

KIRJALLISUUSKASVATUKSEN MIELI

TUOMO JÄMSÄ

GARDNERIN YHDEKSÄN ÄLYKKYYDEN LAJIA | MORAALINEN KASVU | LÄHTEET

Motto: Savonlinnan normaalikoulun lehtorin Heli Lepistön luokan oppilaan Andreaxsen runo, jonka hän kirjoitti opiskelija Marko Haapamäen harjoitustunnilla talvella 2004.

*Opettaja Häkkäräisen runo rakkaudesta
luokkaansa kohtaan*

*Oi, sinä oot rakkauksista suurin.
Yhdessä rakennamme rakkauden muurin.
Me yhdessä iloiten konvehteja syödään,
teemme työtä lumien myötään.*

*Vyöhöni vyötän ma rakkauden tupeen,
sulle kaivan ma lumisen kupeen.
Yhdessä yhdymme rakkauden runoon.
Oi, vähällä olin polkaista muurimme kumoon.*

*Yhdessä lanseeraamme rakkauden laulun,
yhdessä teemme lumisen liitutaulun.
Yhdessä yhdymme rakkauden tuuleen,
sopuisan pusun ma saan kohta huuleen.*

*Käteeni saan ma rakkauden luukun.
Poskelle kohta saan talvisen suukun.
Yksin ma luotan omaan tuuriin,
yhtä kajotaan lumiseen muuriin.*

*Korvalle nostan ma rakkauden luurin,
vabingossa kumoon lumisen muurin.
Yhdessä seisomme lumisella sillalla.
Lunta tulee, arvaan ma!*

Vaikka Andreaxsen runoratsu hiukan kompastelee, runo on neljäsluokkalaisen sepittämäksi peräti mainio. Seuraava teksti käsittelee otsikon mukaisesti kirjallisuuskasvatuksen ”mieltä” eli sen teoreettista merkityspäerustaa. Kun kirjoittaja on valinnut kirjoituksen motoksi oppilaan runon, hän haluaa osoittaa, että kir-

jallisuus ja kirjoittaminen kuuluvat asiallisesti yhteen. Äidinkielen ja kirjallisuuden vastavalmistuneessa opetussuunnitelmassakin ne nähdään erillisinä, osaksi perinteen painosta, osaksi käytännöllisistä esittämisteknisistä syistä: kirjallisuus ja kirjoittaminen ovat äidinkieli ja kirjallisuus -nimisen oppiaineen erillisiä osa-alueita.

Puolenkymmentä vuotta sitten äidinkieli-oppiaineen nimeä muutettiin; oppiaineesta alettiin käyttää nimeä ”äidinkieli ja kirjallisuus”. Nimitys on tautologinen, sillä äidinkieleen on perinteisesti kuulunut myös äidinkielellä kirjoitettu tai ilmestynyt kirjallisuus. Tautologian eli epäloogisen toiston hyväksyy, kun ymmärtää, että kirjallisuus on monissa maissa itsenäinen oppiaine. Äidinkielen opetuksen historiassa on vanhastaan jakauduttu kahteen leiriin: kielileiriin ja kirjallisuusleiriin. Helsingin Ylioppilaslehdessä käytiin asiasta 1960-luvun taitteessa melkoinen polemiikki. Äidinkieli ei kuitenkaan tarkoita pelkästään kieltä, vaan siihen kuuluu monia teemakokonaisuuksia, joista kieli on yksi ja kirjallisuus toinen. Opetushallituksen uudessa opetettavien teemakokonaisuuksien luettelossa puhutaan mm. mediakasvatuksesta, joka sekin on kuulunut milloin minkinnimisenä äidinkieleen. Äidinkielen didaktikassa eli opetustieteessä ei ole syrjitty yhtäkään osa-aluetta.

Kirjallisuuden opetuksen keskeisenä tavoitteena on luetun ymmärtämisen kehittäminen. Suomessa on korkea koulutustaso, myös opettajankoulutuksessa. Myös kansallinen kulttuuri arvostaa tekstintuntemusta. Tästä kaikesta johtuu, että 32 OECD-maata käsittävässä Pisa-tutkimuksessa Suomen 9- ja 14-vuotiaat koululaiset olivat luetun ymmärtämisessä varsin ylivoimaisia ykkösiä. Koulutuksen tutkimuslaitos, joka vastaa Suomen Pisa-tutkimuksista, järjesti toukokuussa 2002 tutkimuksen jatko-seminaarin. Seminaaritiedotteesta (KT 2002) käy ilmi mielenkiintoisia seikkoja, jotka ovat jääneet vuonna 2001 valmistuneen varsinaisen tutkimuksen referaateissa joko huomiotta tai ainakin vähälle huomiolle. Käy mm. ilmi, että suomalaiset koululaiset olivat ahkerimpia kirjojen linaajia. Tyttöjen ja poikien erot kyvyssä ymmärtää luettua olivat suuret kaikissa tutkituissa maissa. Kuitenkin myös suomalaiset pojat olivat muihin OECD-maiden poikiin verrattuina parhaita lukijoita.

Pisa-tuloksista olemme toki iloisia. Se ei tietenkään merkitse, että olemme pedagogiikassamme päässeet huipulle eikä meidän enää tarvitse kehittää koululaitostamme. Aivan päinvastoin.

Peruskouluun on vastikään saatu uusi äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma. Kirjallisuus kaipaisi paljon lisää. Opetussuunnitelmassa ei ole hattu täsmällisesti puhua, kuinka monta kaunokirjallista teosta oppilaat kunkin lukuvuoden mittaan lukevat. Siispä esimerkiksi eräässä kunnallisessa viidennen luokan suunnitelmaehdotuksessa sanotaan, että oppilaiden tulee lukea ”muutamia kokonaisteoksia”. Ensinnäkin termi ”kokonaisteos” alkaa olla aikansa elänyt – siitäkin huolimatta, että sitä käytetään myös opetushallituksen lopullisessa suunnitelmassa. Kaikki luokanopettajat eivät taida sitä edes tuntea. Sehän syntyi siihen aikaan, kun lukukirjojen tekstejä, siis eräänlaisia ”osateoksia”, luettiin lu-

kutunneilla ja niiden täydennykseksi haluttiin luettaa kokonaisia kaunokirjallisia teoksia. Termi ”kokonaisteos” vaikuttaa hieman kapulakieliseltä. Sen sijaan voitaisiin aivan hyvin puhua esimerkiksi ”kaunokirjallisista teoksista”. Olennaista kuitenkin on, että indefiniittipronomini eli epämääräispronomini ”muutama” kuulostaakin epämääräiseltä ja joku kaunokirjallisuutta vieroksuva opettaja saattaa tulkita sen miten tahtoo. Olisi ehkä parempi, jos opetussuunnitelma sanoisi täsmälleen esimerkiksi: ”Käsiteltävä vähintään kolme kaunokirjallista teosta.” Opetushallitus on kuitenkin ottanut – mitä määriin tulee – sovittelevamman linjan. Kirjallisuus saa opetussuunnitelmassa sille kuuluvan arvon, mutta sellaiset määrän ilmaukset kuin ”runsaasti” tai ”paljon”, jotka esiintyivät vielä lukuvuoden 2003–04 kokeilusuunnitelmassa, ovat karsiutuneet tammikuussa 2004 ilmestyneestä lopullisesta versiosta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet).

Kirjallisuus tarvitsisi kaiken kaikkiaan seikkaperäisen oman opetussuunnitelman, jossa edettäisiin päiväkodista lukioon. Luokkien 1–6 suunnitelmista haluaisin nostaa esille hyvän naapurimme, Savonlinnan normaalikoulun, ja sen kirjallisuudelle vihkiytyneet opettajat Pirkko Valkosen ja Päivi Vilskan. Erityisen arvokas on normaalikoulun suunnitelmaan sisältyvä työtapojen osuus. Niinpä esimerkiksi luokilla 3–5 kirjallisuuden lukukokemuksia käsitellään lukupiireissä, draamaesityksissä, henkilökuvissa, lukupäiväkirjoissa, kirjaesittelyissä, kirja-arvosteluissa sekä kirjasto- ja teatterivierailujen ja koulukinon avulla. Kuudennelle luokalle suositellaan teemapäiviä (esimerkiksi Aleksis Kiven teemapäivää), murteella kirjoitettujen teosten tarkastelua ja omien videokertomusten laatimista.

Luokanopettajat opettavat kaiken kaikkiaan taitavasti myös kirjallisuutta, vaikka heidän tiedollinen perustansa ei voikaan opettajankoulutuslaitosten tarjoamalta suhteellisen kapealta pohjalta olla alkuunkaan riittävä, ei varsinkaan yläasteen ja lukion aineenopettajiin verrattuna. Kuten Pisa-tutkimus osoittaa, luokanopettajien osaamista ei ole ainakaan syytä vähätellä, sillä sen, minkä he teoreettisessa ammattitaidossa menettävät, he korvaavat taitavalla pedagogisella ohjauksella. Aineenopettajien olisi syytä ottaa oppia luokanopettajilta siinä, miten nämä toiminnallistavat kaunokirjallisia sisältöjä. Luokanopettajat pyrkivät tarjoamaan elämyksiä, kun taas aineenopettajat korostavat ehkä liikaakin tiedollista puolta, kirjallisuuden analyysia. Molemmat opettajaryhmät, erityisesti toki luokanopettajat, tarvitsevat kirjallisuuspedagogiikkaan ohjaavaa tietoa, mm. tietoa siitä, miten kirjallisuuteen liittyvää merkitystajua voidaan avartaa tekemällä relevantteja kysymyksiä ja antamalla relevantteja tehtäviä. Olisi toivottavaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan lisättäisiin kirjallisuudenopetusta koskeva liite, jossa annettaisiin tiedollista tukea kirjallisuuden käsittelyyn. Siinä voitaisiin myös puhua kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetuksen integroinnista. Tämä alue on toistaiseksi kutakuinkin kesannolla, myös kansainvälisesti.

Opetushallitus on tehnyt lukuharrastuksen virittämiseksi hyvää työtä. Luku-Suomi-kampanja on kantanut hyvää hedelmää. Arvokas on myös opetushallituksen poikapedagogiikka-hanke. Fantasiakirjallisuuden uusi virta Harry Potte-

reineen on kyllä imaissut myös pojat mukaan siinä kuin tytötkin. Silti pojat sukupuoliroolinsa mukaisesti pyrkivät vähättelemään fiktiivisyyttä ja toimimaan hiukan ylitosikossa maailmassaan. Freinetpedagogiikan hengessä pojat voisivat tehdä opettajien kanssa sopimuksia siitä, miten he kirjallisuuden kanssa askaroivat. Oma kiinnostus on paljon parempi motivoija kuin opettajan käsky. Erityisessä pedagogisessa kuolleessa kulmassa ovat ne yläasteen pojat (ja aika suuri osa tyttöjäkin), joita teoreettiset aineet eivät siinä ikävaiheessa kerta kaikkiaan kiinnosta. Toimintapedagogiikka voisi tarjota näille oppilaille kiinnostavan väylän, kunhan pidettäisiin huolta, että oppimiseen ja kasvuun tähtäävän työn moraalit pidettäisiin kaiken aikaa mielessä.

GARDNERIN YHDEKSÄN ÄLYKKYYDEN LAJIA

Koulukasvatuksemme on kiistattomasti korkeatasoista, mutta sen eräitä peruslinjoja voidaan toki arvostella. Koko länsimaiselle kulttuurille on ominaista rationalismi, joka saattaa mennä liiallisuuksiin. Kun affektiiviselle kasvatukselle vaaditaan sijaa, se tuntuu ikään kuin radikalismilta, vaikka sen pitäisi olla itsestään selvää. Ehkä se on uutta myös suomalaisessa koulukasvatuksessa. Tunnekasvatuksen nykyisen virtauksen avasi New York Timesin tiedetoimittaja Daniel Goleman teoksellaan *Tunneäly*. Alkuteos *The Emotional Intelligence* ilmestyi vain kaksi vuotta aikaisemmin kuin suomenkielinen käännös eli 1995. Goleman selittää, että on olemassa oikeastaan kahdet aivot ja kaksi mieltä: rationaalinen ja affektiivinen. Affektiivista mieltä johdetaan aivojen mantelin kokoisesta lisäkkeestä: mantelilisäkkeestä eli amygdalasta, mutta kaiken kaikkiaan siihen osallistuvat myös limbisen järjestelmämme kokonaisuudessaan (väliaivot eli aivojen ihmiselle ja ns. alemmille nisäkkäille yhteiset osat) sekä aivojen etulohkot (Goleman 1995: 22). Tunneäly esiintyy elämänhallinnassa, ihmissuhdetaidoissa, elämän rikkauten tai köyhyyden tunnoissa ja perustuu siihen, kuinka tietoinen ihminen on omasta itsestään. Vuonna 1998 ilmestyneessä kirjassaan *Working with Emotional Intelligence* (Työskentelyä tunneällyn parissa) Coleman tähtää numeerisen tunneälykkyydosamäärän määrittelyyn käyttämällä elävän elämän esimerkkejä ja pisteyttämällä antamansa vastausvaihtoehdot eri tavoin. Kirja syyllistyy mielestäni samaan kuin moni muukin psykologian teos: se kvantifioi asioita, jotka ovat laadullisia eivätkä määrällisiä.

Seymour Epstein (1998: 35) on lanseerannut käyttöön termin ”kokemusmieli” (*experiential mind*). Kokemusmielen älykkyys ilmenee myös tunneälykkyydessä mutta kaiken kaikkiaan konstruktivisena ajatteluna. Kokemusmielen määrittelyssä pyritään samaan selville, kuinka tyypillisesti ajattelemme, tunnemme ja toimimme tosielämän tilanteissa. Kirjallisuuskasvatus koului erityisesti konstruktivistista ajattelua. Sana *teksti* on samaa sukua kuin sana *tekstiili* ja tulee latinan *texere* ’kutoa’ -verbin partisiiipin perfektivartalosta *text-* ’kudottu’. Kirjallinen teksti on kude, jonka yksityiskohtaisen rakenteen luovat lukijat. Kirjallisuuden teoria puhuu tekstin epämääräisistä eli avoimista kohdista. Tässä se palautuu

teoreettisesti filosofian, erityisesti Husserlin fenomenologian, perinteeseen ja siinä käytettyyn *epookki*-termiin. Fenomenologiassa epookki liittyy epäolennaisen aineksen erottamiseen olennaisesta, ns. sulkeistamiseen. Kreikassa *epoke* tarkoitti alun perin 'pysähdys-, kiinnekohtaa'; 'kiintopisteen' ajatus presupponoi vastakohtaa kiintopisteen ja sen ympärillä olevan tilan välillä, mistä fenomenologinen 'sulkeistamisen' merkitys näyttää syntyneen.

Semiootikko Roland Barthes käyttää kirjallisuusanalyyssissaan *epookki*-termin semanttista johdosta, joka on suomennettu "halkeamaksi" (ks. Kirstinä). Yrjö Hosiainluomalla (2003: 77) esiintyy kirjallisuuden sanakirjassaan hakusanana pelkkä "aukko". Se vastaa historiallisesti Roman Ingardenin termiä "epämääräisyyskohta" (*Unbestimmtheitsstelle*) tai Wolfgang Iserin termiä "avoin kohta" (*Leerstelle*). Halkeamat ja aukot ovat kohtia, joihin kirjoittaja ei anna suoraa vastausta vaan jotka lukija täydentää mielestään. Ne ovat oikeastaan kysymyksiä, ja niihin voidaan vastata eri tavoin. Ei voida sanoa, että tämä tai tuo vastaus olisi ehdottomasti väärä; vastauksen todennäköisyyden määrittely riippuu tekstin merkityskuteesta ja siitä, miten hyvin tai huonosti annettu vastaus sopii tekstin koherenssiin eli merkityskokonaisuuteen. Kun pyrimme täyttämään kirjallisen tai muun taideteoksen aukkoja, harjoittamamme konstruktiiivinen ajattelu sopii ei vain taidekontekstiin vaan mihin elämänkontekstiin hyvänsä. Sen takia kirjallisuuskasvatus edistää suoraan elämän ymmärtämistä. Päätelytiemme on tyypillisesti abduktiivinen, hypoteesien rakentamista vihjeiden perusteella, pyrkimystä parhaaseen mahdolliseen selitykseen. Abduktio on loogikko ja semiootikko Charles Sanders Peircen lanseeraama induktion muoto, jossa päätely etenee kysymyksillä ja vastauksilla ja jossa lopullista vastausta ei ehkä voida lainkaan esittää.

Barthes puhuu "kirjoittajan ja lukijan teksteistä". Hänen ihanteensa on kirjoittajan teksti, ts. eräänlainen tyhjä tila, jonka kirjoittaja luo omalla merkityksellistämiseellään. Lukijan teksti on karkeimmillaan pelkkää luetun vastaanottamista tekstin oletetuilla ehdoilla (Barthes 2000: 4; Silverman 1983: 242). Suunnilleen samaa tarkoittaa edellä mainittu Iser termillään *Leerstelle*. Se voitaisiin suomentaa "tyhjäksi" tai "tyhjäksi". Jokainen teos syntyy vasta lukijan ja tekstin kohtaamisessa, ts. lukija täyttää semanttisen tyhjön merkityksillä, johon kirjailijan teksti virittää lukijan, samaan tapaan kuin säveltäjän partituuri virittää kapellimestarin ja hänen orkesterinsa luomaan musiikillisen tekstuurin musiikillisine merkityksineen (vrt. Winkgens 2001). Iserin ns. vaikuttamisestetiikka (*Wirkungsästhetik*) sopii aivan erinomaisesti kirjallisuuspäädagogiikan perusteoriaksi.

Kirjallisuuskasvatus tähtää mielen mahdollisimman monipuoliseen kehitykseen (ks. myös Viitanen & Kaartinen 2002: 246–249). Älykkyys on pitkään ollut psykologien ja kasvatustieteilijöiden keskuudessa sana, jolla kuvataan henkisen kehityksen tasoa. Kuten Harvardin yliopiston kasvatustieteen professori Howard Gardner (1983 & 1999) havainnollisesti osoittaa, oikeastaan ei voida puhua älykkyyydestä vaan älykkyyksistä. Yleisesti älykkyys on Gardnerin mukaan

'kyky ratkaista ongelmia tai luoda tuotteita, joita arvostetaan yhdessä tai useamassa kulttuurin kontekstissa'.

Gardner erottaa yhdeksää eri älykkyyttä: verbaalis-lingvististä, matemaattis-loogista, musikaalista, visuaalis-avaruudellista, kehollis-kinesteettistä, interpersoonallista, intrapersoonallista, naturalistista ja eksistentiaalista. Näistä ehkä vain kaksi, visuaalis-avaruudellinen ja kehollis-kinesteettinen, jäävät kirjallisuuskasvatuksen ytimen ulkopuolelle mutta soveltuvat toki hyvin esimerkiksi ala-asteella tavalliseen toiminnalliseen kirjallisuuskasvatukseen, siis luetun pohjalta tehtyihin dramatisointeihin ja yleensä pieniin teatteriesityksiin. Verbaalis-lingvistiseen älykkyyteen kuuluvat kielen taidot, sanavarasto, merkitystaju, lause- ja tekstitaju, liittyvät aivan olennaisesti kirjallisuuskasvatukseen sekä kirjoittamisen ja puhumisen opettamiseen. Matemaattis-loogiseen älykkyyteen sisältyvät myös kirjallisuusanalyysissä käytettävät päättelymenetelmät: deduktiivinen, induktiivinen ja abduktiivinen.

Harvoin tulemme ajatelleeksi, että kirjallisen muodon ja tyylin taju liittyyi jotenkin myös musikaaliseen älykkyyteen. Mutta esimerkiksi romaanissa pitää olla tietty rakenne ja muoto, samoin missä tahansa muussa kaunokirjallisessa tuotteessa. Muodon tärkeyden huomaamme helposti, jos vertaamme esimerkiksi spontaanille puheelle ominaista, eräänlaisista tilkuista koostuvaa litteroitua puhetta samansisältöiseen hiottuun asiatekstiin tai kaunokirjalliseen kuvaukseen. Kuten lukion äidinkielenopettajat hyvin tietävät, on persoonallinen ja hienostunut tyyli erityisen ominainen ylioppilaskirjoitusten laudaturaineelle. Hyvä tyyli edellyttää sattuvaa sananvalintaa sekä lausetajua, jonka taustalla on rytmien monimuotoisuus. Rytmien vivahteikkuus ilmenee virkkeiden ja lauseiden vaihtelevuutena. Tekstitaju toteutuu kappaleiden ja koko tekstin kiinteässä muodossa, ns. kokonaijahmotuksessa. Musiikin ja kaunokirjallisuuden yhteys ilmenee selvimmän lyriikassa. Runon muoto ja merkitys kuuluvat erottamattomasti yhteen. Sana *lyriikka* on klassisessa kreikkalaisessa kulttuurissa tarkoittanut 'laulettua runoa, jota on säestetty *lyyra*-nimisellä kielisoittimella'.

Gardnerin termi "interpersoonallinen älykkyys" viittaa kykyyn reagoida herkästi toisten ihmisten tunteisiin, motiiveihin ja pyrkimyksiin. Omassa kielessämme on puhuttu "samastumisherkkyydestä". Feshback (1975) tarkoittaa samaa, kun hän määrittelee empatian: "Empatia on affektiivinen tila, jossa henkilö kykenee jakamaan toisen ihmisen tunnereaktion ja erottamaan hänen näkökulmansa ja roolinsa." Palmer (1992: 181–255) pitää kirjallisuutta moraalisesta ymmärtämisen tärkeimpänä kehittäjänä. Asia liittyy eettiseen kasvatukseen. Käsittelemme kirjallisuuskasvatuksen eettistä puolta tarkemmin tuonnempana, kirjallisuuskasvatukseen sisältyvän arvokritiikin yhteydessä.

Omassa ajassamme esiintyy erityisen paljon interpersoonallisen älykkyyden häiriöitä ja vajavuutta. Siihen vaikuttanee keskeisesti ajallemme melko tyypillinen monien arvokkaina pidettyjen perinteisten arvojen kieltäminen, kyynisen halveksivasti elämään ja toisiin ihmisiin suhtautuva itsekeskeinen arvonihilismi, joka ilmenee varsinkin tajuntateollisuudessa. Kaupalliset elokuvat ja televisiot

sekä tietokonepelien ohjelmat ovat täynnä väkivaltaviihdettä; väkivallantekijä esitetään niissä usein sankarina, jolla ei ole minkäänlaisia tunteita uhrejaan kohtaan. Kylmyys, empatian puute, ilmenee myös autistisina kasvuhäiriöinä, sellaisina kuin esimerkiksi Aspergerin oireyhtymä. Tämän syndrooman muotoja ovat mm. kielellisen kehityksen häiriöt ja sosiaaliset ongelmat sekä diskommunikaatio eli kyvyttömyys pitää yhteyttä toisiin ihmisiin (ks. esim. Gillberg 2000). Aspergerin syndroomaa pidetään kirjallisuudessa monesti aivoperäisenä, mutta varmoja siitä ei olla; se saattaa hyvinkin johtua myös kulttuurissamme, varsinkin mediakulttuurissa, ylikorostuneista piirteistä. Erityisesti lapsen varhaisissa kehitysvaiheissa olisi kirjallisuuskasvatus tätäkin taustaa vasten tärkeää. Kodeissa, joissa vanhemmat lukevat lapsilleen ääneen ja keskustelevat luetusta lasten kanssa, samoin kuin kouluissa, joissa kirjallisuutta luetaan ääneen ja ääneti ja siitä keskustellaan, edistetään interpersoonallista kehitystä. Kertomuksen henkilö on ikään kuin malli, johon lukijat samastuvat sikäli kuin voivat. Keskustelu toisten oppilaiden kanssa sisältää perusajatuksen, että jokainen ymmärtää asiat viime kädessä omalla tavallaan. Empatia sisältää imperatiivin, että meidän tulisi pyrkiä ymmärtämään jokaista ihmistä siitäkin huolimatta, että toisten ajatukset eivät välttämättä kohtaa omiamme. Heikko interpersoonallinen kompetenssi toteutuu heikkona itsetuntona sekä ylihaavoittuvuutena: loukkaannutaan syyttä suotta, jos joku esittää kannanoton, joka on vastoin omaa ilmaistua kantaa. Jokainen kokouksiin osallistunut tietää, miten yleistä tämä on myös aikuisten maailmassa. Aikuisetkin tarvitsisivat samaa pedagogiikkaa kuin lapset ja nuoret. Interpersoonallinen älykkyys liittyy eettiseen kasvatukseen. Käsittelemme sitä tarkemmin tuonnempana, kirjallisuuskasvatukseen sisältyvän arvokritiikin yhteydessä.

Interpersoonallinen älykkyys merkitsee sosiaalista kyvykkyyttä. Kun Gardner puhuu intrapersoonallisesta kyvystä, hän tarkoittaa ihmisen tietoisuutta itsestään ja hänen sisäistä sopeutumistaan tunteisiin, arvoihin, uskomuksiin ja ajatuksiin. Jos intrapersoonallinen ulottuvuus korostuu liikaa, erityisesti murosässä, ihminen saattaa olla ujo tai esittää tunteetonta tai kylmää. Gardner pitää ujoutta kuitenkin normaalina asiana, joka osoittaa intrapersoonallista lahjakkuutta. Sisäisiä tunteita kuvaavan runouden tarkasteleminen peruskoulussa viidennestä luokasta ylöspäin voi olla vaikeata, koska oppilas kantaa kasvoillaan yhdenmukaisuuspaineen naamiota eikä hevin uskalla paljastaa sisintään. Kirjallisuuden uusimmassa opetussuunnitelmassa runouteen kiinnitetään paljon enemmän huomiota kuin ennen. Runojen käsitteleminen on tunnekasvatuksen kannalta äärimmäisen tärkeää, mutta runousjaksot edellyttävät hienovaraista pedagogiikkaa, jossa yksityinen oppilas tuntee olevansa turvassa, opettajan antamassa suojassa. Runouden opetusjaksoa voitaisiin värittää käyttämällä esimerkkiaineistona nuorten suosimaa musiikkia ja siihen kirjoitettuja lauluja. Pelottomuus omien tunteiden, sosiaalisesti kielteisinäkin pidettyjen tunteiden, edessä antaa ihmiselle tasapainoa ja mielenrauhaa ja on myös interpersoonallisen pätevyyden välttämätön edellytys.

Naturalistinen intelligenssi on Gardnerin mukaan kykyä tunnistaa ja luokitella kasveja, eliöitä ja muita luonnon objekteja. Kasvien lajituntemus on mennyt pahasti taaksepäin, vaikka käytettävissämme ovat nykyisin värikuvakasviot eikä kasveja tarvitse enää tunnistaa heteiden, emien, kukkien ja lehtien perusteella. Syynä on luopuminen entisen oppikoulun kasvinkeruukiintiöstä ja aikamme ehkä hieman ylimieliseen teknologiseen romantiikkaan liittyvä luonnon vähättely. Kun työskentelin Oulun opettajankoulutuslaitoksessa 1980-luvulla, kuu-
lin opiskelijoiden kyselevän toisiltaan ja jopa opettajilta, mitä merkillistä hyötyä voisi olla siitä, että tuntee kasvit näöltä eli tietää antaa niille oikeat nimet. Kulttuuri on kuitenkin suurelta osin nimien antamista. Ennen Oulun vaihetta työskentelin Kontiolahden lukiossa. Silloin kuusivuotias tyttärenti sai pikakurssin puulajien tuntemuksessa, kun palasimme uimasta Höytiäiseltä. Hän ei ennen metsäkurssiamme erottanut kuusta koivusta. Joitakin vuosia sitten tehtiin selvytys yläasteella ja todettiin, että vain harvat tunsivat edes tavallisimmat puulajit. Jos tutkimusta olisi laajennettu lintuihin, tulos olisi ollut vähintään yhtä masentava. Tässä näkyy kaupungistumisemme ja television välittämä sisäinen kaupunkilaistumisemme, valtaisa kulttuurin muutos. Paitsi että luonto on useimpien suurten elämysten alkulähde, elämyksellinen kotimme, toteutamme myös itse omien aivojemme, ajatustemme ja tunteidemme kautta riippuvuuttamme luonnosta.

Gardner olisi voinut liittää myös kulttuurin tähän älykkyyden lajiin ja kutsua sitä vaikkapa naturalistis-kulttuuriseksi älykkyydeksi. Myös kulttuuri palautuu viime kädessä luontoon. ”Ja Jumala kutsui valkeuden päiväksi, ja pimeyden hän kutsui yöksi”, sanotaan Luomiskertomuksessa (Moos. 1, 1: 5) Eläinten nimet antoi saman kertomuksen mukaan ihminen (Moos. 1: 2, 20). Nimet palautuvat useimmiten myyttiseen hämärään, ja niissä on syvästi tunnepohjainen pyhän leima. Nimeäminen on kielellisen kulttuurin keskeisiä piirteitä. Nimen mukana kukin objekti sijoittuu mielessäme omalle paikalleen, ja kuta enemmän tunnemme luonnon ja kulttuurin olioita, sitä syvemmmälle pääsemme kiinni konkreettiin maailmaan ja vapaudumme liiallisesta yleistämisestä ja abstraktin ajattelun kylmyydestä. Kirjallisuudessa kaikki näyttää tapahtuvan todella – klassikot heittävätkin viisaat ajatuksensa melkein sivulauseissa ja ikään kuin ohimennen –, ja tapahtumien vääjäämätön kulku sekä usein lukijasta kiusallisen pikkutarkalta tuntuva maisemien, esineiden, ihmiskasvojen jne. kuvaus virittää todellisuuden illuusiota ja antaa sellaisillekin objekteille paljon arvoa, joiden merkitys tuntuu meistä varsinkin juonen kannalta vähäpätöiseltä. Kirjailijat ovat uskollisia vähässä. Pienet asiat antavat elämällemme sen käytännön merkityksen.

Eksistentiaalinen älykkyys on melkein sivuutettu tähänastisessa pedagogiikassa. Kirjallisuus tarjoaa hyvän mahdollisuuden juuri tämän lahjan ja ylipäänsä eksistentiaalisen ymmärtämisen kehittämiseen. Gardner arvioi eksistentiaalisen älykkyyden herkkyydeksi ja kyvyksi käsitellä syvällisiä kysymyksiä, jotka liittyvät olemassaolomme, sellaisia kuin elämän tarkoitus, miksi kuolemme ja miten olemme tulleet tänne. Omana parikymmentä vuotta kestäneenä koulu- ja opis-

keluaikanani, johon mukaan mahtui myös kirjallisuuden opintoja aina laudaturin loppuun, en muista ainuttakaan kertaa, jolloin opetustilanteessa olisi käsitelty Gardnerin eksistentiaaliseen älykkyyteen liittyvää teemaa. Kuitenkin kysymys on tietystä mielessä kaikkein suurimmista asioista.

Uskonto opettaa, mitä kuolemassa tapahtuu. Tieteellinen kertomus on erilainen. Kun lopullista totuutta ei ole tästä eikä juuri mistään, meidän on opittava käymään dialogia mielessämme itsemme ja muiden kanssa siitä, miten asiat oikein ovat ja miten niiden kanssa voi elää tyynesti. Kirjallisuuden kautta käyty eksistentiaalinen dialogi voi olla suureksi avuksi, ja joka tapauksessa se avartaa tajuntaamme. Mieleen tulee tässä esimerkkinä monien yläasteikäisten suosikki-teos, Ernest Hemingwayn *Vanhus ja meri*. Jopa omien kokemusteni mukaan yläasteen oppilaat ovat mitä otollisimmassa iässä, kun he pääsevät tutustumaan Kuubassa asuvan vanhenevan ja fyysisesti rapistuvan Hemingwayn eräänlaiseen kuviteltuun omaelämäkertaan, jossa taistelu suuren kalan tai suuren ihmisen kuolemankamppailusta on keskeisenä teimana. Viihteellisesti kuolema ympäröi meitä joka hetki. Tietokonepelit, elokuvat, sarjakuvat ja tv ovat täynnä viihteellistä kuolemaa. Se ei voi olla jättämättä jälkiään nuoreen mieleen, vaikka kaikki nuoret toki tietävät, että kuoleman viihde on varttuneempien satua. Itse kuoleman todellisuutta emme tarkastele koulussa vaan ohitamme sen.

Kirjallisuuden käsittelyssä on elämyksellinen taso korkein. Se saavutetaan esimerkiksi Hemingwayn pikku romaanin käsittelyssä, kun lukija samastuu siihen ja alkaa vaikkapa pohtia, kumman kuolema, suuren kalan vai suuren miehen, on oikeutetumpi. Jos luokassa vallitsisi turvallinen ilmapiiri ja oppilaat voisivat vuoron perään kertoa kuolemaan liittyvistä kokemuksistaan ja peloistaan, olisi paljon saavutettu. Tai sitten oppilaat voisivat kirjoittaa aiheesta. Seuraavalla tunnilla opettaja voisi lukea, nimiä kaiketi mainitsematta, erilaisia kertomuksia ja pyrkiä keskusteluun oppilaidensa kanssa. Hän voisi palauttaa kirjoitelmat yksilöllisesti ja keskustella siinä tilanteessa muutaman hetken nuoren kanssa. Tavoitteena on aristoteelinen *katharsis*, 'mielen puhdistuminen'. Opettajan ei tule suinkaan leikkiä ammattipsykoterapeuttia; silti on terapian ja pedagogiikan rajaa vaikea määrittää, pedagogiikka on tietystä mielessä aina myös terapiaa.

MORAALINEN KASVU

Kaikki joudumme joskus ristiriitaan toisen ihmisen tai kokonaisen yhteisön, jopa kulttuurin, kanssa. Ristiriidat voivat johtua olemuksemme tietyistä piirteistä, joita toiset voivat tunteenomaisesti vastustaa, tai ajatuksistamme, sanoistamme, teoistamme. Jos koulu voisi jotenkin auttaa meitä sopeutumaan nykyisiin ja varsinkin tuleviin ristiriitatilanteisiin, olisi saavutettu enemmän kuin koulussa on yleensä totuttu saavuttamaan. Opettajat sääntelevät ristiriitatilanteita luokansa arjessa ja antavat samalla malleja siitä, miten aikuinen suhtautuu ja miten hänen tulisi suhtautua näihin tilanteisiin. Moraalisen kasvatuksen kannalta olisi hyväksi, jos luokassa päästäisiin ongelmanratkaisukeskusteluun, samalla kun

opettaja pitäisi huolta siitä, ettei asianosaisten luokassa saama suosio tai epäsuosio pääsisi vaikuttamaan mielipiteisiin. Kirjallisuuden tarkastelussa on moraalinen pohdiskelu sikäli helpompaa, että moraaliset tilanteet ja ongelmat esiintyvät kirjallisesti, arjen ulkopuolella.

Kaikissa kulttuureissa on tietävästi käytetty satuja ja tarinoita opettamaan moraalista ja kasvattamaan luonnetta (Norfolk & Norfolk 1999). Tarinan maailmaa voidaan verrata oikeaan maailmaan. Vaikka Norfolkien kirja käsittelee nimenomaan kertomusten moraalista ja moraalista kertomuskritiikkiä koulussa, he varoittavat moralisoinnin vaarasta eli siitä, että jonkin kertomuksen moraalinen opetus saa liikaa painoa. Mallina on tarinankertomisen perinne eri kulttuureissa. Kun tarina oli lopussa, sanottiin: ”Sen pituinen se” tai suljettiin juttu muuten, niin että kaikki kuulijat varmasti tiesivät sen loppuneen. Tarinan merkitys oli ennen kaikkea siinä, että se oli kerrottu. Jokainen sai ajatella siitä, mitä tahtoi. Kertomuksen opetusta ja muita kertomukseen liittyviä piirteitä voidaan ja toki pitääkin koulussa käsitellä, mutta vanhoissa perinteisissä kulttuureissa oli itse kertominen ehdottomasti pääosassa.

Vastikään olin luokassa kuuntelemassa harjoitustuntia saduista. Opetusharjoittelija kertoi sadun Kultavitsa. Talonpoika meni metsään kaatamaan itselleen ja vaimolleen polttopuita. Aina kun hän oli valmis iskemään kirveensä eri puulajien kylkeen, ne puhkesivat puhumaan ja pyysivät talonpojalta armoa. Talonpoika ei raskinut kaataa yhtään puuta. Metsänhaltija lahjoitti hänelle kiitokseksi kultavitsan. Haltija lupasi, että niin kauan kuin hän tai se, jolle hän vitsan antaisi, toivoisi jotakin sellaista, mitä hän todella tarvitsisi, vitsa täyttäisi toiveen ja tuottaisi muutenkin onnea, mutta jos toiveet olisivat liiallisia, se alkaisikin tuottaa onnettomuutta. Kun talonpoika oli kuollut, vitsa joutui lopulta sellaiselle henkilölle, joka ei malttanut tyytyä siihen, mitä oli saanut, vaan pyysi yhä lisää. Lopulta onnettomuus lankesi hänen päälleen.

Mikä erinomainen mahdollisuus käsitellä sadun uskomusmaailmaa! Melkein kaikissa saduissa elää animistinen luonnonuskonto, usko, että kaikilla olioilla, jopa kivilläkin, on sielu. Ei siis ihme, että puut osaavat puhua. Animismiin kuuluu myös eräänlainen karma-uskomus: sitä ihminen niittää, mitä hän kylvää; hyvä palkitaan ja paha rangaistaan. Tästä voisi kasvaa mahdollisuus empatian vartavastiseen opiskeluun. Oppilas voisi samastua esimerkiksi vanhaan suureen kuuseen ja kertoa sen elämäntarinan. Rakkaus luontoon: eläimiin ja puihin, on vain askelen päässä rakkaudesta ihmisiin. Kultavitsa-satu opettaa aristoteelista moraalista: kohtuuden eli kultaisen keskitien periaatetta. Tästä voisimme hyvin keskustella. Useimmilla lapsilla on kokemuksia siitä, miten heidän oma kohtuutensa on muuttunut muiden silmissä ja ehkäpä heidän omiensaankin ahneudeksi (esimerkiksi karkinsyönnissä). Ahneus on osa itsekeskeisyyttä ja itsekkyyttä, jota myös oma aikamme on tulvillaan. Koulussa voisimme yrittää herättää lapset kriittiseen tietoisuuteen sisäisistä moraalista vaaroistamme. Ahneus ei ole vain oman aikamme helmasyntejä. Antiikin perinteessä elää yhä tarina kuningas Midaasta, joka tyhmyyttään ja ahneuttaan pyysi, että kaikki, mihin hän koskee,

muuttuu kullaksi. Midaan kosketus oli tappa hänet nälkään.

Vastuutamme moraalisten valintojen edessä korostetaan kaikessa etiikassa. Sama seikka painottuu usein myös kirjallisuudessa. Esimerkiksi Dostojevskin Rikoksessa ja rangaistuksessa tappa ylioppilas Raskolnikov koroillaan elävän vanhan naisen osoittaakseen, että hän on moraalisesti vapaa jopa rikoksiin. Mutta loppujen lopuksi Raskolnikov murtuu. Hänen omatuntonsa huutaa hänelle, että hän on tehnyt väärin, antamatta hänelle rauhaa. Omantunnon ääni on Dostojevskin mielestä Jumalan ääni, ääni, joka on kirjoitettu sisälle biologiseen ja psyykkiseen olemukseemme. Keskustelu siitä, millaista on olla hyvä ihminen ja mikä tuntuu meistä kaikista pahalta, on riittävän konkreettista, jotta jopa päiväkotilainen voi siihen osallistua. Moraalin perustan pohtiminen edellyttää ennen kaikkea sellaista opettajaa, joka itse ymmärtää asian. Siltä pohjalta hän voi opastaa myös oppilaitaan.

Jerome Bruner (1986) erottaa kahdenlaista ajattelua: propositionaalista ja narratiivista. Propositionaalinen ajattelu on abstraktia ja kontekstitonta, periaatteellista, kun taas narratiivinen ajattelu sitoutuu kertomuksiin ja niiden konteksteihin: mukana elettyihin elämän diskursseihin tai niiden mimeettisiin kuvauksiin eli satuihin, tarinoihin, romaaneihin. Narratiivit opastavat hyvän elämän lähteille. Propositionaalinen ajattelu suodattuu esimerkiksi moraaliperiaatteiksi tai moraaliongelmiksi narratiivien perusteella. Termin ”propositionaalinen” synonyymeina Bruner käyttää myös termejä ”paradigmaattinen” tai ”loogis-tieteellinen”. Molemmat ajattelumallit kulkevat elämässä ja tarinankertomisen tilanteissa rinnan. Ne ovat, kuten Bruner sanoo, ikään kuin ”kertomuksen kaksi maisemaa” (emt., 14): ”Toinen on toiminnan maisema, missä konstituentteina ovat toiminnan perustekijät: toimija, tavoite eli maali, tilanne, väline, jokin mikä vastaa ’tarinan kielioppia’. Toinen maisema on tietoisuuden: mitä toimintaan osallistuvat tietävät, ajattelevat tai tuntevat tai eivät tiedä, ajattele tai tunne.” Astington (1990: 152, 167–168) on todennut lasten ryhtyvän systemaattisesti käyttämään propositionaalista ajattelua keskimäärin nelivuotiaina mutta havaitsee tällaisen ajattelun alkioita esiintyvän jo paljonkin aikaisemmin.

Päiväkotien ja peruskoulun kirjallisuuskasvatuksessa voisi olla eettinen ohjelma. Thomas Lickena (1991: 145) esittää moraalisen kasvatuksen ohjenuoriksi kolme suurta periaatetta: 1. kehityksen edistäminen pois minäkeskeisyydestä sosiaalisiin suhteisiin, joissa yhteistoiminta ja vastavuoroinen arvostus ovat keskeisiä; 2. perustan laskeminen hyvälle luonteelle, joka määrittyy moraalisen ajattelun, moraalisen tuntemisen ja moraalisen toiminnan tottumuksina (niin että lapset joutuvat arvioimaan mikä on oikein, huolehtimaan siitä syvästi ja toimimaan ajatusten ja tunteiden mukaisesti); 3. luokasta ja koulusta sellaisen moraalisen yhteisön kehittäminen, joka perustuu reiluun peliin, huolenpitoon ja demokraattiseen osallistumiseen. Moraalinen hyvä pidetään mielessä paitsi sellaisenaan myös jokaisen yksilön moraalisen luonteenkehityksen tukijärjestelmänä.

Lickonan moraalisen kasvun kriteerit sopisivat sellaisenaan kirjallisuuskasvatukseen teemoiksi, joiden perusteella kirjallisten hahmojen moraalista statusta

voidaan arvioida: 1. itsekunnioitus, joka johtaa arvon tunteet ei vain saavutuksista vaan myös tuen osoittamisesta yhteisön muille jäsenille; 2. sosiaalisen näkökulman omaksuminen (Miten toiset ajattelevat ja tuntevat?); 3. moraalinen päättelyminen (Oliko oikein tehdä niin kuin tehtiin?); 4. empatia, joka määrittyy pyrkimyksenä samastua toisten hyvinvointiin ja siitä huolehtimiseen; 5. taidot ja asenteet, joita tarvitaan yhteistoiminnassa ja ylipäänsä sosiaalisessa osallistumisessa; 6. pysyvät suhtautumismallit, jotka esiintyvät tapoina reagoida tilanteisiin moraalisesti: kohteliaisuuden, rehellisyyden, vastuullisuuden ja toisia kohtaan osoitetun arvostuksen malleina.

LÄHTEET

- Astington, J. W. 1990. Narrative and the child's theory of mind. Teoksessa B. K. Britton & H. D. Pellegrini (toim.) Narrative thought and narrative language. A publication of the Cognitive Studies Group and the Institute for Behavioral Research at the University of Georgia. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99–171.
- Barthes, R. 2000. *S/Z: An essay*. Kääntänyt Richard Miller. 27. painos. New York: Noonday Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, S. 1998. *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger.
- Feshback, D. N. 1975. Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist* 5, 25–30.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Tenth anniversary edition. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gillberg, C. 2000. *Nörtti, nero vai normaali. Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: Atena.
- Goleman, D. 1995. *The emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1998. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hirschkop, K. 1999. *Mikhail Bakhtin. An aesthetic for democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hosiaisuus, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Kirstinä, L. 1988. *Halkeamia. Tutkielmia lukijasta tekstin rakenteissa*. Helsinki: SKS.
- KT. 2002. Suomen nuorten osaaminen lupaa hyvää tulevaisuutta. Seminaaritiedote. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://www.jyu.fi/ktl/Pisa/tied080502l.pdf>. Tall. 22.4.04.

- Lickena, T. 1991. Moral development in the elementary school classroom. Teoksessa J. L. Gewlrlz & W. M. Kurtines (toim.) Handbook of moral behavior and development, 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 143–162.
- Norfolk, B. & Norfolk, S. 1999. The moral of the story: Folktales for character development. Little Rock, Arkansas: August House Pub.
- Palmer, F. 1992. Literature and moral understanding: A philosophical essay on ethics, aesthetics, and culture. Oxford: Oxford University Press.
- Viitanen, P. & Kaartinen, V. 2002. Taide kasvattaa – Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen näkökulma. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 235–257.
- Winkgens, M. 2001. Ansgar Nünning (hg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart & Weimar: Metzler, 362–363.