoja käyttäen. (Best 1996b, 48; Heikkinen 1996, 14) Tässä kohtaa Best ei kuitenkaan mielestäni ota huomioon, että Abbsin tutkimuksessa fokuksessa ovat henkilöiden taideteoksiin kohdistuvat kokemukset. On siis huomioitava, onko kyseessä kokija vai tekijä, eli runojen kohdalla lukija vai kirjailija. Molemmat osapuolet joka tapauksessa kokevat, vastaanottavat tai tuottavat. Best sanoo myös, että mikäli sanoja ei voi käyttää kokemuksen kuvaamiseen, ei se millään tavalla puolusta taiteen asemaa. Tosin hän myöntää, ettei esimerkiksi Beethovenin sinfonian kuuleminen ja kokeminen ole sama asia kuin sen kuvaileminen, edes yksityiskohtaisesti. Tämä on kuitenkin hänen mukaansa merkityksetöntä, koska tämä teoria viittaa myös mihin tahansa muuhun, ei vain taiteelliseen kokemukseen. Hän antaa esimerkin teen juonnista, jolloin juominen ei ole sama asia kuin teon kuvaileminen. Oleellista on siis ymmärtää taiteen ja kielen välillä olevan vuorovaikutussuhde, jossa taide vaikuttaa kieleen ja kieli taiteeseen. (Best 1996b, 49; Heikkinen 1996, 14)

Best lisää vielä taiteen, yhtä lailla kuin sanojenkin, kehittävän ihmistä. Taiteen kautta opimme uusia käsityksiä ja ajatuksia, minkä johdosta saavutamme uusia mahdollisuuksia sekä ymmärryksen muotoja: ymmärrämme paremmin elämäämme. Taide on voimakasta, koska taiteessa ymmärrämme tunteita ja tunteiden kautta ymmärrämme. Sen avulla saamme käsityksiä koko ihmisenä olostamme. Bestin mukaan tämä on erityisen merkityksellistä teatteri- ja draamakäsityksessä. (Best 1996a, 11; Best 1996b, 49; Thomsen 1996, 22–23)

3.3 Taide kasvatuksessa

Yhteistä Bestin ja Abbsin tutkimuksissa, erimielisyyksistä huolimatta, on se, että molemmat puolustavat taiteen asemaa opetussuunnitelmassa. Taiteiden tulisi, Abbsin mukaan, kuulua opetussuunnitelman keskiöön, koska ne edustavat perustavaa laatua olevaa, vertauskuvien kautta saatavaa tietämystä, joka laajentaa ymmärtämystämme. Taiteen symbolisten prosessien kautta subjektiivisuus saa muodon ja merkityksen, mikä ei kuitenkaan tarkoita kulttuurin tai teknisen tietotaidon unohtamista. Taiteiden arvoa ja mielikuvia puolustamalla korostetaan, Abbsin mukaan, myös tunteiden merkitystä ymmärtämisessä. Poistamalla tunteet opetussuunnitelmasta estetään yksilöä saavuttamasta laajaa, kokonaisvaltaista ymmärtämystä ja tietoisuutta. Tästä syystä spontaanin, vaistonvaraisen ja affektiivisen kentän tulisi kuulua olennaisena osana kasvatusta. Hän uskoo, ettei opetussuunnitelma voi olla täydellinen ilman ymmärtämystä kehittäviä ja yhtenäistäviä taideaineita. Abbs sanoo, ettei runoilemisella, draaman tekemisellä tai tanssilla ole tarkoitus tehdä oppilaista näiden esteettisten aineiden asiantuntijoita vaan luoda herkkätuntoisia ihmisiä. Tätä hän kutsuu kasvatamiseksi taiteen kautta (*through*). (Abbs 1981, 494; Abbs 1987, 3, 41) Abbsin mukaan taidekasvatuksen olisi oltava opetussuunnitelman ytimessä myös, jotta ihminen oppisi ymmärtämään ja kehittämään luovuuttaan. Hän uskoo, että tänä materialistisena aikana taiteella on syvä inhimillinen merkitys. (Best 1992a, vii, xvi)

Tunteiden merkitystä kasvatuksessa ja taiteessa puolustaa myös psykoterapeutti ja dosentti Tuula Pahkinen (2004). Hän sanoo, ettei ilman tunteita voi ylipäättään oppia mitään. Pahkisen mukaan tunteet ovat nykyään väheksytyt voimavara sillä nykyaikana korostetaan enemmänkin tekniikkaa ja älyä, jolloin tunteista tulee vain häiritsevää tekijää. Syyksi hän sanoo ”informaatiosaastan”, jonka keskellä korostetaan kapeaa aluetta. Kasvatuksen alalla Pahkinen sanoo luokattoman lukion olevan paha ilmiö, koska samaan aikaan perheiden rapautuminen aiheuttaa sen, ettei nuorella ole enää yhteisöä eikä yhteenkuuluvuutta, mikä vaikuttaa yksilötasolla. Hän uskoo, että kestävä kehitys on näin ollen tuottanut vain kestäättömiä ihmisiä. Ihminen tarvitsee yhteisöllisyyttä esimerkiksi koulumaailmassa, sillä sen kautta opitaan sosiaalisia taitoja ja tunteita. Nykyisessä suoritusyhteiskunnassa internet, jota hän kutsuu ”lyhytjännit-

teisten teatteriksi”, korvaa inhimilliset suhteet. Pahkisen mukaan luova työ ja kriittisyys ovat tarpeen, sillä mitä hyötyä on yrityksille ihmisistä, jotka ovat tuhlanneet aikuisuutensa pelkkään kirjojen lukemiseen. Hän korostaa eroa viihdetaitteen ja taiteen välillä: viihde on pelkkää ilotulitusta, josta ei jää yksilölle mitään opittavaksi kun taas taide koskettaa ja antaa tilaa omille ajatuksille sekä motivaatiota tutkia asiaa itse lisää.

Bestin mukaan taiteen kasvatuksellisen puolen suhteen ollaan yleisesti ottaen hyvinkin skeptisiä. Monet ovat sitä mieltä, ettei sitä oppiaineena tarvitse ottaa vakavasti sillä luovuuden uskotaan liittyvän ennemminkin inspiraatioon¹⁰, luomisvireeseen, kuin kognitiiviseen ja kurinalaiseen toimintaan. Taideopetus nähdään siten vähäpätöisenä aineena sekä sisällöltään subjektiivisena. (Best 1993, 16) Tosin mielestäni yhtä lailla kuin mielikuvituksen kuuluminen myös esimerkiksi matemaattisiin aineisiin, on inspiraatiokin niihin kuuluva ajatellen monien keksijöiden, kuten Einsteinin, luomistyötä, joka vaatii tietynlaisen mielentilan ja vireyden samalla tavoin kuin sen ajatellaan perinteisesti kuuluvan taiteilijoiden työhön.

Kasvatuksellisesti haitallisena oppiaineena taiteen näkevät Bestin mukaan yleensä itse taidekasvattajat. (Best 1993, 16) Koulujen opetussuunnitelmassa on luonnollisesti rajansa, mitä siihen voi sisällyttää, mutta Best kuitenkin muistuttaa, että jos taiteiden halutaan kuuluvan siihen keskeisenä osana, täytyy niiden tarpeellisuus perustella ja todistaa objektiivisella järkeilyllä, eikä subjektivismin mukaisesti tunteella. Suosittelu on todistusaineiston rinnalla toisarvoista. Bestin mukaan on turha puolustella taiteita sanomalla opetussuunnitelman tarvitsevan tasapainoisen opetuksen takia myös ei-rationaalisia aineita. Tätä kautta taide ei varmasti saisi sijaa opetussuunnitelman majatalossa. (Best 1996a, 5, 9) Kiellemällä taiteen kognitiivisen puolen, kielletään samalla taiteen asema koulutuksessa yleensä, sillä miten voi tapahtua oppimista, jos opetukseen ei sisälly tietoa ja ymmärtämistä. Näiden nähdään yleisesti kuuluvan matemaattisille sekä tieteellisille aineille, kun taas taideaineiden uskotaan sisältävän vain subjektiivisia tunteita. (Best 1993, 16; Best 1996a, 9-10)

¹⁰ Tosin sanakirjassa termin yhtenä merkityksenä on 'oivallus' ja oivallushan yhdistetään yleisesti reflektioon eli älylliseen toimintaan. Sen lisäksi se tarkoittaa mm. 'sisään hengitys', luomisvire', 'vaikutus', 'päähänpisto', 'luovuus', 'innoitus'.

Kasvatuksessa on kuitenkin otettava huomioon, että ihminen voi menestyä elämässään monin eri tavoin useiden erilaisten kykyjen avulla, eikä vain rationaalisuutta ja kognitiota hyväksikäyttäen. Goleman kertoo psykologi Howard Gardnerin 1983 tehdystä tutkimuksesta yleistä ÄO-ajattelua (älykkyydosamäärä) vastaan. Tämän mukaan älykkyyden lajit voidaan jakaa seitsemään pääluokkaan, vaikkakin hän myöntää, ettei ihmisen lahjojen kirjolle ole mitään maagista lukua: perinteisesti ajateltu kielellinen ja matemaattis-looginen lahjakkuus sekä avaruudellinen hahmotus, kineettinen lahjakkuus ja musikaaliset lahjat. Näiden lisäksi listaan kuuluvat persoonallisiksi älykkyyksiksi kutsutut ihmisten väliset eli interpersoonalliset taidot, eli kyky ymmärtää muita ihmisiä, sekä intrapersoonalliset kyvyt, jotka saattavat ilmetä sisäisenä tyytyväisyytenä ja elämän järjestämisenä omien tunteiden mukaisesti. Golemanin mukaan tämä moninainen käsitys älykkyydestä antaa lapsen kyvyistä ja mahdollisuuksista monipuolisemman kuvan kuin tavallinen ÄO. (Goleman 1997/1999, 58–60)

Best uskoo vaarana olevan sen, että opetuksessa etusijan saavat ne aineet, joita on helpoin arvioida, ennemminkin kuin ne, jotka ovat kasvatuksellisesti merkityksellisempiä, kuten taideaineet. (Best 1992b, 27)

”But we should be aware that it is the very indeterminate, pervasive character of much of the learning involved in the arts which is what makes them so enormously powerful and significant in human lives.” (Best 1992b, 27–28)

Arvioinnin merkitys opetussuunnitelmassa tosin on yhä edelleen arkipäivää. Lukio-opetuksessa keskitytään jo alusta alkaen vahvasti ylioppilaskirjoituksiin valmentautumiseen, jolloin budjetinkin puolesta ei ole varaa ylimääräiseen. Tällöin yleensä mietitään järkiperusteluin, mikä on tärkeää ja mistä on karsittava, jotta tavoitteet koulujen välisessä kilpailussa saavutetaan. Tämä merkitsee silloin taideaineiden vähentämistä tai jopa poistamista sillä niiden ei yleisesti ajatella olevan yhtä tärkeitä kuin tiede- ja reaaliaineiden vaan ennemminkin opetuksen tilan täyttäjinä. Tästäkin syystä Abbsin aiemmin mainitsema taiteen alan tutkimuksen lisääntyminen olisi otettava tosissaan, jotta taiteen merkitys kasvatuksessa tulisi laaja-alaiseen tietoon. Best (1992b, 29) sanookin että puolustaaksemme taiteen asemaa opetuksessa, meidän täytyy tuoda esiin taidekasvatuksen filosofinen perusta. Jotkut tosin uskovat, että taiteen

filosofian käsitteleminen on merkityksetöntä käytännön opettamisen kannalta, mutta Best uskoo, ettei se sen sijaan ole mahdollista missään oppiaineessa.

Bestin mukaan Abbs on klassinen esimerkki subjektiivista koulukuntaa edustavista tutkijoista, jotka uskovat taiteisiin liittyvien ei-kognitiivisten tunteiden perustuvan yliluonnollisiin, metafyyysisiin syihin. Taideopetuksen pitäisi, Bestin mukaan, auttaa oppilaita kehittämään monipuolista ja tarkkanäköistä ymmärtämistä. (Best 1993, 16; Best 1996a, 19) Bestin mukaan kasvatuksen tärkein päämäärä on ”laajentaa oppilaiden ymmärtämisen horisonttia” ja rohkaista heitä jatkamaan siten koko elämänsä. Hän lisää, että tunnekokemusten laajeneminen vaatii ehdottomasti juuri ymmärtämisen laajentumista. Ilman järjestelmällistä tiedostavaa ymmärtämistä ihminen ei pysty kokemaan tunteita. Bestin lanseeraama termi *bodymind* auttaa häntä itseään ymmärtämään ihmistä. (Best 1992a, 149, 200; Thomsen 1996, 23) Bestin teoriasta poiketen Goleman sanoo tuntevan mielen olevan paljon järkeä nopeampi ilman minkäänlaista harkintaa. Niinpä se ei hänen mukaansa pysty perusteelliseen pohdintaan, mikä puolestaan on järkevän mielen tunnusmerkki. Ensimmäinen toimintaimpulssi tulee siis uudessa tilanteessa sydäimestä eikä päästä, millä Goleman viittaa jo aiemmin mainittuun intuitioon. Tosin Best puhuu teoriassaan ennemminkin ajatuksista syntyneistä tunteista, mikä on toinen tunteiden syntymekanismi ja paremmin ihmisen hallinnassa. Tässä tapauksessa, jota uskon Bestin tarkoittavan, kognitio ja ajatukset määräävät, mitkä tunteet kulloinkin heräävät. Tunnetta siis edeltää jäsennelty ajatusketju. Tätä taitoa käyttävät hyväkseen esimerkiksi näyttelijät. (Goleman 1997/1999, 343–345)

3.3.1 Taiteiden yhtenäistäminen

Abbs uskoo taiteiden yhtenäistämällä (*generic community*) ja niiden holistisella ajattelulla olevan opetussuunnitelmassa kasvatuksellisesti suuri merkitys. Hän sanoo Aristoteleen ja Platonin olleen ensimmäisiä, jotka ovat kirjoituksissaan korostaneet taideaineiden (tanssi, draama, musiikki, kirjallisuus ja maalaustaide, sekä nykyään elokuva) kuuluvan rakenteellisesti yhteen, sillä heidän mukaansa niitä voi kuvata yleispätevin termein. Abbsin mukaan taideaineet kuuluvat estetiikan kategoriaan ja siten niitä yhdistävät samankaltaiset esteettiset prosessit ja päämäärät. Lisäksi yhdis-

tävänä tekijänä sanotaan olevan *mimesis*¹¹, koska ne kaikki imitoivat ja symbolisoivat elämää. Erottavina tekijöinä ovat sen sijaan niiden väline (*media*), tapa (*manner*) sekä kohde (*object*). (Abbs 1987, 2-3; Abbs 1992b, 265) Abbsin mukaan yhtenäistämisen ajatusta ei saisi ohittaa, Bestin sanoin, kutsumalla sitä ”laskelmoivaksi myy-tiksi” tai uskomalla sen olevan vain vastuussa olevien kasvatusalan ihmisten päähän-pisto, jolla he kuvittelevat vastaavansa opetuksen paineisiin. Hän sanoo taiteilla ole-van merkittävä positiivinen voima. (Abbs 1992b, 266) Abbs sanoo Bestin näkevän yhtenäistämisen pelkkänä ylevältä ja järkevältä kuulostavana mutta pinnallisena kä-sitteenä, joka helposti harhauttaa mielen, ja jolla voi olla kohtalokkaita seurauksia opetussuunnitelmassa, sillä taiteet ovat rakenteeltaan täysin erilaisia. Abbsin mukaan taideaineiden yhtenäistäminen ei kuitenkaan, Bestin uskomuksesta huolimatta, tar-koita niiden yhdistämistä tai yhdentymistä. Sitä vastoin jokainen taideaine nähdään erilaisina, samanarvoisina sekä samassa asemassa opetussuunnitelmassa. (Abbs 1992b, 280–281, 283) Kuten hän aiemmin toteaa, ei esteettisen toiminnan tarkoitus ole luoda yhden alan asiantuntijoita vaan herkkätuntoisia ihmisiä taiteen kautta kas-vattamalla. (Abbs 1987, 41)

”Never was it more necessary [to work together for the good of the arts in general]. And never was it more necessary to make contact in our arts teaching with the whole cultural continuum, with the deep aesthetic fields of our respective arts disciplines.” (Abbs 1992b, 284)

Samoin kuin Best kritisoi aiemmin mainittuja taidekokemukseen liittyviä termejä, uhkaa hänen mukaansa lisäksi taideaineiden asemaa kyseinen käsite *generic arts*. Tämä tarkoittaa siis ajatusta taiteiden muodostavan yhteisen, yleispätevän kentän opetussuunnitelmassa, ikään kuin oman lajinsa. Ehdotuksen kannattajat, kuten Abbs, uskovat, Bestin mukaan, että eri taidemuotoja yhdistää samankaltaiset luovat, taiteel-liset sekä esteettiset subjektiiviset mielen sisäiset prosessit. Eri taiteen alojen usko-taan kuuluvan ikään kuin samaan perheeseen ja ne ovat siten yhdenmukaisia ja ver-tailukelpoisia. Best kertoo, että joissain kouluissa on jopa perusteltu taiteen ja musii-kin sisällyttämistä opetussuunnitelmaan toteamalla koulujen velvollisuuden olevan

¹¹ *Mimesis* on Platonin ja Aristoteleen käyttämä termi, joka tarkoittaa todellisuuden tai todellisuuden idean jäljittelyä. Uskomuksen mukaan on olemassa jokin alkukuva, jumala, jota pyritään jäljittelemään. (Østern 2001, 23)

esteettisten kokemusten tarjoaminen nuorille. Sanan *esteettinen* paikalla lienee tarkoitettu, aiempaan viitaten, kuitenkin *taiteellinen*. (Best 1992a, 166; Best 1992b, 30)

Bestin mukaan taideaineiden käsittäminen yhdeksi kokonaisuudeksi on hyvä ajatus ainoastaan hallinnollisille osapuolille, sillä tämä säästää sekä rahaa opetuksen palkkauksessa että tilaa opetussuunnitelmassa, mutta saattaa johtaa taideaineet marginaalialueille, ”to an arts ghetto”. Best kutsuukin tätä ”laskelmoivaksi myytiksi” (*an expedient myth*), mikä tarkoittaa taideaineiden yhdistämistä kustannustehokkuussuhteen perusteella. Bestin mukaan ne taideaineet, joilla ei ole varmaa itseenäistä paikkaa opetussuunnitelmassa, näkevät yhdistämisen oljenkortena, johon tarttua. (Best 1992b, 28, 30, 41) Taideaineiden vertaaminen ”perheenjäseniksi” ja ”saman lajin edustajiksi” on Bestin mukaan sama kuin vertaisi eri kahvilaatuja tai sisaruksia keskenään. Samoista sukujuurista huolimatta ne ovat itse asiassa aivan erilaisia. Idean puolustajat sanovat syynä yhdistämille olevan esimerkiksi sen, että taideaineita yhdistää samaan kategoriaan luokiteltava tieto ja ymmärtäminen. Best sanoo, että esimerkiksi draaman, musiikin ja maalaustaiteen vertaileminen on kuin vertailisi eri urheilulajeja keskenään. Kuuluvathan nekin saman yläkäsitteen alle. (Best 1992b, 30–32) Seuraavassa sitaatissa Best pyrkii osoittamaan, kuinka yleisesti sanaa *art* (suomeksi tässä tapauksessa ennemminkin ’taito’ kuin ’taide’, kuten *art of loving* eli ’rakastamisen taito’) käytetään eri yhteyksissä:

”If we simply look at the variety of ways in which the word ’art’ is used we can find no common essential quality. Thus, there is a simpler refutation [...] of the appeal to common usage of the term ’art’ as supposed support for the claim that the arts must form a generic area. Consider some of those uses. What of the art of cooking, the art of teasing, the art of loving, even, the title of a book I once saw, *The Womanly Art of Breast Feeding*? Are they all generic?” (Best 1992b, 33)

Abbs kritisoi Bestin vertausta viitata taiteiden yhtenäistämiseen sanan *generic* sanakirjamääritelmällä, jonka mukaan esimerkiksi kasviopissa yhden lajin ymmärtäminen on sama kuin koko saman suvun alle koottujen lajien rakenteen ymmärtäminen. Taiteen alalla sen sijaan, Bestin mukaan, ymmärtäessään musiikkia, ei voi sanoa ymmärtävänsä kuvataidetta. Hän lisää, että termi on siksi ”laskelmoiva” koska se oikeuttaa taideaineiden supistamisen yhdeksi tai jonkinlaiseksi sekoitukseksi, jolloin ei oteta huomioon yksittäisten taideaineiden piirteitä. Abbsin mukaan muut, jotka ovat

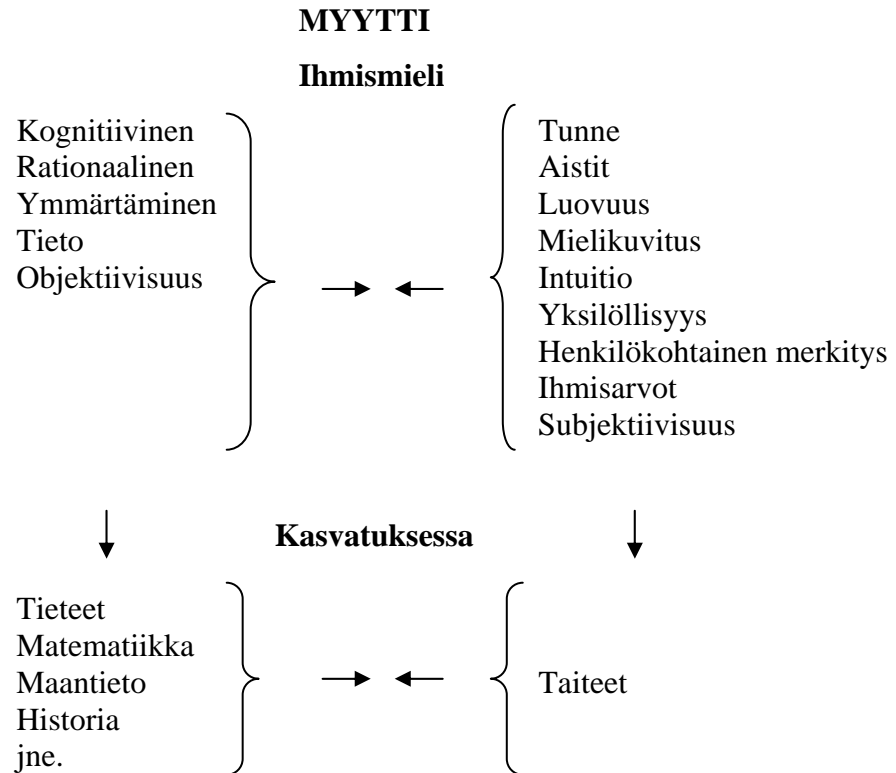
käyttäneet termiä *generic*, eivät ole käsittäneet sen tarkoittavan yhteen liittämistä (*combined*) tai yhdistämistä (*integrated*) sillä ne eivät ole vastavuoroisia, synonyymisiä termejä, kuten Best Abbsin mukaan niiden näkee olevan. (Abbs 1992b, 281–283)

”It is as if Best is fighting a phantom, a spectre of compromise and philosophical ineptitude which does not exist. His formulations act in the manner of an expanding tautology but, failing to interact with the actual arguments, have little purchase and, therefore, little power.” (Abbs1992b, 283)

Best sanoo kaikilla oppiaineilla, ei vain taideaineilla, olevan yhtäläisyyksiä. Yhtä lailla matematiikassa, liikunnassa, historiassa tai maantiedossa on kyse mielikuvituksesta, objektiivisesta harkintakyvystä, järjestä, intuitiosta ja tunteesta, kuten Einsteinkin totesi. Mikä on siis taideaineille niin ominaista, että ne pitää erottaa omaksi kokonaisuudeksi? kysyy Best. Jotkut ehdottavat ainoastaan taiteisiin kuuluvan aistien kautta toimiminen sekä esteettiset osa-alueet. Best kumoaa nämä väitteet, joita hän kutsuu taidekasvatusta koskeviksi myyteiksi, sanomalla niiden kuuluvan samoin muihin oppiaineisiin. Bestin mukaan hedelmällisintä olisi ns. poikkitieteellinen työskentely eli, jos kaikki oppiaineet työskentelisivät yhdessä, mutta saisivat silti kehittää itseään itsenäisesti. (Best 1992b, 33–34, 38) Hedelmällisellä työskentelyllä Best kenties viittaa aiemmin mainitsemaansa kasvatuksen tärkeimpään päämäärään eli, Bestin sanoin, oppilaiden ymmärtämisen horisontin laajentamiseen. Sekä tiede- että taideaineiden poikkitieteellinen työskentely toteuttaisi tämän tavoitteen.

3.3.2 Myytti kasvatuksessa

Subjektivistisen teorian mukaan ihmismieli jakaantuu kahteen vastakkaiseen, toisilleen vahingolliseen osaan: 1) kognitiivinen, rationaalinen ja objektiivinen puoli sekä 2) affektiivinen, tunteellinen ja luova puoli. Näistä ensimmäinen, järjen hallitsema puoli, on perinteiden mukaisesti opetuksessa keskipisteenä. Bestin mukaan tämä on täysin virheellinen käsitys, pelkkä myytti, joka on haitannut kasvatuksellista ajattelua yleisesti jo vuosia. (Best 1992a, 3-4; Best 1996a, 8; ks. Allen et al 1999, 29) Seuraavassa kuviossa Best pyrkii osoittamaan kahtiajaon ihmismielen sekä kasvatuksen kannalta:



Kuvio 1: Subjektivistinen myytti kasvatuksesta (ks. Best 1996a, 8)

Kuten kuvioista käy ilmi, ainoastaan vasemmalle sijoitetut opetussuunnitelmaan sisältyvät aineet nähdään objektiivisina sekä rationaalisina. Sitä vastoin taideaineita pidetään, Bestin sanoin, ”roskakorina” ihmisen ”subjektiivisille ja hyödyttömille” osaluille kuten tunteille, luovuudelle ja arvoille. Tämä myytti on Bestin mukaan edelleen vallalla kasvatuksen alalla myös taidekasvattajien ajatusmaailmassa, mikä tarkoittaa sitä, että he tekevät hallaa omalle alalleen. On kuin koira jahtaisi omaa häntäänsä. (Best 1996a, 10) Best kertoo erään opettajan jopa todenneen, ettei teorian vastakohtana ole käytäntö vaan aivokuolema. (Best 1996a, 11) Jos toiminnalle ei ole opetuksessa objektiivisia kriteereitä, jotka tähtäävät ymmärryksen ja tiedon lisäämiseen, ei sille voi olla opetussuunnitelmassa minkäänlaista tilaa, toteaa Best. Jokaiseen kasvatukseen tähtäävään toimintaan tulisi kuulua mahdollisuus oppia ja siten kehittää ymmärrystä. Subjektivistisen lähtökohdan mukainen opetus olisi, Bestin mukaan, behaviorismin oppien kaltaisesti ärsyke-reaktiomaista, johon eläimetkin kykenevät. Ihanteellinen ratkaisu kasvatustyössä olisi siten Bestin aiemmin mainitsema poikkitieteellinen työskentely, jolloin kaikki kuviossa esitetyt ominaisuudet saataisiin tasapuolisesti käyttöön. Hän on vahvasti sitä mieltä, ettei taidekasvatuksen alalla voi to-

sisään edes aloittaa merkittävää tutkimistyötä, ennen kuin kyseisen myytin rautaesirippu on kaadettu. (Best 1996a, 8-9; Best 1996b, 42)

Best antaa esimerkin tutkijasta, joka kuvittelee olevansa objektiivinen sanomalla taiteiden olevan kognitiivisia ja sitä kautta täysin kasvatuksellisia. Kuitenkin hän väittää, että kriittinen analyysi on pitkän matkan päässä taiteellisesta kokemuksesta. Tällä hän epähuomiossa tulee sanoneeksi, etteivät ymmärrys ja ymmärtäminen kuulu taiteelliseen kokemukseen. Toisin sanoen, koulutus ja oppiminen ovat kaukana taiteesta, mikä tarkoittaa, ettei taiteella ole paikkaa kasvatuksessa. Vaikka kyseinen tutkija kuvittelee olevansa objektiivinen, päätyy hän sanomisillaan subjektiivisuuden suohon. (Best 1996a, 10)

Pohjoismaisten draamapedagogien keskuudessa ei, Heikkisen mukaan, ole mainittu myyttiä taiteiden mielikuvitusta kasvattavasta vaikutuksesta, mikä tarkoittaa kenties sitä, ettei sitä heidän keskuudessaan pidetä myyttinä tai sitten se ei ole esteettisen merkityksenannon näkökulmasta mielenkiintoinen. Muut myytit, kuten taiteen vaikuttaminen aistien kautta tai, että taiteen merkitys on symbolista, sen sijaan vaihtelevat, Heikkisen mukaan, eri kirjoituksissa. (Heikkinen 1996, 63)

3.3.3 Mielikuvat kasvatuksessa

Abbs kertoo haluavansa tutkimuksillaan puolustaa, ei vain taidekasvatuksen, vaan myös mielikuvien tärkeyttä kasvatuksessa. Hän uskoo, että läntisen yhteiskunnan käsitteiden ja abstraktin ymmärtämisen arvostaminen mielikuvien sijaan on vieraannuttanut ihmisen oman olemuksensa juurilta. Abbs pitää unia, alitajunnan spontaaneja mielikuvia, tärkeinä, koska ne heijastavat symbolisesti yksilön tunteita ja vaistoja, mitä Best teorioissaan juuri vahvasti vastustaa. Abbs sanoo taiteilijan merkittävän roolin kasvatuksessa perustuvan juuri samankaltaisuuteen uneksijan kanssa: (Abbs 1981, 475)

” [...] he [*the artist*] is an active collaborator in the extraordinary process through which instinct and bodily function are converted into image and fantasy – and herein lies his great educational role.” (Abbs 1981, 475)

Abbs uskoo, että ihmisen taipumus muodostaa mielikuvia on jokaisella luonnostaan, sillä meitä voi opettaa puhumaan mutta ei näkemään unia. Siten yhteistyöllä tiedostamattoman ja tiedostetun välillä voi koulua ja syventää omaa persoonallisuuttaan. Hän sanoo taiteilla olevan ainutlaatuinen merkitys yksilön tietoisuuden ja luovuuden kehittämisessä, koska niihin kuuluu keskeisesti metaforien eli vertauskuvien työstäminen. Hän uskoo taiteen tekemisen olevan kosketuksissa ihmismieleen. Abbsin mukaan olemme menettäneet sisimpäämme steriilin ja masentavan sementistä, teräksestä ja lasista tehdyn ympäristön takia, sillä muualla maailmassa täynnä metaforia olevat tempelit ja katedraalit symboleineen auttavat ihmisiä saamaan kontaktin itseensä ja sisimpäänsä. Mielikuvat ovat merkityksellisiä, sillä niiden kautta tiedostamme tavalla, jota ei voi saavuttaa muilla keinoin. Abbs käyttääkin mielikuvista termiä ”pre-conceptual form of knowing”, mikä tarkoittaa tietoa, joka edeltää varsinaista ymmärryksen asettamista sanoiksi. Ihminen kokee mielikuvat aktiivisesti koko kehollaan. Tästä Abbs antaa esimerkin psykoterapian alalta, jossa lapsen annetaan purkaa traumaattinen kokemus leikin avulla. Mieli- ja vertauskuvat toimivat siten myös parantavana voimana, joiden kautta voi valmistautua todelliseen elämään. Niihin liittyvä tietous liittyy siis henkilökohtaiseen eikä tieteelliseen totuuteen, mutta on silti todellista. (Abbs 1981, 476, 478, 482, 486) Abbsin teoria mielikuvien merkityksestä on mielestäni hänen teoriansa vahvuus, sillä se osoittaa selkeimmin Bestin objektiivisen teorian heikon kohdan: henkilökohtaiset mielikuvat ovat merkityksellisiä ja siksi kasvatuksellisesti tärkeitä, koska emme ole toistemme klooneja. Totuus voi tässä tapauksessa löytyä vain subjektiivisuuden kautta.

Goleman kertoo esimerkin lasten tunteiden uudelleen kouluttamisesta, joka perustuu juuri mielikuvien käyttöön. Kaliforniassa vuonna 1989 erään ala-asteen pihalle saapui mies, joka alkoi ampua automaattiasella sarjan toisensa perään pihalla leikkiviä lapsia kohti ja lopuksi tappoi itsensä. Goleman sanoo tämän traumaattisen tapauksen toistuneen vielä useiden kuukausien, joillakin jopa vuosien, päästä lasten leikeissä. Hänen mukaansa leikki ja mielikuvien käyttö on ainakin lapsilla yksi paranemistapa, sillä näiden toistuvien leikkien aikana lapset pystyvät kokemaan pelottavat tapahtumat uudelleen turvallisesti. Tällöin muistot palaavat ilman kielteisiä kokemuksia, mikä Golemanin mukaan vie niiltä voimaa, ja mahdollistaa normaalien reaktioiden oppimisen niiden yhteydessä. Lapset saattavat myös antaa leikeissään tarinalle

onnellisen lopun, esimerkiksi tappamalla pahantekijän, mikä antaa heille tunteen tilanteen hallinnasta tuolla traumaattisen avuttomuuden hetkellä. Goleman sanoo, Abbsin tavoin, yhden tavan päästä käsiksi mieleen jähmettyneeseen kuvaan olevan taide, joka hänen mukaansa jo itsessään on alitajunnan viestintäkeino. Hän sanoo tunteiden olevan hyvin vastaanottavaisia symbolisille merkityksille ja psykoterapeutti Sigmund Freudin sanoin ”primaariprosessille”, vertauskuvien, tarinoiden, myyttien ja taiteen viesteille. Joskus taide auttaa kertomaan kokemuksista, joista lapsi ei muuten suostu puhumaan. Lisäksi taide on Golemanin mukaan jo itsessään terapiamuoto ja tapa aloittaa trauman herraksi pyrkiminen. (Goleman 1997/1999, 243, 252–253) Joissain kouluissa käytetään tilanteiden purkamiseen draamakasvatuksen keinoista esimerkiksi nukketeatteria, joka etenkin lasten kanssa työskennellessä vieraannuttaa tilanteen sopivasti kipeästä aiheesta. Käsiteltäviä teemoja ovat olleet esimerkiksi juuri koulussa tapahtunut koulukiusaaminen tai koulubussille tapahtunut onnettomuus. Myös suurempia maailmantapahtumia, kuten tsunamin tai sotien aiheuttamia yleisiä pelkotiloja voi käsitellä draamakasvatuksen keinoin mielikuvien avulla.

Abbs kutsuu mielikuvia tunnekieleksi (*language of feeling*), jonka päämääränä on ihmisen minäkuvan (*selfhood*) kehittäminen. (Abbs 1981, 486) Dewey sanoo myös opetukseen liittyvien huomioitavien metodien olevan kuvien ja mielikuvien käyttö. Hän uskoo, että jos suurin osa opetukseen liittyvästä energiasta käytettäisiin siihen, että huolehditaan lapsen muodostavan oikeita mielikuvia opittavista asioista, työ helpottuisi huomattavasti. (Dewey 1897/2004) Seuraavassa sitaatissa Abbs korostaa vertauskuvien merkitystä ihmisen psyykelle. Fantasian, kuten kirjallisuudessa Hamletin tai Danten, kautta yksilö kokee kuuluvansa osaksi kulttuuria ja sitä kautta osaksi ihmiskuntaa:

”What might otherwise have been merely odd now becomes representative and suffering is placed in a comprehensive pattern that both contains and supports it. The fantasy that can spontaneously draw on the rich deposits of the inherited culture – on Hamlet and on Dante, for example – is a fantasy that not only heals the wounds of the individual but also brings comfort to that same individual by making the person feel a member of that very culture and, through that culture, a member of the human race.” (Abbs 1981, 489)

Samoin fantasian merkityksestä puhuu Pahkinen (2004). Hän sanoo tarujen ruokkivan mielikuvitusta, mihin pelkkä fakta ei riitä. Esimerkkinä hän mainitsee suositut

”Taru sormusten herrasta” -kirjat ja elokuvat, joiden kautta nuori kokee koko tunteiden kirjon, kuten pelkoa, rakkautta, sääliä ja vihaa. Myös esitutkimuksena haastateltu erityisopettaja mainitsee johdannossa käyttävänsä sosiaalis-emotionaalisesti häiriintyneiden lasten kanssa tarinateatteria sekä kertomuksia ja lasten omia tilannekuvauksia tunteiden ja tunnetilojen opettelussa. Hän sanoo myös jo omissa opinnoissaan erityisluokanopettajaksi tutustuneen erilaisiin metodeihin, kuten mielikuvaoppimiseen ja tarinateatteriin, joista voisi olla hyötyä tunteiden käsittelyn harjoittelemisessa. (Erityisluokanopettajan haastattelu 15.3.2004)

Abbs kuitenkin painottaa, ettei mielikuvia voi ”tulkata”, kääntää konkreettista abstraktiksi, tunteen siitä kärsimättä. Käsitteellistäminen ei ole sama kuin kokeminen. Abbs puolustaa metaforisia mielikuvia ainutlaatuisiksi ja korvaamattomaksi tavaksi ruumiillistaa sitä, mitä ihmisen sisimmässä tapahtuu. Sitä kautta voi tunnistaa omia alitajuisia alueitaan, omaa kehoaan, mieltään ja tunteitaan sekä vahvistaa omaa identiteettiään ja tiedostaa paremmin ympäröivää maailmaa. Abbsin mukaan ihmisen tiedostava puoli suojelee ja pikemminkin manipuloi kuin paljastaa tai toimii identiteetin puolesta tiedostamattoman tavoin. Tiedostamaton ei ole täysin passiivinen vaan siinä on kyse psyykeen luovien energioiden tunnistamisesta, jotka edeltävät järjellistä käsitteellistämistä. (Abbs 1981, 491–492)

” [It is a question] of being willing to submit (though not uncritically) to shaping forces operating outside of our analytical reason and our controlling willpower.” (Abbs 1981, 492)

3.4 Kasvatuksen vastuu

Abbs uskoo, että nykyään ihmiset psykologian, sosiologian ja filosofian alalla ovat valmiita hylkäämään ontologiset kysymykset olemisesta ja olemassaolosta. Yksilön sijaan keskitytään mekaaniseen kielenkäyttöön, sosiaalisiin ja biologisiin seikkoihin. Hän sanoo meille jäävän vain tunne siitä, ettei tämän naamion takaa ole mitään syvempää tai muuta tapaa nähdä asioita. (Abbs 1981, 492–493) Abbs vertaa nykyajan kasvatusta (*education*) heikoksi villieläimeksi, jota tietämättömät poliitikot johtavat,

jota johtajat lyövät tai imartelevat, ja jota opettajat testaavat ja ajavat takaa. Niin kauan kuin tuotantokäyrä nousee ylöspäin, kukaan ei välitä siitä, että eläin on luhistumisillaan taakan alle. Abbs uskoo ongelman ytimen löytyvän kasvatuksen alalla käytettävästä atonaalisesta kielestä, joka keskittyy tehtäviin, faktoihin, tuloksiin ja arviointeihin. (Abbs 2004, 14)

”The deadly effect is to convey the notion that the current educational reality is the only conceivable reality within to operate. A blanc pragmatism, indeed.” (Abbs 2004, 14)

Abbsin mukaan on tärkeää, että oppilaat ovat tietoisia kasvatuksen perinteisistä, kuten Sokrateen, Platonin ja Rousseauin opeista, mikä tekee kasvatuksesta monipuolisemman täynnä mahdollisuuksia, sillä eri näkökulmien tuominen esille edellyttää myös henkilökohtaisten reflektointien ja kriittisten tulkintojen kuulumista siihen olennaisena osana. Kasvatus pitäisi nähdä Sokrateen oppien mukaan elinikäisenä prosessina, mihin liittyvät lisäksi eettinen vastuu sekä yliaistillinen toiminta. (Abbs 2004, 14; Abbs 1994, 8) Hän sanoo Rousseauin pedagogialla olevan yhtäläisyyksiä nykyisen taideopetuksen kanssa. Abbs viittaa tällä kyseisen kirjailijan ”Émile”-teokseen, jonka mukaan luonto olkoon lapsen ainoa opettaja. Lapsen on siis opittava kokemuksesta eikä kirjoista kuten Robinson Crusoe saarellaan, minkä vuoksi tämä oli Rousseauin teoksessa ainoa Émilelle sallittu kirja. Tästä Abbs vetää yhteyden nykyisiin draamatunteihin, joissa lapsi oppii kokeilemalla ja tutkimalla, millä asioilla on välitön hyöty ja mikä on olennaista. Hän kutsuu tätä *simulaatiokokemukseksi*. (Abbs 1987, 36–37) Hän kuitenkin korostaa, että lapsen jättäminen täysin oman onnensa nojaan on kasvatuksellisesti heidän pettämistä sillä kasvatuksen tehtävänä on ohjata lasta aina uusiin asioihin ja näkemään erilaisista näkökulmista. Lasta ei saa suojella kulttuurilta. (Abbs 1994, 133)

Kulttuurin ja yhteisöllisyyden puolesta puhuu Abbsin ohella myös Dewey. Deweyn mukaan koulu on ensisijaisesti sosiaalinen instituutio. Kasvatus/koulutus (*education*) on siten nykyhetken elämisen prosessi eikä harjoittelua tulevaa elämää varten. Dewey uskoo, että koulun on edustettava yhtä todenmukaista ja todellista elämää kuin mitä lapsi kokee kotona ja lähipiirissä tai leikkikentillä muutoin seuraukset voivat olla tuhoisia ja turruttavia. Koulun pitäisi kuitenkin vähitellen jatkaa ja kehittää lap-

selle tuttuja aktiviteetteja, jotta lapsi voisi oppia niistä. Deweyn mukaan tämä on sekä psykologiselta että sosiaaliselta kannalta välttämätöntä: liittämällä vanhat kokemukset uusiin lapsen kehitys turvataan; lapsen moraalisen ymmärryksen pohja lähtee kotoa mutta koulun tehtävä on syventää ja laajentaa sitä tietoutta. Hän uskoo koulujen epäonnistuvan tehtävässään usein juuri siitä syystä, että ne laiminlyövät kyseisen faktan koulun olevan osa yhteisöä, ei irti siitä. Deweyn mukaan opettaja ei ainoastaan kouluta yksilöitä vaan on osallisena myös oikeanlaisen sosiaalisen elämän muodostamisessa. Siten jokaisen opettajan tulisi ymmärtää oman kutsumuksensa arvo: hän on yhteiskunnan palvelija, joka pitää huolen sosiaalisesta järjestyksestä ja kasvusta. (Dewey 1897/2004)

Deweyn mielestä lapsen innostaminen ja kontrolloiminen on keskittynyt liiaksi opettajan kontolle ajatellen edellistä väittämää koulun olevan osa sosiaalista elämää. Kurin olisi oltava osa koulua, eikä vain opettajan vastuuta. Opettaja ei ole koulussa iskostamassa lapseen ideoita ja tapoja vaan auttamassa lasta suodattamaan ja käsittelemään erilaisia häneen kohdistuvia vaikutteita. Hän uskoo, että sosiaalinen puoli pitäisi olla tiedostettuna myös opetussuunnitelmassa. Deweyn mukaan kun lapsi joutuu liian äkkinäisesti keskelle erilaisia oppiaineita, jotka ovat täysin irrallaan vastavuoroisesta elämästä, vahingoitetaan hänen persoonallisuuttaan ja eettisesti parhaiden tulosten saavuttaminen vaikeutuu. Opetussuunnitelman keskipisteenä pitäisi siten teoreettisten oppiaineiden sijasta olla lapsen oma sosiaalinen aktiivisuus, johon monet kädentaito- ja taideaineet perustuvat, kuten esimerkiksi käsityö ja kotitalous. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että Dewey vastustaisi formaalimpia oppiaineita vaan että niiden opiskelemisessä olisi mahdollista ja toivottavaa käyttää toiminnallisia tapoja välineenä. Hän uskoo yhteiskunnan koulutuksen velvollisuuden olevan ennen kaikkea moraalinen, sillä koulutuksen kautta se pystyy lakeja ja rangaistuksia tehokkaammin huolehtia päämäärästään ja resursseistaan. (Dewey 1897/2004)

Abbs arvostelee korkeakouluopetuksen unohtavan laitostensa kasvun huumassa tärkeät kysymykset siitä, mitä todellisuudessa tapahtuu seinien sisällä: kysymyksiä, jotka koskevat luovuutta, ymmärtämystä tai oppimisen dialogisuutta. Tutkinnot ja oppiminen nähdään vain myytävinä ja ostettavina kauppatavaroina, jotka edesauttavat tulevien tavaroiden saamista, mikä Abbsin mukaan on anteeksiantamatonta. Hän ih-

metteleekin, kuinka kasvatuksen henkilökohtaiset ja vapauttavat osa-alueet voivat mitenkään selviytyä tällaisten paineiden alla. (Abbs 2004, 14)

Taideopetuksessa opettajan tehtävänä on, Abbsin mukaan, luoda oppilaille turvallinen tila, jossa he voivat vapaasti toteuttaa itseään, arvioida, tutkia ja jalostaa omia kokemuksiaan. Opettajan pitää olla herkkä tulkitsija, milloin voi astua ja milloin perääntyä oppilaan omasta tilasta, sekä kyetä luomaan luottamuksellinen ja kasvatuksellinen ilmapiiri. Abbs sanoo, että opettajan on toimittava luonnollisena mallina, niin hyvässä kuin pahassa, mitä Sokrateskin edusti. Olemuksellaan ja olemuksensa kautta (*in and through*) opettaja edustaa kasvatusta, jolla on merkitys ja joka toimii väylänä koko maailmankaikkeuteen. Tältä seikalta ei Abbsin mukaan voi vältyä: opettaakseen muita ihmisiä, opettajan on opittava ja tutkittava myös omaa sisintään ja kehitettävä omia kykyjään. Tästä syystä hän uskoo, että opettajakoulutus on liian steriiliä. Abbs tähdentää, että opettajien tulee olla itsekkäitä: kysyä, mitä tästä on hyötyä minulle, eikä hävetä sitä. Hän uskoo, että ennen kuin he pystyvät opettamaan hyvin, heillä tulee olla luokkahuone-elämästä irrallaan oleva itsenäinen ja vilkas elämä. Luovat opettajat ovat luovia siksi, että he ovat säilyttäneet yhteyden omaan sisäiseen tunnepitoiseen energiaansa. Hyvän opettajan on pysyttävä eri tietoisuuden tasolla oppilaittensa kanssa, sillä hänen on oltava opas eikä toveri. Hänen pitää opettaa omana itsenään, eikä turvautua koneisiin ja teknisiin apuvälineisiin tai muuten kasvatuksesta tulee pelkkä väline, joka tuhoaa ne ominaisuudet, joita sen sijaan pitäisi vaalia. (Abbs 1981, 494–495)

”In the house of the mind there are many mansions – and the aim of education must be to occupy and furnish all of them.” (Abbs 1994, 44)

Samoilla linjoilla opettajan ja koulun vastuusta Abbsin kanssa on myös Best. Kuten hän aiemmassa yhteydessä toteaa, liittyy merkitykselliseen kasvatukseen jokaisessa aineessa, niin tiede- kuin taideaineissa, oleellisena osana tunne, henkilökohtainen merkitys sekä ihmisen arvokäsitykset. Best korostaa objektiivisuuden merkitystä myös opettajan työssä yleisesti, eikä vain taideaineissa. Hän mainitsee tärkeänä elementtinä opetuksessa olevan opettajan objektiivinen suhtautuminen oppilaisiin eli arvioinnin, joka ei perustu kasvattajan subjektiivisiin tunteisiin:

”I would argue that all education, not only in the arts, depends ultimately on the teacher’s objective judgments; that is, on judgments which refer not to the teacher’s subjective feelings, but to objective assessments of qualities of children’s work. “ (Best 1996a, 7)

Opettajan tasa-arvoinen, objektiivinen asennoituminen oppilaiden työhön on mielestäni ehdottoman tärkeää. Kuten johdannossa mainitsin, on oppilaan pystyttävä luottamaan lannistumatta ja epäonnistumisista huolimatta. Jotta niin tapahtuisi, on opettajan kaikki mielipiteet huomioonottava, argumentoiva sekä kyseenalaistava mutta objektiivinen työskentely ehdotonta.

Best kertoo, erään opettajan sanoneen, ettei taiteessa opettajan pitäisi koskaan puuttua oppilaan työskentelyyn. Tällaisen subjektivismiin alalle kuuluvan vapaata ilmaisu puolustavan kommentin hän uskoo vain olevan haitaksi. Miten kasvatustaiteessa voisi olla oikeutettua, jos opettaja ei saa puuttua oppilaittensa työhön? Hän kuitenkin toteaa, että myös vääränlainen, sopimaton puuttuminen saattaa rajoittaa pahastikin lapsen taiteellista kehitystä. Opettajan tehtävänä on Bestin mukaan oppilaiden omien asenteiden, ajatusten ja tunteiden progressiivisen kehittymisen aktivoiminen ja rohkeus. (Best 1992, 75, 182) Kasvatustieteiden tohtori Mirja-Tytti Talib toteaa artikkelissaan ”Voiko tunteita opettaa?” oppilaiden käyttäytymisen ja tunnetilojen välillä olevan yhteys. Aggressiivisuutta voi ilmetä esimerkiksi silloin kun oppilas joutuu koko ajan puolustautumaan psyykkisellä ja fyysisellä tasolla. Hän uskoo, että tietoisuus oppilaiden tunnetason tarpeista ja niistä huolehtiminen muun muassa lisäämällä kosketusta ja katsekontakteja vähentää luokassa ilmenevää aggressiivisuutta lähes puolella. Talibin mukaan affektiivisen puolen laiminlyönti vaikuttaa myös tietojen oppimiseen. Opettajan työ on pitkälti tunnetyötä, ja tämän toiminnalla on suora yhteys oppilaiden käytökseen. Hän sanoo tunteiden marginalisoitumisen johtuvan juuri pelkän älykkyyden korostamisesta, sillä yleiset kouluperinteet ja opettajankoulutus perustuvat vallalla olevaan käsitykseen, jonka mukaan älykkyys olisi tunteita arvokkaampaa. Tällainen näkökulma muokkaa Talibin mukaan ihmistä ja yhteiskuntaa väärään suuntaan. (Talib 2002, 57–58)

4. Draamakasvatuksen mahdollisuus

Abbsin mukaan kasvatuksellinen draama (*educational drama*) on useiden vuosikymmenien ajan jättänyt huomiotta draaman esteettisen puolen. Tällä Abbs viittaa erityisesti teatteriin sekä metaforisuuteen esimerkiksi improvisaatiotyöskentelyssä, jolloin asiat ja eleet saavat useita merkityksiä. Hän uskoo monien draamaopettajien jopa vastustavan ajatusta siitä, että draamaa kutsuttaisiin esteettiseksi tai symboliseksi oppiaineeksi. Ennemminkin he näkevät draaman ideologisen tai käyttäytymisen muutoksen välineenä. Abbsin mukaan tämä merkitsee sitä, ettei luokkahuonedraamassa ole tällöin esteettistä eikä symbolista sisältöä, ei kriittistä tulkintaa eikä perehtymistä perinteisiin ja taiteen muotoihin. Yhdeksi ongelmaksi Abbs lisäksi nimeää draaman pioneerien vähyyden, sillä neljän vuosikymmenen käytäntö lepää vain neljän henkilön (Slade, Way, Bolton ja Heathcote) määrittelemänä. (Abbs 1994, 117–121)

Abbs uskoo, ettei taideaineissa oppimista voi erottaa taiteen muodon oppimisesta. Hän sanoo sen olevan tärkeintä suuremman ymmärryksen saavuttamiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että ne jotka puolustavat draaman asemaa oppiaineena näkevät oppimisen tapahtuvan draamassa (*in drama*) eikä draaman kautta (*through*). Hän korostaa, että oppilaan on kaikesta huolimatta pysyttävä keskiössä sekä improvisaation olennaisena välineenä draamatyöskentelyssä. Abbsin mukaan kuitenkin pelkkä käytännön korostaminen, kuten kasvatuksellisessa draamassa, estää draaman hyväksymisen itsenäisenä oppiaineena opetussuunnitelmaan. Draaman näkemisestä välineenä Abbs kritisoi esimerkiksi Boltonia. (Abbs 1994, 124, 128, 130; ks. Fleming 2000, 39)

”The tendency to use drama to get *somewhere else* must involve the weakening of the art form and the loss of the power of the symbol.” (Abbs 1994, 129)

Abbsin mukaan draaman rajoja pitäisi, kasvatuksellisessa merkityksessä, sen sijaan laajentaa. Draaman pitäisi ottaa käyttöön koko teatterialan kenttä sekä muodostaa laaja filosofinen pohja esimerkiksi tutustumalla Brechtin, Boalin, Aristoteleen ja Nietzschen kirjoituksiin. Hän uskoo, että draamaoppilaat joka tasolla tarvitsevat myös teknisten termien, abstraktien käsitteiden sekä nimien ja genrejen tietämystä. (Abbs 1994, 135) Tämä kommentti todistaa, ettei Abbs näe taidetta vain subjektiivisena alana, jossa pääpainona olisivat tunteet. Teoreetikkojen ja historian tuntemus työskentelyssä vaatii reflektointia ja sitä kautta draaman voi sanoa laajentavan myös, Bestin sanoin, ”ymmärtämisen horisonttia”.

Abbsin vastustaman Boltonin tavoin draaman koki välineenä 60-luvulla Way. Hän kutsuu draamaa opetus- ja oppimismenetelmäksi, jota ei pidä sovittaa erillisenä oppiaineena jo ennestäänkin ylikuormitettuun opetussuunnitelmaan. Sen sijaan teatteri voisi hänen mukaansa siihen kuulua, jolloin siihen sisältyisi, Abbsinkin peräänkuuluttamat, teatterihistoriaan ja näytelmäkirjailijoihin perehtyminen. Draaman tavoitteena hän näkee ennemminkin elämisen harjoittamisen, mikä on hänen mukaansa riittävä päämäärä myös kasvatukselle. Hän sanoo muutaman minuutin luovaa toimintaa kohentavan paljon väsynttä ja ikävystynyttä mielialaa. Myös Abbs toteaa draaman olevan ihmisyyteen liittyvien tilanteiden ymmärtämistä mutta silti oppimista ei voi erottaa taidemuodosta. Taiteessa muoto ja sisältö saavat aikaan merkityksen. (Way 1967, 18–20; Fleming 2000, 39) Heikkinen kuvailee, päinvastoin kuin Way, draamaa yhden lukuvuoden kestäväksi draamalliseksi keskusteluksi, pedagogisesteettiseksi kasvuprosessiksi, joka mahdollistaa erilaisten taitojen harjoittamisen ja merkitysten tarkastelemisen sekä rakentamisen. Hän lisää, ettei kyseessä ole vain opetusmenetelmä tai taidemuoto: Draama on sen sijaan olemassa ”vakavana ja avoimena leikkinä”, jonka tarkoituksena on aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria. Sitä voisi kutsua myös taiteen ja kasvatuksen välitilaksi. (Heikkinen 1996, 64–65, Heikkinen 2004, 8, 11)

Abbsinkin puolustama improvisointi, johon liittyvät spontaanius ja luovuus, on Heikkisen mukaan yksi mahdollisuus kokeilla ja luoda merkityksiä. Yhdeksi ongelmaksi tosin voisi sanoa ihmisen olevan tottunut käyttämään järkipäisiä ratkaisuja, joten esimerkiksi tottumaton ei draamatunneilla ymmärrä ohjetta aloittaa työskentely

seuraamalla omaa ”taiteellista impulssiaan”. He eivät uskalla luottaa omaan spontaaniuteensa, koska ovat tottuneet harkittuun, ennalta mietittyyn toimintaan. Improvisaation yhtenä tavoitteena onkin oppia madaltamaan epäonnistumisen ja virheiden tekemisen kynnystä, kuten improvisaatiosta paljon kirjoittanut Keith Johnstone¹² antaa ymmärtää. Ohjenuorina kyseisessä menetelmässä voisikin sanoa olevan, että tyrmääminen estää toimintaa eikä kukaan meistä ole virheetön. Spontaanista ja eiformaalista työskentelystä huolimatta draaman toiminta on kuitenkin pitkä ja kurinalainen kasvuprosessi eikä pelkkää improvisoitua leikkiä tai näytelmien tekemistä, kuten monet virheellisesti sen uskovat olevan. (Heikkinen 1996, 64–65; Thomsen 1996, 14)

Kuten Best aikaisemmin totesi, pidetään joissain maissa draamakasvatusta vaarallisena oppiaineena. Tämän hän selittää sillä, että draamassa tunne on erilaisempaa kuin tieteissä. Se on henkilökohtaista. Oppiminen tulee, Bestin mukaan, merkityksellisemmäksi, kun mukaan tulee henkilökohtaisia tunteita. (Best 1996a, 12) Tämä on, paradoksaalisesti, myös pääsyy siihen, miksi draamaa ei pidetä tarpeellisena opetuksessa: se nähdään hauskana, katarttisena oppiaineena sekä rentouttavana vastakohtana vakavalle oppimiselle juuri sen tähden, että draamassa pääosassa ovat tunteet. Syy tähän ristiriitaisuuteen on oletus, ettei tunteita voi opettaa eikä niissä ole mitään varsinaista merkityksellistä oppimistapahtumaa, kuten muissa aineissa. Tunteiden oppimiselle ei nähdä kuuluvan mitään objektiivista kriteeriä, koska tunteisiin ei sisälly kognitiota, ymmärtämistä tai rationaalisuutta. Bestin mukaan pääsyy tähän paradoksiin on subjektivistinen myytti, jonka mukaan tunteet eivät voi olla kognitiivisia ja rationaalisia eivätkä sen tähden kasvatuksellisia. Siitä syystä draaman kasvatuksellisen toiminnan voi oikeuttaa romuttamalla ensin myytti siitä, etteivät tunteet voisi olla kognitiivisia. Best korostaa taiteiden ja draaman olevan kasvatuksellisia juuri siitä syystä, että ne sisältävät tunteita, ei niistä huolimatta. Taiteet ovat lisäksi ainoa, tai ainakin ainoa toteutettavissa oleva, tapa opettaa niitä. Best lisää vielä, ettei tunteita vain *voi* opettaa vaan niitä *pitäisi* opettaa. (Best 1996a, 12)

¹² ks. esim. Johnstone, K. 1979/2002. *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Suomentanut Simo Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino; Johnstone, K. 1999. *Impro for Storytellers*. London: Mackays of Chatham.

”The arts can extend, refine, even radically change, understandings, beliefs, feelings, because they can take as subject matter such profoundly significant human issues.”
(Best 1996a, 12)

Best todistaa tunteiden ja ymmärryksen olevan riippuvaisia toisistaan käyttämällä esimerkkinä Shakespearen näytelmää ”Othello”. Tässä päähenkilön rakkaus vaimo-
aan kohtaan muuttuu vihaksi perättömien huhujen takia ja hän tappaa vaimonsa. Liian myöhään saapuva totuus saa Othellon ymmärtämään kuka on todellinen petturi. Tämä tarina todistaa, että on pystyttävä kuvaamaan ymmärtäminen, jotta pystyisi kuvaamaan tunteen. Järkeily muuttaa ymmärryksen ja ymmärryksen myötä muuttuu tunne. (Best 1996a, 13)

Tunteiden merkityksestä ihmiselle puhuu myös Pahkinen (2004), joka sanoo taiteellisten toimintatapojen, tässä tapauksessa draaman, olevan tärkeää etenkin tunnevaurioista kuten aleksitymiasta kärsiville ihmisille, jossa yksilö ei löydä sanoja omille tunteilleen. Samasta asiasta mainitsi myös esitutkimuksessa haastateltu erityisopettaja. Draamakasvatuksessa käytetty kehollinen ilmaisu on siten yksi keino oppia, jos sanoja tunteille ei ole. Klemola (1998, 55) sanoo, että ilmaisun projekteissa tutkitaan ihmisen liikkeen mahdollisuuksia sekä liikkeen ja tunteen välistä suhdetta. Kehon ja sen liike ei tosin rajoitu vain tunteen ilmaisuun vaan se voi olla myös Klemolan mukaan älyllinen kannanotto, eettinen tai esteettinen kokemus. Tässä toteutuu myös Deweyn painottama kehon toiminnan välttämättömyys kasvatuksessa: Aistien käyttö, etenkin näkö ja kuulo, pitää olla osallisena oppimista äänihuulien ja käsien lisäksi. Deweyn mukaan aistit ovat ikään kuin tiedonportteja tai ajoväyliä mieleen. On otettava huomioon, että ennen koulun alkua lapsi oppii käsiensä, korvien ja silmiensä kautta sillä ne ovat elimiä, joiden toiminta johtaa johonkin jolla on merkitystä. Tähän Dewey antaa esimerkiksi leijan lennättämisen, jota lapsi hallitsee ja jonka hän tuntee käsiensä kautta. Hän muistuttaa vielä, että mikä tahansa oppiminen, jopa laulaminen tai piirtäminen, voi olla mekaanista jos keho ja mieli erotetaan toisistaan. Myös toisin päin, älyllisesti ajateltuna, esinettä ei voi nähdä ilman sen tarkoitusta ja tehtävää. Tuolia ei tee tuoliksi vain sen ominaisuuksien luetteleminen, vaan sen tarkoitus mikä erottaa sen esimerkiksi pöydästä. (Dewey 1966, 142–143)

Best perustelee draama- ja teatterikasvatuksen merkitystä myös teoreettisempien aineiden välineenä. Teatteri voi tehdä ne henkilökohtaisesti merkityksellisemmiksi, sillä lapset ymmärtävät ja oppivat tunteen kautta, millaista on esimerkiksi elää eri aikakausina tai asua muissa osissa maailmaa. Tämä johtaa nykyiseen kiistaan siitä, pitäisikö oppia taiteiden kautta (*through arts*) vai oppia eri taidemuotoja. Bestin mukaan tällaista kahtiajakoa tai valintatilannetta ei pitäisi olla, sillä nämä kaksi oppimistapahtumaa täydentävät toisiaan. Opetuksessa tarvitaan kultaista keskietä. Lasten auttaminen ymmärtämään elämää taiteellisten kokemusten kautta on tunteiden opettamista. Bestin mukaan suurin osa maailman kärsimyksestä johtuu tunneperäisen ymmärtämisen puutteesta. Kuten ”Kuningas Lear” -näytelmässäkkin todetaan, ettei kuningas näe, koska hän ei tunne. (Best 1996a, 16–17)

Bestin kritiikki ja esteettisyyden arvioiminen opetussuunnitelmassa saa Heikkisen pohtimaan draaman asemaa koulussa: verrattuna muihin taideaineisiin sitä ei luokitella omaksi oppiaineeksi. Hän miettii, tarkoittaako tämä sitä, että draama nähtäisiin alempiarvoisena taideaineena toisten rinnalla. Syynä tähän lienee draamakasvatuksen hajanainen kulttuuri, mistä osittain johtuu se, ettei draamaa nähdä vakavasti otettavana kasvatuksellisenä oppiaineena vaan vain ”kokoelmana temppuja ja mahdollisuutena keventää raskasta opiskelua”. Siksi se onkin yleensä integroituna äidinkielen opetukseen. (Heikkinen 1996, 2, 10; Heikkinen 2002, 42) Wayn mukaanhan sillä ei edes saisi ”kuormittaa opetussuunnitelmaa”. Yksi keino kumota myytti draaman näkemisestä vain huvituksena on mielestäni juuri Abbsin peräänkuuluttama tutkimusten lisääminen, joilla voidaan todistaa draaman emotionaalisen-kognitiivisen ja kasvatuksellisesti merkityksellinen puoli.

Draama- ja teatterikasvatuksen tulokset eivät Heikkisen (1996, 13–14) mukaan ole kuitenkaan automaattisia. Osatekijöinä ovat opettajan taito, oivallukset sekä herkkyys ja sitoumus, kyky esittää ja stimuloida teatterin luonne oppilaille ja henkilöhahmon esittämisen tapa. Lisäksi on otettava huomioon oppilasryhmä ja sen erilaiset yksilöt, työn teema, aihe ja ajankohta. Kuten Best toteaa, tämä ajattelu johtaa kiistanalaiseen kysymykseen oppiako taiteiden kautta vai oppia eri taidemuotoja. Liiallisen vapaan ilmaisun ja pelkkien tekniikoiden välillä kulkee myös kultainen keskietä. Kasvatuksellisenä välineenä draama- ja teatterikasvatus ovat kuitenkin merkitykselli-

siä juuri Bestin mainitsemien henkilökohtaisten seikkojen ja sitä kautta tunteen mukanaolon takia. Heikkinen uskookin, että improvisoidussa kasvatuksellisessa draamassa sekä draaman taidemuodossa näyttämöllä on yhteisiä kommunikaation strategioita: taiteessa opitaan tunteita sekä tunteiden kautta.

Dewey mainitsee ihmisen neljä perustarvetta, eli tekeminen, keksiminen, sosiaalinen ja taiteellinen. Draamassa nämä ovat keskeisellä sijalla ja se pyrkiikin näiden kaikkien tyydyttämiseen. Aivan kuten Dewey teoksissaan painottaa oppijan aktiivisuutta ja omaa kokemista, toimii etenkin draamassa aktiivinen ihminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja jäsentää maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. (Teerijoki 2001, 73) Myös kasvatuksen näkökulmasta ajatellen Deweyn, sekä Abbsin ja Bestin, korostama aktiivisen ja kognitiivisen puolen yhdistäminen toteutuu draamassa. O'Toolen mukaan draamakasvatuksen filosofia rakentuu kahden käsitteen varaan: empatia ja etäisyys, mikä merkitsee kykyä astua rooliin ja ulos siitä sekä ymmärtää sitä. Nämä käsitteet viittaavat juuri kyseisten kasvatusteorioiden kaipaamiin seikkoihin aktiivisesta, pohtivasta oppijasta, joka oivaltaa ja ymmärtää tekojensa seuraukset sekä merkitykset. Aktiiviseen tekemiseen liittyvä yrittäminen ja kokeileminen ovat draamassa draamasopimuksen periaatteiden mukaisesti turvallisia epäonnistumisia, jolloin toimintatavat voidaan kyseenalaistaa ja kokeilla uudestaan usein roolin suojassa. Roolityöskentelyn kautta myös eri tunnetilojen kokeileminen ja kokeminen on turvallista, mikä Deweyn mukaan on juuri olennainen osa esteettistä, reflektoitua kokemusta. (Dewey 1934/1980, 41, 55) Heikkinen (2004, 145–146; 2002, 108) lisää roolin merkityksen olevan myös se, että sen kautta ymmärretään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita, motiiveja ja draaman estetiikkaa. Sen avulla voi myös ilmaista tunteita, joiden näyttäminen voi olla henkilökohtaisesti vaikeaa. Draamassa opettaja on siten myös taiteilija, joka toimii fasilitaattorina ja transformoijana eli toiminnan kuljettajana, joka luo oppimisen mahdollisuuksia. Draaman piirissä toiminta ymmärretään termillä *jokeri*.

Jo mainittujen asioiden lisäksi draama ei myöskään kahlitse oppijaa Deweyn kamoksumiin pulpetteihin eikä erota tämän mieltä kehosta. Dewey muistuttaa dualistisuuden vaaroista: jos keholla ei ole mitään tekemistä henkisen toiminnan kanssa, siitä tulee vihollinen, jota vain pitää sietää. Oppilas kuitenkin, tuodessaan mielensä

kouluun, tuo mukanaan myös kehonsa, joka on varsinainen energianlähde. Sen täytyy saada tehdä jotain. Kehon levottomuus johtaa ongelmiin, sillä keho johtaa oppilaan pois tunneilta, jossa mielen pitäisi siis olla, ja seurauksena on pahantekoa. Koulun kurinpito-ongelmat johtuvat juuri siitä, että opettajat tukahduttavat kehon kone-maiseen paikallaan pysymiseen, mikä johtaa oppilaan mielen pakenemiseen paikalta. Tuomittu keho, jonka toiminta on tukahdutettu, purkautuu levottomuutena, kahinointina ja räihinänä, millä ei ole mitään tekemistä lapsen normaalin leikin kanssa. Lapset, jotka tavallisesti ovat fyysisesti aktiivisia muuttuvat kurittomiksi. (Dewey 1897/2004; Dewey 1966, 139–141)

Taideaineena draama toteuttaa mielestäni Deweyn pyrkimyksen syvään ja merkitykselliseen oppimiseen sillä siinä keho ja mieli yhdistyvät kokonaisvaltaisesti, kuten taiteessa yleensä. Draamassa toteutuu myös Deweyn mainitsema kehon vapauttaminen pelkän teorian kahleista, jolloin energia pääsee purkautumaan positiivisesti ilman passiivisuudesta johtuvaa ”levotonta pahantekoa”, kuten hän asian ilmaisee. Usein roolien kautta kerrottujen tarinoiden avulla, etenkin omien tarinoiden, joita myös erityisopettaja mainitsi käyttävänsä opetuksessa, voidaan tutkia todellisen elämän asioita ja harjoitella siten oman elämänsä subjektiksi, sanoo Heikkinen. Historiallisen perspektiivin ja kulttuurienvälisen näkökulman kautta luodaan lisäksi sosiaalisia ja yksilöllisiä merkityksiä yksin ja yhdessä ja samalla kehittyvät mielikuvitus, itsetuntemus sekä sosiaaliset taidot. (Heikkinen 2004, 24, 40–41).

5. Pohdinta

Tutkimuksessani kasvatustilafilosofit Abbs ja Best käyvät dialogia useilla eri tasoilla: ensinnäkin heidän näkökulmansa ylipäättään tutkimuksen tekemiseen ovat vastakkaisia. Toiseksi he kokevat ihmisen mielen ja kehon sekä tunteet ja ajattelun eri tavoin. Näiden lisäksi heidän näkemyksensä risteävät myös taiteen ja kokemuksen sekä kasvatuksen alalla. Analyysissä heidän käymänsä diskurssin pohjalta olen koonnut seuraavan taulukon, joka pääpiirteissään esittää kyseisten kasvatustilafilosofien näkemyserot:

Taulukko 1: Yhteenvedo Abbsin ja Bestin teorioista

	Peter Abbs	David Best
Tutkimuksen näkökulma	– subjektiivinen ja dualistinen	– objektiivinen (vastustaa subjektivismia)
Suhde ihmiseen	– ihminen sekä ajattelee että tuntee – mieli ja keho ovat riippuvaisia toisistaan	– järki ja tunne ovat erottamattomia – ymmärtämiseen ja merkitykseen vaikuttavat myös kulttuurilliset tekijät
Taidenäkemykset	– taiteessa tarvittava älykyys ei ole sama kuin tieteessä – kokemus ei ole riippuvainen ymmärtämisestä vaan perustuu tunteisiin – taide opettaa ihmisenä olemisesta	– taide on yhtä rationaalista kuin tiede – taiteeseen kuuluu myös tunneperäinen ymmärtäminen – objektiivisuus tärkeää, jos taiteet aiotaan ottaa vakavasti
Suhde kokemukseen	– esteettinen (<i>aesthetic</i>): taideteos on subjekti	– taiteellinen (<i>artistic</i>): taideteos on objekti
Suhde kasvatukseen	– taiteen merkitys kasvatuksessa korostuu ymmärtämisessä, joka ei perustu järkeen	– taideopetuksen pitäisi auttaa oppilaita kehittämään monipuolista ja tarkkanäköistä ymmärtämistä

Tutkimukseni alussa koin Abbsin ja Bestin vastakkain asettumisen kissa ja koira asetelmana, sillä Best arvostelee järkiperusteluihin vedoten Abbsin mystiikanhakuista teoriointia. Kissahan yleisesti mielletään tarinoissa noidan, eli tässä tapauksessa mystisyyden ja yliaistillisuuden liittolaiseksi. Best taasen vahtikoiran elkein pyrkii pitämään ylimääräiset loitolla järjen talosta. Tutkimuksen edetessä kiinnitin huomiota siihen, miten Best arvostelee subjektiivisuuden korostavan hänen mukaansa virheellisesti vaistoja tai yliaistillisuutta mutta kuitenkin toisessa yhteydessä sanoo niiden olevan olennainen osa ihmistä. Toisin sanoen hän lopulta päätyy samoihin perusteluihin kuin Abbs mutta toista kautta. Loppujen lopuksi heidän teoriansa tuntuvat puhuvan samoista asioista mutta eri nimillä. Vaikka Best jyrkästi kieltääkin mystisyyden, puhuu hän intuition puolesta. Intuitio, järjelle selittämättömänä, viittaa mielestäni kuitenkin ihmisen hallitsemattomaan, vaistonvaraiseen ja tunteiden hallitsemaan alueeseen. Siten hän kumoo aiemmin kieltämänsä kommentin. Omassa kannassaan loppuun asti pysyttelee mielestäni Abbs: hän ei teorioissaan kiellä järjen olemassaoloa, vaikka Best niin antaa ymmärtää, vaan sanoo ihmisen koostuvan useista palaista. Seikka, johon Abbs kiinnittää huomiota on hänen omien sanojensa mukaan järjen puolustajien monopoli, joita vastaan pitäisi tutkimusten ja kasvatuksen alalla taistella. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei järkeä saisi yhdistää taiteen kasvatuksen alalle vaan että sen lisäksi pitäisi ottaa huomioon myös ihmisen tunteiden ja vaistojen hallitsema puoli.

Tosin Abbs sanoo taiteissa hallitsevan ymmärryksen, joka ei perustu järkeen. Tämänkaltainen kommentti ei kuitenkaan anna oikeutta taiteille. Kuten Abbs aiemmin toteaa, oppilas ei hänen mukaansa voi tietää, mitä taide on ilman intensiivisiä, voimakkaita elämyksiä tuottavia esteettisiä kokemuksia. Pelkkä hurmio, mystisyys tai vertaaminen uskonnollisen kokemukseen itsessään ei mielestäni kuitenkaan todista taiteen arvoa eikä anna sille oikeutta, jos järjellä ja merkityksellä ei ole asiassa mitään tekemistä. Kaikkea koettua ei kuitenkaan tarvitse analysoida eikä kaikesta tarvitse lumoutua. Arjesta otetut teemat voivat olla yhtä kasvatuksellisia.

Vaikka Best teorioissaan painottaa ihmisen olevan kokonainen eli ettei tunteita ja järkeä voi erottaa toisistaan, pitää hän ihmistä ensisijaisesti rationaalisena olentona. Ikään kuin tunteet kulkisivat järjellisen ajattelun mukana mutta eivät koskaan pääsisi

hallitsemaan järkevän ihmisen ajatuksenjuoksua. Tämä kuulostaa Aristoteleen ajattelulta, sillä hän sanoo, että sielun haluavan osan on seurattava järkeä samoin kuin lapsen on elettävä kasvattajan ohjeiden mukaan. (Aristoteles 1989, 1119b 13–14) Kuntaas Abbsin teorit paljastavat täysin päinvastaisen ajattelun: ihminen kokee esimerkiksi taiteen ensisijaisesti oman henkilökohtaisen tunneskaalansa kautta. Ajattelu tulee mukaan myöhemmin tai ei ollenkaan. Kokemus saattaa siis jäädä kokijan mieleen niin, ettei tämä pysty sanallistamaan kokemustaan muille jaettavaksi. Abbsin ihminen kuulostaa hiukan inhimillisemmältä kuin Bestin järkeilevä yksilö. Toki kokemuksen ajattelemisen pelkästään tunteiden kautta kuulostaa, Bestinkin sanoin, järjettömältä. Ihminenhan mielletään etenkin muihin elollisiin verrattuna järkiolenoksi. Tunteiden määrittelemisen yhdeksi vakavaksi otettavaksi puoleksi ihmiselämässä voi tuntua useiden mielestä jopa turhalta ihmismielen mystifioimiselta. Tässäkin tapauksessa törmäämme jo aiemmin mainitsemaani kaaosteoriaan. On helpompaa uskoa pystyvän hallitsemaan kaikkea mutta ennen kaikkea itseään. Oman itsensä kontrollin menettämisestä vain on, etenkin viime aikoina, liian paljon todisteita.

Goleman sanoo kirjassaan ”Tunneäly” (1997/1999, 11) yrittävänsä kirjallaan luoda järkeä järjettömyyteen sillä viime vuosina uutiset ovat kertoneet tunne-elämän kyvyttömyydestä ja epätoivosta sekä yhä kasvavasta aggressiosta. Tästä ovat esimerkkinä koululaisten aseistautuminen etenkin Amerikassa, minkä järjettömyydestä Michael Moore kertoo kohutussa dokumentissaan ”Bowling for Columbine” (2002). Goleman kertoo kirjassaan esimerkin ryöstäjästä, joka menetti täysin itsensä hallinnan ja tappoi raa’asti naisen tämän kotonaan vaikka tarkoituksena oli vain viedä arvotavarat ja lähteä. Itsehillinnan menettäminen johtui ainoastaan siitä, että nainen sanoi ryöstäjälle muistavansa tämän kasvot ja auttaisi poliisia löytämään hänet. Vankilassa mies katui tekoaan sanoen, että kyseisessä tilanteessa hän sekosi täysin ja tuntui siltä kuin pää olisi räjähtänyt. (Goleman 1997/1999, 30) Itsekontrollin ulottumattomissa olevat tunteenpurkaukset ajatellaan tosin yleensä kuuluvan murrosikään. Bergströmin mukaan (1999, 40) aivojen alueella tämä johtuu aivorunkoa ympäröivistä aivokerroksista eli limbisestä järjestelmästä. Se saavuttaa täyden kypsyytensä vasta murrosiän jälkeen, mikä selittää kyseiselle elämänvaiheelle ominaisen tunnepurkauksien laantumisen tämän vaiheen jälkeen. Syynä lienee aggressiota tasaavien väliseinän rakenteiden kehittyminen valmiiksi. Tosin pelkillä tutkimustuloksilla ei voi pyyhkiä pois

kasvatuksen vastuuta ja vain yrittää ymmärtää pahuuksien tekijöitä ja tekojen syitä. Kuten Golemankin (1997/1999, 13) toteaa, voi itsensä hallinnan oppia sillä ne, joilta taito puuttuu kärsivät hänen mukaansa moraalien heikkoudesta. Juuri impulssien hallinta on tahdon ja luonteenlujuuden perusta. Goleman sanoo kahden tärkeimmän moraalisen hyveen, joita nykyaikana tarvitaan, olevan juuri itsehillintä ja myötätunto. Myös Aristoteles (1997/2000, 1361a 4-5) toteaa etenkin nuoren sielun hyveiden olevan itsehillintä ja rohkeus. Toisen ihmisen kohtaamisessa auttaisi myös jos kaikilla olisi mielessään seuraava ranskalaisesta aikuisten ja lasten sadusta ”Pikku Prinssi” poimittu lausahdus, jonka kettu kertoo salaisuutena Pikku Prinssille heidän erotessaan:

”Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmällä.”
(Antoine de Saint-Exupéry: Pikku Prinssi)

Ihmisen tunteet eivät mielestäni kulje aina ajattelun rinnalla, kuten edellisestä kappaleestakin voi päätellä, joten siinä mielessä olen Abbsin teorian kannalla. Miksi ihminen esimerkiksi haluaa yhä uudelleen rakastaa vaikka tunteen menettäminen on joskus sattunut? Kuka järjellinen olento haluaisi tahallaan aiheuttaa itselleen tuskaa? Vastauksena kysymykseen voi sanoa olevan Aristoteleen kommentin nautintojen ja mielihyvän haittaavasta vaikutuksesta ajatteluun. Hän mainitsee esimerkkinä juuri rakkauden tunteen, ettei kukaan pysty sen vallassa ajattelemaan mitään. (Aristoteles 1989, 1152b 15–20) Samaa voisi todeta nykyaikana pinnalla olevista extreme-lajeista, joissa kivusta ja terveyden vaarantumisesta ei välitetä. Onko todella ainoa asia, mikä meidät erottaa eläimestä järki vai onko se ennemminkin tunne? Yksi asia, joka mielestäni erottaa ihmisen toisesta ihmisestä, on näiden kahden liittouma: kuinka vahvasti ne kullakin hallitsevat. Esimerkiksi draamakasvatuksessa yksi tähän perustuvista harjoituksista on rooliharjoitus erilaisilla eläinhahmoilla. Siinä ikään kuin inhimillistämme eläimen piirteet ihmishahmoksi: jokaisen eläinhahmon takana on jokin käyttäytymismalli, joka usein nähdään jopa maailmanlaajuisena. Miten korppikotkana, sikana, kissana tai hanhena koettu ihminen kävelee, käyttäytyy ja kohtaa toisen ihmisen? Tässä harjoituksessa on siis mietittävä, miten kyseisellä hahmolla järki ja tunne hallitsevat ja miten ne voi tuoda esille.

Tunteen merkitystä voi perustella myös monin arjen ilmiöin: Ihmistä voi manipuloida monin tavoin, mutta mainostajat valitsevat aina tunteen koska se on tehokkaampaa. Ei kai kukaan valitse työtäänkään tuntematta jotain. Kiireisen elämänrytmin rinnalle ovat tulleet useat ns. real life -ohjelmat. Niiden suosiota on perusteltu nykyajan ihmisen tarpeella nähdä oikeiden ihmisten oikeita tunteita eikä vain Hollywoodtuotannon siloteltua pintaa. Ilse Rautio toteaaakin artikkelissaan ”Sarjat tunteita täynnä” (Helsingin Sanomat, 11.4.1999), ettei aiemmin tv-sarjoissa tapahtunut paljon mitään mutta nykyään pitää alkoholisoitua, pettää, kavaltaa tai kuolla, ennen kuin katsojan sisällä liikahtaa. Televisio on tunteensiirtoväline. Jotta ohjelma olisi onnistunut, on siinä oltava jokin tunnekoukku, johon jää kiinni. Loppujen lopuksi hassuinta Raution mukaan on se, miten saippuasarjoissa jatkuvasti puhutaan tunteista vaikka perinteisesti suomalainenhan ei puhu. Ehkä me siksi haluamme kuulla jonkun muun sanovan asian puolestamme.

Mielestäni opetussuunnitelman perustaminen vain myytin mukaisiin (ks. Kuvio 1) järjellisiin vaihtoehtoihin sulkee pois ihmisen toisen yhtä tärkeän ja yhtä kiinteästi ihmisyyteen kuuluvan puolen sekä erilaiset oppijat. On totta, ettei taideaineisiin kuitenkaan voi yhdistää erityisesti ja yleisesti symboleja, mielikuvitusta, luovuutta, tunteita ja aisteja, kuten esimerkiksi Abbs teorioissaan antaa ymmärtää, tosin hänkään ei yhdistä niitä vain ja ainoastaan taideaineille kuuluviksi. Vaikka matematiikassa tarvitaankin mielikuvitusta ja luovuutta, on siinä tunnin tavoitteet kuitenkin erilaiset kuin esimerkiksi draamatunneilla. Dewey painottaa, kuinka mielen toiminnan ohella on myös kehon toiminta välttämätöntä. Aistien käyttö pitää olla osallisena oppimista äänihuulien ja käsien lisäksi. Taideopetuksessa näiden käyttö on usein itsestäänselvyys, joten uskon, että siksi taideaineiden puolustuksessa kyseiset Bestin mainitsemat myytit nostetaan esille. Matematiikan hyödyllisyyttä ja arvoa opetussuunnitelmassa harvemmin, jos koskaan, korostetaan sanomalla sen kehittävän aisteja, tunteita tai opettavan ihmisten välistä kommunikaatiota. Miksi myytit ovat edelleen vallalla, johtuu kenties siitä, että ne todella kuuluvat taideaineisiin, ei erityisesti mutta olennaisesti. Tiedeaineiden olemassaoloa opetussuunnitelmassa ei tarvitse puolustaa sillä ne ovat itsestäänselviä. Ennemminkin voisi todeta ainoaksi myytiksi jäävän sen, että tiedeaineet hallitsevat kasvatusta, koska vain ne perustuvat järkeen.

Best arvostelee kokousten ”viihdyttäviä” puhujia. Pelkääkö hän tästä puhuessaan ”viihdyttäjien” manipuloivan kuulijoitaan vetoamalla tunteisiin? Hän sanoo, ettemme tarvitse viihdykettä vaan pelkkiä todisteita ja objektiivista tutkimusta. Best maalailee teorioissaan mielestäni kuvan vakavasta maailmasta, jossa tutkimusten esilletuominen tai tiede ei saisi olla viihdyttävää. Tässäkin lienee taustalla pelko siitä, että hänet leimattaisiin hänen vastustamiensa mystisten myytteihin uskovien joukkoon. Kuitenkin tässäkin asiassa on tunteiden tunnistaminen tärkeää. Aristoteleen teos ”Retoriikka” käsittelee juuri puhetaitoa ja mitä hyvän puhujan on otettava huomioon ja yksi tärkeimmistä on vakuuttaminen. Hän sanoo vakuuttumisen perustuvan kuulijoihin, kun he puheen johdosta joutuvat tunnetilaan. Emmehän tee päätöksiä samoin vihasena, surullisena tai rakastuneina, kuten aiemminkin tuli todettua. Hyvän puhujan on siis tämän opin mukaan tunnettava tunnetilat sekä sen, mitkä syyt saavat tunnetilat syntymään ja millä tavoin. (Aristoteles 1989, 1356a 14–25)

Voisiko viihteellinen tiede sitten olla vaarallista? Itse uskon, että nykyaikana viihde on juuri se, mikä myy ja jota ihmiset tulevat kuuntelemaan. Nykyään ihminen on manipuloitava viihteen varjolla kuulemaan jopa vakavaakin asiaa. Kaikesta on pysyttävä tekemään pilaa, mistä on todisteena esimerkiksi stand-up komiikan valtava kasvu. Toisaalta tämä on hyvinkin ymmärrettävää, sillä vakavien aiheiden keskellä moni jää yksin pelkojensa kanssa ja nauru on silloin yksi tapa purkaa paineita. Yleisimmin kutsutut luennoitsijat yrityksiin tai messuille ovat juuri viihteen ammattilaisia kuten näyttelijöitä tai keskusteluohjelmien juontajia. Tunteet on saatava heräämään tai yleisö pettyy. Yhtenä esimerkkinä vakavien asioiden käsittelystä viihteellisesti myös draamakasvatuksen alalla on työpajateatteri (toiselta nimeltään TIE eli *Theatre In Education*). Koulukiusaaminen, huumeet tai perheväkivalta verhotaan karrikoituun ja kärjistettyyn huumoriin, jotta nuorten olisi helpompi lähestyä kipeää ja koskettavaa aihetta. Tässäkin on usein vaarana, että huumorilla höystetään tarinaa liikaa, jolloin itse pääasia jää varjoon. Viihde ei saisi kuitenkaan olla itsetarkoitus.

Best sanoo oikean tavan testata taiteen arvo olevan Sokrateen oppien mukaisesti filosofinen, mistä olen hänen kanssaan samaa mieltä. On nostettava esiin vastaargumentteja, kyseenalaistettava ennakko-oletuksia ja selvennettävä merkityksiä. Tästä syystä mielestäni taiteen ja kasvatuksen alalla tarvitaan Abbsin ja Bestin kal-

taista väittelyä ihmisestä näiden alojen maastossa. Ilman vasta-argumentteja ei välttämättä ymmärretä ajatella asian toista puolta. Tässäkin tapauksessa tunteiden herättäminen saa ihmiset keskustelemaan asioista.

Tutkijoiden erilaiset lähestymistavat, eli subjektiivinen ja objektiivinen näkökulma, on olennainen osa heidän välistään dialogia. Subjektiivisuus tuo esiin tunteellisen, aistillisen puolen kun taas objektiivisuus peräänkuuluttaa järjen ja ymmärryksen tärkeyttä. Molempien tutkijoiden teorioissa ovat läsnä kummatkin puolet mutta erilaisin painotuksin. Tutkimuksen alalla on mielestäni molempien näkökulmien hyväksikäyttö tarpeen. Subjektiivisuus, nimensä mukaisesti, tuo esiin subjektin eli tässä tapauksessa kokijan, kuten Abbsin teorioissa. Se kertoo jotakin omakohtaista ja yksilöllistä mutta jää usein kuitenkin puolueelliseksi, mikä ei siis voi tehdä siitä yleispätevää. Objektiivinen sen sijaan pyrkii puolueettomuuteen ja yleispätevään totuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että kyseessä on jonkin objektin, kuten Bestin tapauksessa taiteen tai kasvatuksen, selvittäminen. Objektiivisuus pyrkii asiallisuuteen, mikä näkyy Bestin teorioissa järjen ja älykkyyden korostamisena. Kuten Abbs aiemmin toteaa, keskittyminen tieteen kehitykseen hylkää ontologiset ja esteettiset kysymykset ja siten karisivat ymmärrystämme ihmisen psyykestä. Olen samaa mieltä hänen kanssaan siitä, että totuuden saavuttamiseksi mieli kaipaa yhtenäisyyttä ja yhteisymmärrystä tunteiden ja järjen välille. Yksilön sijaan usein keskitytään, Abbsin sanoin, mekaaniseen kielenkäyttöön, sosiaalisiin ja biologisiin seikkoihin. Best puolestaan kritisoi vahvimmin juuri tätä Abbsin teorioiden mystiikan hakuista puolta. On kuitenkin totta, että kaikkea järjen yli menevää ei voi todistaa kokeellisin objektiivisin keinoin tai edes paljaalla silmällä. Enneunien, ennustusten, jumaluuksien, haltijoiden tai muiden planeettojen elämän todellisuus perustuu subjektiiviseen uskomukseen mutta se ei tarkoita sitä, että ne eivät voisi olla totta. Jos et ole koskaan nähnyt valkoista varista, ei se tarkoita, ettei sitä olisi olemassa, todetaan myös Jostein Gaardnerin filosofian historiasta kertovassa kirjassa ”Sofian maailma”. Siten yksilöllisen ja yleisen kokemuksen tutkiminen, eli subjektiivinen ja objektiivinen tutkimus, on perusteltua. Tosin mielestäni parhaiten ne toimivat saman tutkimuksen alla, mutta ei erillisinä sillä molemmat jättävät huomiotta kokonaisuuden koska ne lähestyvät käsiteltäviä aiheita eri lähtökohdista.

Objektiivisuus ei ota huomioon Deweyn oppien mukaisen kasvatustilanteen kahta tasavertaista puolta: (1) psykologinen ja (2) sosiologinen. Psykologinen muodostaa perustan, sillä lapsen omat vaistot ja voimavarat toimivat kasvatustilanteen lähtökohdina. Jotta tiedettäisiin mitkä lapset voimavarat ovat, on kuitenkin tiedettävä myös vallitsevat sosiaaliset olosuhteet, minkälaisessa ympäristössä lapsi on kasvanut. Deweyn mukaan sitä kautta voi ennustaa mihin lapsen voimavarat voisivat suuntautua ja näin auttaa lasta kehittämään itseään ja kykyjään. Hän painottaa, että sosiaalisen poissulkeminen sulkee myös todellisuuden; jos taas eliminoimme yksilöllisyyden, jäljelle jää pelkkää yhdentekevää massaa. Kasvatustilanteen on siis suunnattava katse sisäisestä ulkoiseen - kohti lapsen valmiuksia, kiinnostuksia sekä tottumuksia, joita on jatkuvasti tulkittava sosiaalisen ympäristön linssin läpi niiden mahdollisten merkitysten kannalta ajatellen. (Dewey 1897/2004) Best toki korostaa teorioissaan kulttuurin merkitystä mutta hän jättää pois yksilöllisyyden, jota Abbs puolestaan painottaa. Kuten aiemmin totesin, se, ettemme ole toistemme klooneja näkyy selvimmin Abbsin tutkimuksissa. Yleiseen totuuteen pyrkiminen eliminoi yksilön persoonalliset vivahteet, joiden kautta hän oppii. Best tosin mainitsee draama- ja teatterikasvatustilanteen merkityksen perustuvan juuri henkilökohtaiseen merkitykseen, sillä lapset ymmärtävät ja oppivat tunteen kautta. Mielestäni draaman kautta yksilöllisyydet tulevat paremmin esiin kuin formaalimmissa aineissa sillä jokainen käyttää kehoaan ja kokee sen eri tavoin ja sitä kautta myös kohtaa ja kokee muut ihmiset.

Draamakasvatustilanteen tutkimuksessa objektiivisuus sekä subjektiivisuus eivät sulje toisiaan pois vaan ne toimivat samanarvoisina osa-alueina kuin Abbsin ja Bestin tutkimuksissa tunteet ja järki. Tutkimus on tärkeää etenkin nykyään kun kuormitetusta opetussuunnitelmasta vähennetään taideaineita jatkuvasti, mihin syynä lienee Bestin mainitsema myyttien vallalla olo. Draamakasvatustilanteen merkitystä on korostettava, nimensä mukaisesti, kasvattavana toimintana, jotta yleinen harhaluulo siitä katarttisena viihdyttäjänä saataisiin poistettua. Draamassa Bestin käsite kasvatustilanteen ”ymmärtämisen horisontin laajentumisesta” toteutuu usealla eri tasolla. Rooliharjoitusten avulla voidaan astua rooliin, pois siitä ja tarkastella sen aikana syntyneitä tunnetiloja sekä keinoja kohdata toinen ihminen turvallisesti negatiivisissakin tilanteissa. Parhaiten draaman toimintaa kuvaakin kenties edelliseen liittyvä Heikkisen lanseeraama termi ”vakava leikillisuus”. Prosessi on sekä taiteellinen että esteettinen yhdistettynä

kognitiiviseen teatteri- ja draamahistorian tuntemukseen yhdessä dramaturgisen ajattelun kehittämisen kanssa. Draamakasvatuksen alalla ongelmana on usein se, että se nähdään vahvasti myytin mukaisena taideaineena eli tunteiden ja mielikuvituksen purkautumiskanavana. Kyseessä on kuitenkin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen alaisuuteen kuuluva itsenäinen aine. Tässä tapauksessa olen samaa mieltä Bestin objektiivisuutta ja järkeä puoltavan ajattelun kanssa, sillä niin kauan kun myytti on edelleen vallalla aineiden arvottamisessa, on parempi puhua enemmän draamassa järjen ja tieteellisyyden kuin tunteen ja symbolien puolesta.

Jatkotutkimusta ajatellen minua kiinnostaisi perehtyä paremmin kokemuksen käsitteeseen. Myös kielenopettajana toimiessani kokemuksellisuuden ja käytännön taidon tarpeeseen törmää jatkuvasti. Toinen tärkeä aihe olisi mielestäni Abbsin teoriasta poimittu mielikuvien merkitys mielessä ja tilassa, mikä yhdistyy myös kokemuksen tutkimiseen. Pohdittavina asioina voisivat siten olla seuraavat kysymykset, joissa yhdistyvät sekä Abbsin että Bestin teorioiden ydinsanat eli yksilökohtainen oppiminen ja kognitiivisuus, tunteet ja reflektio: 1) Miten mielikuvat ja kokemuksellisuus toimivat minuuden rakentajina? 2) Miksi mielikuvien ja tarinoiden käyttö oppimisessa on merkityksellistä? 3) Mikä on symbolien merkitys kognitiivisessa oppimisessä?

Tutkimuksessani kohtasivat kahden kasvatustutkijan lisäksi useat eri seikat: järki ja tunne, tiede- ja taideaineet, tutkijoiden erilaiset näkemykset sekä heidän erilainen maailmankuvansa mutta etenkin ihmiskuvansa. Kumpikin heistä kohtaa ihmisen omasta näkökulmastaan sen mukaan mikä on heidän historiansa, kasvatusympäristönsä ja heitä ympäröivien ihmisten, ja median, antama vaikutus. Ihminen ei ole yksin vaan muodostaa kokemuksensa yhdessä yksilöllisen ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni tarkoitus oli päästä edes hiukan lähemmän ihmistä ja sen ymmärtämistä. Parhaiten kuin kirjoista lukemalla lähemmäs kenties pääsee kokemalla mutta, kuten johdannon alussa totesin, on toisen ihmisen kohtaaminen yhä edelleen haasteellista. Elämä on.

Lähteet

- Abbs, P. 1981. Education and the Living Image: Reflections on Imagery, Fantasy, and the Art of Recognition. *Teachers College Record*. Knowledge, education, and human values: toward the recovery of wholeness. Vol.82, No.3, 475-496.
- Abbs, P. 1987. Towards a Coherent Arts Aesthetic. Teoksessa Abbs, P. (toim.) *Living Powers: The Arts in Education*. London: The Falmer Press, 9-65.
- Abbs, P. 1992a. Making the art beat faster. *The Times Higher*, 18 September, 18.
- Abbs, P. 1992b. The generic community of the arts: its historical development and educational value. *Journal of Art and Design Education*, Vol.11, No.3, 265-286.
- Abbs, P. 1994. *The Educational Imperative. A defense of Socratic and Aesthetic Learning*. London: The Falmer Press.
- Abbs, P. 2004. Why I believe the higher education bill will increase alienation from learning. *The Times Higher Education Supplement*, 7 May, 14.
- Allen, G – Allen, I. – Dalrymple, L. 1999. Ideology, practice and evaluation: developing the effectiveness of theatre in education. *Research In Drama Education* Vol.4 No.1, 21-36.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suomentanut Simo Knuuttila. Helsinki: Painikaari Oy.
- Aristoteles. 1997/2000. *Retoriikka*. Runousoppi. Suomentanut Paavo Hohti ja Päivi Myllykoski. (2. painos 2000) Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Asikainen, S. 2001. The Tale of the Grotesque Body. Teoksessa Rasmussen, B. - Kjølner, T. - Rasmusson, V. - Heikkinen, H. (toim.) *Nordic Voices. In Drama, Theatre and Education*. Bergen: Grafisk Trykk AS, 91–99.
- Bergström, M. 1999. Mustat ja valkeat leikit. *Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Suomentanut Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Best, D. 1992a. *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Best, D. 1992b. Generic Arts: An expedient myth. *Journal of Art and Design Education* Vol.11 No.1, 27-44.

- Best, D. 1993. Minds at work in an empire of the senses. *The Times Higher*, 19 February, 16.
- Best, D. 1996a. Research in Drama and the Arts in Education: The Objective Necessity – Proving It. Teoksessa Somers, J. (toim.) *Drama and Theatre in Education, Contemporary Research*. North York: Captus University Publications, 4-23.
- Best, D. 1996b. Understanding Artistic Experience: Some vital pointers for Research. *NADIE journal* Vol.20 No.2, 41-52.
- Bundy, P. 2003. Aesthetic engagement in the drama process. *Research In Drama Education* Vol.8 No.2, 171-181.
- Burnett, J. R. - Fisher, J. - Shusterman, R. 1989. Symposium on John Dewey's Art as Experience. *Journal of Aesthetic Education* Vol. 23 No. 3, 49-67.
- Cockett, S. 1998. What's "real" in drama? *NADIE journal* Vol.22 No.2, 33-43.
- Dewey, J. 1915/1966. *Democracy and education*. New York: Free Press Paperpack Edition.
- Dewey, J. 1934/1980. *Art as Experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. 1897/2004. My Pedagogic Creed. www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm, 27.1.2004. First published in *The School Journal*, Volume LIV, Number 3. January 16, 1897, 77-80
- Eaton, M. M. 1994. *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suomentanut Pekka Rantanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fleming, M. 2000. Wittgenstein and the teaching of drama. *Research In Drama Education* Vol.5 No.1, 33-44.
- Goleman, D. 1997/1999. *Tunneäly*. Lahjakkuuden koko kuva. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. (7. painos 1999) Keuruu: Otava.
- Heikkinen, H. 1996. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorianmuodotukselle. *Pedagogiska Fakulteten vis Åbo Akademi, Vaasa. Draamakasvatuksen syventävien opintojen tutkielma*.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Dark Oy.

- Henry, M. 2000. Drama's ways of learning. *Research In Drama Education* Vol.5 No.1, 45-62.
- Jussila, J. - Montonen, K. - Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123. Helsinki: Yliopistopaino.
- Klemola, T. 1998. *Ruumis liikkuu - liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korhonen, P. - Østern, A-L. (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Løvlie, L. 2001. Esteettinen kokemus. Suomentanut Pipsa Teerijoki ja Anna-Lena Østern. Teoksessa Østern, A-L. (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- Nienstedt, W. – Hänninen, O. – Arstila, A. 1984. *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. Porvoo: WSOY.
- Prior, R. W. 2001. Tension, power and control: creating effective participatory drama. *Drama Australia Journal* Vol.25 No.2, 23-33.
- Rasmussen, B. - Kjølner, T. - Rasmusson, V. - Heikkinen, H. (toim.) 2001. *Nordic Voices*. In *Drama, Theatre and Education*. Bergen: Grafisk Trykk AS.
- Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 11.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. Suomentanut Vesa Mujunen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Talib, M-T. 2002. *Voiko tunteita opettaa?* Teoksessa Kansanen, P. - Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teerijoki, P. 2001. *Tieteen filosofia ja draama*. Teoksessa Østern, A-L. (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- Thomsen, S. R. 1996. *My finger is my thought. An investigation for physicality in drama*. Birmingham: University of Central England.
- Valpola, V. 2000. *Suuri sivistyssanakirja*. Helsinki: Wsoy.

- Way, B. 1967. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suomentanut Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Winston, J. 1996. Emotion, reason and moral engagement in drama. *Research In Drama Education* Vol.1 No.2, 189-200.
- Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.) *Draaman tiet - Suomalainen näkökulma. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35*, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 4-26.
- Østern, A-L. 2001a. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Korhonen, P. - Østern, A-L. (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet*. Jyväskylä: Atena, 15–45.
- Østern, A-L. (toim.) 2001b. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. *Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.

Painamattomat lähteet

Erityisluokanopettajan haastattelu, 15.3.2004.

Heikkinen, H. 2003. Tieteellinen kirjoittaminen. Luento draamakasvatuksen syventävien opintojen seminaarissa, toukokuu 2003. Oulu.

Pahkinen, T. 2004. Tunteet oppimisessä. Luento Jyväskylän yliopistossa 27.8.2004.