

## LUONTO PEDAGOGISENA OHJELMANA?

### – luonnon mystifioinnin vaarasta ympäristökasvatuksessa

*Modernin yhteiskunnan yhdeksi keskeiseksi teemaksi on noussut tasapaino luonnon kanssa. Tämän seuraksena ihmisen luontosuhteesta on tullut myös erityinen kasvatuksen kohde osana ns. elämismaailmojen pedagogisointia (Thiel 1996). Joachim Kahlert (1991) puhuu kriittisesti pedagogiikan ”väärinymmärrystä ympäristökriisistä”, joka muistuttaa lähes fundamentalistista ajattelutapaa.*

Esimerkiksi lapset perehdytetään jo lastentarhassa jätteen lajitteluun ja heitä opetetaan luomaan tunne suhde kastematoon. Koulun pihan tulisi korvata hävinnyttä luontoa. Seikkailuleikkikentällä lapset oppivat pedagogisessa ohjauksessa, mitä on muta tai vesi (vrt. Eloranta 1998). Lapset opiskelevat luontokokemuksia kuin matematiikkaa. Tällöin on vaarana, että kasvatusta päättyy tekemään luonnosta vain erillisiä järjestettyjä ja ohjattuja esityksiä, performansseja. Luonnosta puhdistetaan pois kaikki alkuperäisyys ja sen villeydestä tehdään selitettävää oppimateriaalia. Enää ei riitä, että ihminen kykenisi vain olemaan osa luontoa, vaan hänen katsotaan olevan tässäkin opetuksen tarpeessa. Lyhyesti: jopa silloin kun on kysymys myös suhteesta luontoon, lapset kasvavat yhä useammin keinotekoisessa maailmassa asiantuntijoiden ohjaamina, jotka käsittelevät heitä ammattitaidoillaan ja -tietämyksellään.

Thielin kuvaama yhteiskunnallisten luontosuhteiden pedagogisointi (Thiel 1996) on verrattavissa Habermasin teoriaan elämismaailmojen kolonialisoinnista. Tuskin voidaan myöskään kiistää, että elämismaailmojen pedagogisoinnin taustavoimana on koulutuslaitosten oman jatkuvan laajentumisen dynamiikka. Kolmanneksi elämismaailmojen pedagogisointi on myös ”reaktiomuoto, joka otetaan aina silloin esille, kun selvittämättömille ongelmille pitää esittää ratkaisuja lyhyellä aikavälillä” (Oelkers 1987, s. 2). Ekologisen kriisin pedagogisointi tarkoittaa tällöin sitä, että politiikka työntää pedagogiikalle uusia tehtäviä, kun poliittiset interventiot ympäristöongelman poliittisella, ekonomisella tai sosiaalisella rakennetasolla eivät ole toivottavia, toteutettavissa tai konkreettisia. Pedagogiikasta on tullut tässä mielessä ”ympäristöpalokunta”, jonka tulee lisätä yhteiskunnallisten järjestelmien yleistä hyväksyntää, ohjausta ja legitimaatiota. Pedagogiikka toimii eräänlaisena painekammiona, joka mahdollistaa ongelmanratkaisujen lykkäämisen tekemällä niistä pedagogisia järjestettyjä ohjelmia. Kuitenkaan pedagogiikka ei kykene todellisesti muuttamaan ”organisoitua vastuuttomuutta” (Beck 1988, myös Kahlert 1991, s. 116). Pedagogit ovatkin täten vaarassa jäädä kapitalistisen järjestelmän ekologiseksi välineiksi.

Käsittelem tässä artikkelissa ympäristöpedagogiikan erilaisia lähestymistapoja yleisellä tasolla. Haluan herättää keskustelua ylipäänsä yhteiskunnallisten luontosuhteiden pedagogisoinnin mahdollisuuksista ja riskeistä. Tämän vuoksi otan toisessa luvussa erityiseen kriittiseen tarkasteluun luonnon mystifioinnin, joka näyttää liittyvän eräisiin ympäristökasvatuksen suuntiin. Luonto nähdään uutena kasvatuksellisenä ja sosiaalisena myyttinä. Kolmannessa luvussa perään, millaisiin pedagogisiin ja ekologisiin suuntauksiin ympäristökasvatusta lopulta perustuu ja mitä seurauksia niillä voi olla pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi.

Haluan vielä huomauttaa, että tässä esittämäni ympäristöpedagogiikan kritiikki kohdistuu vain sen joihinkin suuntauksiin ja kehitelmiin. Ympäristöpedagogiikkahan sisältää hyvin heterogeenisiä filosofisia, ideologisia ja pedagogisia näkemyksiä. Olen valinnut erityistarkastelun kohteeksi ne, joihin sisältyy luonnon mystifiointia, koska nämä suuntauksukset ovat viime vuosina olleet erityisen vahvasti esillä.

#### I YMPÄRISTÖPEDAGOGIIKAN SUUNTAUKSIA

*1. Virallinen ympäristökasvatusta – Environmental Education*  
Ympäristökasvatusta on nykyään vakiintunut nimitys ympäristöteemojen pedagogiselle käsittelylle koulussa, ammattikoulutuksessa, yliopistoissa ja jatkokoulutuslaitoksissa (Environmental education policies in Finland 1993). Kansainväliseen kielenkäyttöön on vakiintunut termi Environmental Education. Jo vuonna 1972 Tukholmassa pidetyssä United Nations Conference of Human Environment pedagogiikalle annettiin tärkeä rooli tehdä ihmiset kykeneviksi ”to manage and control his environment” (UNESCO-UNEP 1987, s. 2). Ensimmäinen konferenssi, joka keskittyi erityisesti ympäristökasvatukseen, pidettiin 1977 Tiflikissä. Myös kansalaisjärjestöjen (NGOs) edustajia osallistui dialogiin ympäristökasvatusta mahdollisuuksista ja tavoitteista. Konferenssissa hyväksyttiin yhteinen periaatejulistus, joka sisältää suosituksia, päämääriä ja pedagogisia periaatteita sekä samalla konkreettisia toimenpideohjeita (UNESCO-UNEP 1977, s. 7–11). Aiempien konfe-



rensien pohjalta voitiin vuoden 1987 Moskovan UNESCO-UNEP-kongressissa ”Environmental Education and Training” hyväksyä ”International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s”. Ympäristökasvatus määriteltiin jatkuvaksi elinikäiseksi prosessiksi. Elinikäisessä ympäristöoppimisessä keskeinen sija on ympäristöongelmien tiedostamisella ja ymmärtämisellä, sekä ympäris-

töystävällisten asenteiden ja eettisten arvokäsityksien tukemisella (UNESCO-UNEP 1987, s. 5–6). Tämän jälkeen järjestettiin muita kongresseja, mm. Geneven ”International Conference on Education” vuonna 1990 sekä 1990-luvun kaiketi tärkein konferenssi Rio de Janeirosa vuonna 1992, jossa painotettiin uudemman kerran ympäristökasvatuksen tärkeää merkitystä. Ympäristökasvatukselle mitattiin keskeinen rooli ”ekologisen ja eettisen tiedostamisen, sekä sellaisten arvojen, asenteiden, kykyjen ja käyttäytymismuotojen luomisessa, jotka ovat sopuoinnussa kestävä kehityksen kanssa” (Bundesumweltministerium 1992, s. 261).

Agendan allekirjoittaneilta valtioilta vaadittiin kansallisten strategioiden kehittämistä perustavien oppimistarpeiden tyydyttämiseksi, sekä sen mahdollistamista, että kaikki ihmiset pääsevät koulutuksen piiriin. Valtioilta vaadittiin myös eri kansalaisryhmien mobilisoimista ja saattamista sellaiseen asemaan, jossa ne voivat itse arvioida omat tarpeensa kestävä kehityksen suhteen sekä toteuttaa omaehtoisia ja itsehallinnollisia ympäristö- ja kehitysprojekteja (emt. 262–263).

Myös Euroopan Unioni vaatii jäsenmaitaan ryhtymään toimenpiteisiin ”alueelliset erikoisuudet ja vanhempien yhteistyömahdollisuudet huomioonottavia paikallisia järjestelmiä ja muita soveltuvia tapoja ympäristökasvatuksen edistämiseksi kaikilla koulutuksen alueilla.” (Rat der europäischen Gemeinschaft 1991, 19–20). Yhteisessä päätöksessä ympäristökasvatuksen tulisi saada aikaan seuraavaa:

- nähdä ympäristö ihmiskunnan yhteisenä rikkautena;
- painottaa yhteistä tehtävää säilyttää ja suojella ympäristöä ja sitä kautta osallistua ihmisen terveyden suojelemiseen ja ekologisen tasapainon ylläpitämiseen;
- vaatia luonnonvarojen harkitsevaa ja järkevää käyttöä;
- muistuttaa yksilön käyttäytymisen ja aktiivisen ympäristönsuojeluun osallistumisen välttämättömyydestä (emt. 19–20).

Ympäristökasvatuksen tulisi siis käynnistää oppimisprosessi, joka jatkuisi kouluopetuksen jälkeenkin koko elämän ajan. Ympäristökasvatus ymmärretään kokonaisvaltaiseksi, toimintasuuntautuneeksi perehtymiseksi elintärkeisiin ympäristöasioihin. Erityisesti ja toistuvasti painotetaan ympäristökasvatuksen kokonaisvaltaista tarkastelutapaa (Käpylä 1991, s. 439–445, Eloranta 1998, s. 17). Pyrkimyksenä on saada aikaan ympäristötietoisuus ja sellaisten tietojen, asenteiden, valmiuksien hankkiminen, joilla on mahdollista osallistua vastuuntuntoisesti ja vaikuttavalla tavalla ympäristöongelmien tunnistamiseen ja ratkaisuun sekä ympäristön laadun kehittämiseen. Ympäristökasvatuksen tulisi osallistua yksilöllisen, yhteiskunnallisen ja poliittis-ekonomisen käyttäytymisen muutokseen (emt. 19–20). Tärkeitä ympäristökasvatuksellisten mallien kirjoittajia Saksassa ovat esim. Eulefeld (1988, 1995) sekä Bolscho, Rost, Seybold (1993) ja Suomessa esim. Aho (1987), Käpylä (1991, 1994a, 1994b, 1997) ja Wahlström (1994, 1997), vain muutamia mainitakseni.

Varpu Eloranta (1998) esittelee neljä tärkeätä oppimistavoitetta, jotka tulisi toteuttaa ympäristökasvatuksen kautta:

1. Emotionaaliset tavoitteet
  - kehittää rakkauden, vastuullisuuden ja sitoutumisen tunteita luontoa ja ihmiskuntaa kohtaan;
2. Moraaliset ja eettiset tavoitteet
  - luoda uusi vastuullinen asenne luontoa ja ihmiskuntaa kohtaan; eettisyys, solidaarisuus, tasa-arvoisuus ja yhteistyö ongelmien ratkomiseksi;
3. Kognitiiviset tavoitteet
  - ymmärtää monimutkainen vuorovaikutus luonnonvarojen, talouden, politiikan ja sosiaalisten asioiden (siis ihmisten tarpeiden) välillä sekä ihmisten erilaisuus;
4. Toiminta-suuntautuneet tavoitteet
  - hankkia taitoja ratkaista ympäristön ongelmia ja luoda uusia käyttäytymismalleja. (Eloranta 1998, s. 16–17, vrt. myös Wahlström 1998, s. 18).

Etenkin koulu nähdään ympäristökasvatuksen paikkana. Ympäristökasvatus ei periaatteessa aseta olemassaolevaa yhteiskunnallista järjestystä kyseenalaiseksi. Ympäristökasvatus tähtää etenkin lyhytaikaisten toimintamahdollisuuksien avaamiseen ilman, että mentäisiin ympäristön tuhon syvempiin syihin. Ympäristökasvatus ei analysoi pidemmälle, mikä osa pedagogiikalla itsellään on ollut ja on modernin valistuksen projektissa, ja miten paljon se itse on osallistunut ympäristön ja luonnon tuhoamisessa. Kuitenkin ympäristökasvatuksesta odotetaan, että sen tulisi pedagogiikan keinoin hillitä ”tuhoavaa teknologista kasvuprosessia” (Gorz 1983).

## 2. Ekologinen oppiminen (*Ökologisches Lernen*)

Kun virallinen ympäristökasvatus on tuotettu pääosin institutionaalisesti, niin ns. ”ekologinen oppiminen” on puolestaan syntynyt yhteiskunnallisten liikkeiden kontekstissa (Thiel 1996, s. 89). Sillä tarkoitetaan 1970-luvun ja 1980-luvun alun ympäristöliikkeiden oppimismallia, joka kehittyi varsinkin

Saksassa. Ydinvoimaa vastustavan laajan liikkeen myötä syntyi myös täysin erilainen käsitys ympäristökasvatuksesta. Liikkeissä etsittiin uutta todellisuuskäsitelmää, erilaista poliittista kulttuuria sekä vaihtoehtoja talouden mallia ja elämäntapaa (Matthies 1990, s. 166–175). Yhteiset periaatteet, kuten suora demokratia, antimodernismi, ydinvoiman vastustaminen, pasifismi ja vallan hajauttaminen pitivät muutoin hajanaista liikkettä koossa.

Ekologisessa oppimisessa on tärkeää ja ominaista oppimisen itsemääräytyvyys. Oppiminen tapahtuu itseorganisoituvissa toiminta- ja projektiryhmissä, jolloin oppimisen lähtökohtana ovat osanottajien omat poliittiset ja ekologiset intressit. (Beer/de Haan 1987, s. 40) Ekologisessa oppimisessa pyritään kehittämään elinkykyisiä, omavaraisia ja havainnollisia pieniä elämissä yksiköitä, joissa jäsenet ovat itse osallisia toiminnan luomiseen ja sen ehtojen määrittelyyn. Näin ekologinen oppiminen pyrkii myös vahvistamaan yksilön itsemääräytymistä ja lisäämään tasa-arvoa (Dauber 1982, s. 129). Oppiminen tapahtuu itseorganisoiduissa oppimisryhmissä ja sitä kuvataan itseohjautuvaksi, omaehtoiseksi ”villinä rehottavaksi oppimiseksi” (Dauber 1982, s. 136). Organisaatioaste ja institutionalisoituminen ovat suhteellisen pieniä. Ekologinen oppiminen nojaa Illichin kritiikkiin oppimisen laitostamista kohtaan (Illich 1984). Konkreettisen tilanteen tulisi määrittää, mitä pitää oppia, ei vallitsevan yhteiskunnan. Nykyisin teoria löytää ainakin osaksi jatkonsa mm. ympäristöorganisaatio Greenpeacen koulutustyössä, sen synnyttämien *Greenteamien* kautta. Vaikka ympäristöliike ei ole enää massiivinen joukkoliike Saksassa, ekologisen oppimisen ideat vaikuttavat edelleen ympäristöjärjestöjen toimintakulttuuriin. Myös monet institutionaalisissa kasvatuksissa toimivat pedagogit pyrkivät soveltamaan sen malleja.

## 3. Ekopedagogiikka (*Ökopädagogik*)

Ekopedagogiikkaa voidaan luonnehtia yhteiskuntakriittiseksi teoriaksi, joka reflektoi erityisesti pedagogisen vaikuttamisen rajoja. Tämä ajattelumalli on voimistunut vasta 1980-luvulla lähinnä Saksassa mm. De Haanin ja Beerin ansiosta ja sen juuret ovat mm. Frankfurtin kriittisessä koulukunnassa. Kysymys on suuntauksesta, joka ei niinkään tuota uusia ympäristökasvatuksen malleja, vaan nostaa itse ympäristökasvatuksen kriittisen (itse)analyysin kohteeksi. Toisaalta ekopedagogiikka on tuottanut myös avoimen tulevaisuuden ajattelumalleja, joita voidaan soveltaa paitsi ympäristökasvatukseen myös kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan.

Keskeistä on vaatimus jatkuvasta reflektiosta, jossa antaudutaan koko ajan punnitsemaan sekä henkilökohtaisia että yhteiskunnallisia ratkaisuja sen suhteen, miten ne vaikuttavat tulevaisuuden vaihtoehtoihin. Ekopedagogiikka puhuu avoimen tulevaisuuden puolesta. Sen edellytyksenä on kyky utopistiseen ajatteluun paremmasta yhteiskunnasta ja toisenlaisesta suhteesta luontoon. Oppijan kannalta se tarkoittaa kriittisen asenteen ottamista sekä yhteiskuntaa että itseä ja omaa tiedealuetta kohtaan. De Haan (1993) päätyy toteamaan, että ”ympäristöä koskevan tiedon omaksumiseen kuuluu myös tiedon kriittinen arviointi. Ympäristötietoisuuden tematisointiin kuuluu myös sen kyseenalaistaminen. Ympäristöstävällisen käyttäytymisen mahdollisuuksien osoittamiseen kuuluu myös kriittinen etäisyys niihin” (de Haan 1993, 150). Refleksiiviset päämäärät perustuvat ajatukseen, että kaikki voisi olla myös toisin. Ekopedagogiikka pitää siis välttämättömänä valistaa luonnon ja yhteiskunnan historiallisuudesta. Mutta se pitää lisäksi välttämättömänä ”valistaa itse valistuksesta”, eli ottaa koko ajan kriittistä tarkastelukulmaa myös itse kasvatukseen ja

sen tuottamiin seurauksiin (Matthies 1992, 27-58, de Haan 1993, s. 130).

Ekopedagogiikka pyrkii ottamaan lähtökohdaksi ympäristökriisin syyt. Näin on periaatteessa mahdollista perustaa ihmisen ja luonnon välille uudenlainen suhde, joka ylittäisi nykyisen, epäonnistuneeksi todetun luonnontieteellis-teknisen ajattelun. De Haan ja Scholz (1993, 1536) kuvaavat ekopedagogiikkaa emansipatorisena pedagogiikkana. Ekopedagogiikka painottaa kokonaisuuden periaatetta ja pedagogiikan autonomian periaatetta. Se vastustaa perinteisessä ympäristökasvatuksessa harjoitettua pedagogisen kriisienhallinnan mallia. Se syyttää tavanomaista ympäristökasvatusta siitä, että se työstää ”sosiaalisteknisiä ratkaisuja ulkoisesti asetetuina ehdoin”. Kriitikki päättyy lopulta väittämään, ettei koulun ympäristökasvatusta voida pitää ympäristöongelmien ratkaisemisen instanssina, vaan osana itse ongelmia. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona on osaltaan vastuussa ympäristöongelmista. Keskeistä on, että ekopedagogiikka ei pidä itseään sinänsä oppimismallina, vaan ymmärtää itsensä refleksiiviseksi etsimisliikkeeksi: ”tarkkailemalla kriittisesti kaikkea tietoa ja käyttäytymismalleja, joita ekologisen keskustelun tiimoilta on tarjolla. Tämä tavoite on kuvattu ekopedagogiikan ytimeksi. Se tarjoaa refleksiivisen ja tulevaisuussuuntautuneen teorian, mutta ei näe koulutuslaitosta paikkana”... ”jossa osallistujat kasvatetaan tai opetetaan ekologiseen vastuullisuuteen” (de Haan 1993, s. 130–131; Apel 1991, s. 137).

Myöhemmin de Haan ja muut kirjoittajat ovat laajentaneet analyysiaan koululaitoksesta kattavilla empiirisillä tutkimuksilla ja todistaneet koulumaisen ympäristökasvatuksen ristiriidan. De Haan huomauttaa vielä, että ”huolimatta tällä välin ilmestyneistä lukemattomista ympäristöongelmia koskevista ohjelmista tiedotusvälineissä, ja huolimatta voimistuneesta ekologisten kysymysten huomioimisesta kouluissa ja nuorisotyössä, ei nuorison eikä aikuisten ympäristökäyttäytymisessä ole havaittavissa mitään vastaavaa ympäristönsuojelulle herkistynyttä toiminnan muutosta” (de Haan/Kuckartz 1995, 12; ks. myös de Haan/Kuckartz 1996; Kirchgässer 1996; Houtsonen/Rikkinen 1997; Dieckmann/Preisendörfer 1998; Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, Themenheft Umweltstrisiken: 1998 ja Umweltbewusstsein in Deutschland 1998).

Entä millaisen luontokuvan ekopedagogiikka sisältää? Onhan ilmeistä, että jos halutaan muutosta luontoon suhtautumisessa, tarvitaan korjauksia myös luontokäsityksessä. Ekopedagogiikka tarkasteleekin luontoa prosessinomaisena ja historialliseksi muodostuneena, eikä myyttisenä tai selitettävänä asiana. Se korostaa, että ihmiskunnan historian kuluessa kehitetyt ja taas hylätyt luontokuvat heijastavat aina kulloisenkin ajan ihmisten tarkastelunäkökulmaa ja tietämisen tasoa. Luonto ilmenee ihmiselle siis alati sellaisena, millaisena hän sitä ajattelee (de Haan 1996, s. 95–106). Vasta historian eri aikoina kehittyneiden luonnon katsantotapojen vertailu avaa mahdollisuuden ymmärtää nykyisin vallitsevaa luontosuhdetta ja tunnistaa, ettei mikään ole luonnontieteissä ”luonnollista”. Tämän refleksiivisyyden pitäisi johtaa sen pohtimiseen, mikä on kunkin oman tekemisen osuus ja oma luontosuhde. Mitä itsestäänselvyyksiä oma toiminta sisältää? Reflektiivisyys ei tarkoita pelkästään paluuta menneisyyteen ja muistelemista, vaan myös luopumista toiminnasta, ei-tekemistä ja ajan antamista itselleen.

Kaiken kaikkiaan ekopedagogiikka ei siis ole yksi vaihtoehtoinen ympäristökasvatuksen toiminnallinen suuntaus. Se on paremminkin kriittinen ajattelusuuntaus, joka mahdollistaa kaikenlaisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisen itsereflektion.

#### 4. Luontopedagogiikka (*Naturpädagogik*)

Luontopedagoginen suuntaus tarkoittaa kasvatuksellisenä toimintana toteutettua välitöntä kohtaamista luonnon kanssa. Luonnon tarkkailu, aistihavainnointi, esteettinen herkistyminen ja autenttinen luontokokemus ovat iskusanoja, jotka ovat olennaisesti sidoksissa tähän teoriasuuntaukseen.

Göpfert (1988) on yksi luontopedagogiikan pääedustajista Saksassa. Hän ottaa lähtökohdaksi vieraantumisteessin ja katsoo, että modernissa teollisuusyhteiskunnassa ihminen ei enää elä sopusoinnussa luonnon kanssa. Vieraantumisen vähentämisen välineeksi hän tarjoaa yhteyttä seikkailupedagogiikkaan ja Outward-Bound-pedagogiikkaan siinä muodossa kuin reformipedagogi Kurt Hahn sitä jo 1920-luvulla kehitti (Bress 1994, s. 127, vrt. myös Honkonen/Karvonen 1995). Esteettinen ja aistillinen luonnon kohtaaminen ovat Göpfertin mallissa etualalla (emt.). Suomessa tätä suuntaa edustavat ennen kaikkea Honkonen ja Karvonen (1995) sekä Wahlström niin sanottuine ympäristöherkkyuden metodeineen (1994, 1997, 1998, 1999a, 1999b, vrt. myös Eloranta 1998).

Luontopedagogiikan mukaan painopisteen tulisi olla ekologisen esteettis-aistillisen pedagogiikan kehittämisessä (Göpfert 1988, 2). Luonnon kohtaamisen kautta saadaan aikaan ”perusta uudelle identiteetille”, johon sisältyy yhteiselo luonnon kanssa. Luonnonläheinen kasvatustahtaa Göpfertin mukaan (emt. s. 22, 28) kokonaisvaltaiseen luonnon kohtaamiseen. Se mahdollistaisi aisteille perustuvan, kokonaisvaltaisen luonnon kokemisen ja loisi tilaa moninaisille tunteille. Ihmisen tulisi saavuttaa ”elävälle olennolle ominainen suhde luontoon” ja oppia tuntemaan elävän luonnon kauneus ja moninaisuus (emt. s. 1). Pääteoksessaan Göpfert hahmottelee ehdotuksia ”aistillis-kokonaisvaltaisiksi luontokokemuksiksi” (esim. koira luokkahuoneessa, emt. s. 86–91), tai kuvailee oppituntia luokan ulkopuolella (”tänään hyväilemme puuta”, emt. s. 123–127) ja keskittyy myös koulun fyysisen tilan ja koulupihan rakentamiseen (emt. s. 129–188). Göpfert painottaa kuitenkin, ettei kokonaisvaltainen luontokäsitys eikä kokonaisvaltainen elämys tarkoita yksityiskohtaisen tiedon hylkäämistä (emt. s. 280). Hänelle tietäminen rajoittuu kuitenkin lajituntemukseen: ”Luonnonläheisen kasvatuksen toteuttaminen on viime kädessä mahdollista vain, kun perustana on yrttien, kukkivien kasvien, pensaiden ja puiden, kovakuoriaisten ja perhosten, hyönteisten ja lintujen laaja lajituntemus” (emt. s. 281). Ihmisen on ensin tunnettava yksittäiset lajit, pystyttävä muodostamaan kokonaiskuva lajien moninaisuudesta, ja tajuttava lajien yhdessäelö. Vasta sitten hän voi kokea abstraktin ekologian taianomaiseksi ihmeelliseksi rikkaudeksi, väittää Göpfert (emt. 10, ks. myös Wahlström 1998, s. 101–122).

Göpfertin luontosuuntautunut pedagogiikka ei ole yksittäinen ilmiö, vaan samansukuisia ideoita on löydettävissä jo reformipedagogiikasta 1920-luvulla (Trommer 1993). Tämän suuntauksen muita nykyisiä edustajia ovat mm. Winkel 1995, Trommer 1994, Cornell 1987, van Matre 1990 (ja edellä mainitut Honkonen/Karvonen 1995, Wahlström 1997).

Luontopedagogiikan kasvatustavoitteena on herkistää yksilö hoitamaan kanssakäymiseen luonnon kanssa sekä havainnoida luontoa esteettisesti ja aistillisesti. Kyse ei ole siis sen vähemmästä kuin uuden ihmisen kasvattamisesta. Elämyspedagoginen teoria painottaa luonnon kokonaisvaltaista ja syvää kokemista, jonka kautta oikea vakaumus ja suhde luontoon syntyy ikään kuin itsestään.

#### 5. Ekologinen sivistys – ympäristösivistys (*Umweltbildung*)

Termi ympäristösivistys ilmaantui ympäristöpedagogiseen diskurssiin 1980-luvun puolivälissä (ks. esim Thiel 1996, 167–

184). Tämän käsitteen alle mahdutetaan hyvin erilaiset ympäristöpedagogiset teorit, kuten ympäristökasvatus, ekologinen oppiminen, ekopedagogiikka, luontosuuntautunut pedagogiikka, systemisesti suuntautuneet eko- ja rauhanpedagogiset teorit jne. De Haan näkeekin, että ympäristösivistyksen tehtävänä olisi paneutua ylipäänsä ympäristön tiedostamiseen kulttuurisena ilmiönä (de Haan 1994, s. 38.). Ympäristösivistys nojaa itseasiassa Suomessakin jo mm. J. V. Snellmannin aikoihin edustamaan kokonaisvaltaisen sivistyksen ihanteeseen. Siinä ekologinen sivistys ymmärretään osaksi modernia yleisivistystä, joka pyrkii siihen, että ihminen oppii ymmärtämään itsensä osana kokonaisuutta, myös osana luontoa. Käytännön pedagogisissa toimintamalleissa ekologinen sivistys korostaa esimerkiksi kykyä verkostoituvan ajattelu- ja toimintamalliin (Heitkämper/Huschke-Rhein 1986).

pektit ovat monimutkaisuutensa vuoksi vaikeasti koettavissa ja arvioitavissa.

## II LUONNON MYSTIFIOINNIN RISKIT

### – LUONNON AISTILLINEN LÖYTÄMINEN VAI SITTEENKIN KADOTTAMINEN?

Tämän artikkelin puitteissa ei ole mahdollista paneutua arvioimaan eri suuntausten etuja ja haittoja tarkemmin (vrt. Matthies 1992a, s. 132–145). Virallisen ympäristökasvatuksen ristiriitoja olen eritellyt aikaisemmin ilmestyneissä artikkeleissani (Matthies 1990, 1992a, 1992b). Pääkriittikini kohdistui erityisesti ristiriitaan, joka jää ylhäältäpäin tulevan institutionaalisen tehtäväksiannon, ympäristökasvatuksen, ja täysivaltaisen subjektin ihanteen välille. Toiseksi olen kritisoinut koulun ympäristökasvatuksen irrottautumista yhteiskuntapoliittisesta



Tämä sivistyskäsitteys ottaa lähtökohdaksi oppimistilanteissa mukana olevien toimijoiden tulkinnot ja elämisaailmat. Se pyrkii kehittämään sellaista didaktista oppimisprosessia, joka rakentuu eri kriteereille kuten omakohtaisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle, verkostoitumiselle, tieteellisyydelle ja toimintasuuntautuneisuudelle. Nämä kriteerit tuntuvat relevanteilta myös käytännön sivistystyölle.

Uudemmat teoriakeskustelut ympäristösivistyksestä paneutuvat muun muassa kestävän kehityksen käsitteeseen. Tämä keskustelu on vasta alkutekijöissään ja jää nähtäväksi, tuleeko käsite lyömään itsensä läpi ja tuleeko sillä olemaan todellista vaikutusta. Keskeinen ongelma on, että globaalit ympäristöas-

yhteydestä ja siten sen avuttomuutta käsitellä ympäristöongelmien syitä.

Seuraavassa haluan paneutua arvioimaan kriittisesti erästä uudempaa ilmiötä, joka on mielestäni noussut lähes muoti-ilmiöksi ympäristökasvatuksessa viime vuosina. Tarkoiton ns. luonnon mystifiointia, joka esiintyy edellämäintuista suuntauksista erityisesti luontopedagogiikassa. Sen juuret ovat yhtäältä saksalaisessa reformipedagogiikassa mutta nykyisin varsinkin yhdysvaltaisessa luontoromantiikassa (ks. Trommer 1993, s. 272–). Analysoitaessa tätä kasvatustieteiden ekologista suuntausta se on nähtävä nimenomaan yleisen neoromanttisen ajattelun yhteydessä. Se heijastaa kapinointia teollisuuskapita-

listisen sivilisaation seurauksia ja siihen sisältyvää rajattoman kasvun dynamiikkaa vastaan. Ekologisesti suuntautunut kasvatustiede vastustaa siis ihmisen kaikenkattavaa puuttumista ulkoiseen luontoon, mutta myös sisäisen luonnon muokkaamista sivilisaatioprosessin myötä. Sen sijaan siltä on jäänyt analysoimatta ympäristöpedagogisten teorioiden yhteiskunta-luonto-yhteys. Yhteiskunnan ja luonnon välisen yhteyden riittämätön hahmottaminen on puolestaan vääristänyt ihmisen-luonto-suhteen ideologisesti. Seurauksena on luonnon prosessien mystifioiminen.

Teollistumisen myötä porvarillinen yksilö vapautui luontoriippuvaisuudestaan käyttämällä rationaalisuuden ja järjen antamia välineitä. Nyt tämä ihmisen vapautuminen luonnosta näyttääkin neoromanttisen logiikan mukaan esteeltä ekologisesti ehjän maailman rakentamiselle. Niinpä joidenkin ekologisesti orientoituneiden pedagogisten suuntausten, kuten luontopedagogiikan, on vaikea kohdata valistukseen sisältyvää yksilön emansipaation projektia. Päävastoin tällainen ympäristökasvatus ottaa yhä pakottavammaksi tehtäväkseen integroida yksilö takaisin luontoyhteyteen. Tällaisessa ajattelussa luonnon prosessit ja yhteiskunnalliset prosessit uhkaavat sulautua toisiinsa.

Mystifioiva luontokäsite sisältää oletuksen, että luonnon evoluutio ja yhteiskunnan historiallinen prosessi ovat identtisiä. Tällä peitetään kuitenkin se tosiasia, että luonnonprosessilla ja yhteiskunnallisilla käytännöillä on eronsa. Pysin selvittämään tätä kahdella esimerkillä:

Eri alojen koulutustarjontaa seurattaessa voi todeta, millainen menekki tänäpäivänä luonnolla on – mitä ikinä se onkaan ja mitä siihen kuuluukaan. Mitä erilaisimpia tuotteita kaupataan joko niiden väitetyllä luontoystävällisyydellä tai muilla luontoon liitetyillä mielikuvilla. Mutta mistä ihminen voi enää löytää esikuvia konkreettiseksi avukseen sellaisten ilmeisen hankalien tehtävien kuin sisäisen eheytyksen ja kokonaiseksi tulemisen edessä? Esimerkiksi on silloin haettava vaikkapa intiaanit, jotka valkoinen mies tosin tuhosi lähes kokonaan, mutta jotka kuitenkin ovat yhä tarpeeksi hyviä antamaan ekologisen oppitunnin (Wahlstrom 1998, s. 73–77). Tämä folkloristisesti sävytetty näkökulma saa kunnioitettavaa huomiota, onhan intiaaneista yhdessä muiden ns. alkuperäiskansojen (eskimöiden, pygmien tai alppien talonpoikien) kanssa tehty eräänlaisia kuolemattomia kulttuuriekologisia kulttihahmoja (Wahlstrom 1999, s. 5). Kuitenkin he ovat varsin kaukana meidän maailmastamme.

Hyvin laajalle on levinnyt usko siihen, että ”intiaanivaihtoehto”, johtaa meidät välittömästi takaisin ekologisille juurillemme, koska oman kulttuurialueemme ihmisten välitön suhde luontoon on jo laajassa mitassa hävinnyt. Jos haluaa oppia ymmärtämään alkuperäistä yhteyttä luontoon, ei pidä siis luottaa tieteellisiin biologiin, vaan on mentävä Pohjois-Amerikan intiaanien luo. Tässä yhteydessä luonnon tiedostamisessa tärkeä rooli on uteliaisuudella ja mielenkiinnolla, ihmettelemisellä ja kunnioittamisella (Mynarek 1986, Krech 1999).

Vuodesta 1981 lähtien jo useita uusintapainoksia saanut kirja *Heute streicheln wir den Baum* (”Tänään hyväilemme puuta”, Hoenisch/Niggermeyer 1986) esittelee lastentarhoille ja kouluille tarkoitettua pedagogisen toimintamallin. Sen selkeys ei jätä mitään toivomisen varaan: heti kouluvuoden alussa etsimme koulun viereisestä puusta puun, joka tulee olemaan meidän puumme, ja jota tulemme tarkkailemaan koko vuoden ajan. Vuoden ajan olemme rakastaneet sitä, oppimatta, että se on pyökki. (Tämän tulisi rohkaista opettajia, jotka puuttuvien biologiatietojen takia pelkäävät luontokokemuksia.) Puhumattakaan seuraavasta epätieteellisestä perusasenteesta, jota säestää

sietämätön ihmiskeskeisyys: ”Tiedemiehet ovat keksineet, että kasveilla on tunteita ja kykyä olla meihin yhteydessä – seikkoja, joita ei ole vielä tarpeeksi tutkittu. Kerron lapsille, että puut vapisevat, kun ihminen lähestyy niitä kirveen tai vaikka vain pienen puukon kanssa... Puumme tulisi siis seisoa paikassa, josta itse pidämme ja joka miellyttäisi meitä jos olisimme itse puuta.” (emt. s. 11.)

Samantapaisia ideoita ja malleja löytyy myös muilta kirjoittajilta, kuten Cornellilta, van Matrelta, Honkoselta ja Karvoselta sekä Wahlströmiltä. Nämä kirjoittajat pyrkivät saattamaan meidät psyykkiseen ja emotionaaliseen harmoniaan luonnollisen ympäristömme kanssa. Uudemman luontomystiikan johtavia teoreetikoita ovat amerikkalaiset Cornell ja van Matre. Ei ole yhdentekevää, jos leikin avulla saavutetut ympäristökokemukset tulevat itsetarkoituksiksi tai niistä tulee jopa hurmoshenkisiä mystillis-maagisia rituaaleja. Jo vuonna 1984 Cornell (vrt. myös Cornell 1987) luonnosteli kirjassaan *Mit Kindern die Natur erleben* (”Luonnon kokeminen lasten kanssa”) 41 leikkiä ”Luonto-äidin” kanssa synnyttääkseen uudelleen aistillisuuden suhteessa luontoon. Esimerkiksi ”maakkuna”-nimisessä leikissä (*Erdfenster*) lapset makaavat puidenlehdillä peitettynä maassa niin, että vain silmät näkyvät. Heidän pitää näin tarkkailla ”puiden kuiskailua, lintujen siipien lepatusta ja tuulen suhinaa”. Tämän leikin tarkoituksena on luoda uudelleen ikivanha mystinen yhteys ihmisen ja maan välille ja tuottaa taito ”kokea metsä metsän silmin” (emt., 23). Myös monessa muussa leikissä ideana on: ”koe, että olet osa luonnollista ympäristöäsi” (emt., s. 119).

”Peilikaravaani”-nimisessä leikissä (*Spiegelkarawane*) osanottajat pitävät metsässä liikuessaan n. 20 x 20 cm kokoista peiliä toisella kädellään kasvojen alla siten, että katsomalla peiliin voi nähdä ylöspäin. Visuaalinen kuva pienine liikehäiriöineen puiden latvoista ja taivaasta alkaa liikkua. Erityisen vaikuttavia kuvia peilin ja todellisuuden sekoittumisesta saadaan aikaan, kun toista kättä pidetään edellä olevan osallistujan olkapäällä karavaanin kulkiessa pensaikon ja metsikön läpi. Tällä suggeroidaan mielikuvituksenomaista kuvaa ympäröivien kasvien ja puiden kietoumisesta toisiinsa. Erilaisilla puu-leikeillä (Wahlstrom 1998, s. 98) joita suoritetaan sidotuilla silmillä, pyritään löytämään uudelleen hävinneitä aistillisia kokemuksia. Esimerkiksi ”Orava”-nimisessä leikissä lapset asettuvat yhteensidotuilla sormin oravan osaan; etsimään ja hajottamaan maapähkinöitä. Tällaisten metamorfoosien tulisi välittää erilaisia kuvia eläimen ja ihmisen sopeutumismalleista, mutta ne jäävät kuitenkin vain hyväntahtoiseksi leikiksi.

Kummatkin viimeksimainitut leikit juontavat juurensa van Matreen (1979, s. 1990). Hänen ajattelunsa on eräänlaista ekomagaa. Kirjassaan *Sunship Earth* hän on tuonut leikkimielisesti julki ajatuksiaan, jotka kiteytyvät uskaliaaksi kaikkien elävien olentojen ja elämänmuotojen sopeuttamisen malliksi. Aluksi se kuulosti lähinnä harmittomalta toimintaterapialta, joka tuntui suuntautuvan amerikkalaisille arkeensa pitkästyneille, mutta luonnossa viihtyville retkeilyyn ystäville. Nykyisin van Matren ajatukset näyttävät saavan vastakaikua eri puolilla maailmaa ja hänet on toistamiseen kutsuttu myös Suomeen.

Luonnon mystifioinnin ohjelman voi kiteyttää seuraavaan: jättäkää koulurakennus, kaupunki ja asuinalueet ja menkää luontoon. Niinpä de Haan päättyy luontopedagogiikan kriittikissään lopputulokseen, että ”ympäristökasvatuksessa on havaittavissa yleinen metodinvaihdos ... tämänhetkissä sivistyslaitosten uudistusyrityksissä on vallalla suuntaus poistaa kirjat, kartat ja kuvamateriaali ja ottaa niiden tilalle välitön kokeminen, elämys ja tekeminen paikan päällä” (de Haan 1991, s. 84). Tästä syystä myös aistillinen luonnon tiedostaminen

ja luontokokemukset ovat niin kiehtovia.

Mainittakoon tässä yhteydessä, että olen seurannut tätä kehitystä, leikkejä ja harjoituksia läheltä, osin osallistujanakin, ihastuksen ja epäilyn sekaisin tuntein. Yritän tiivistää seuraavassa omat kriittiset näkökohtani siitä. Ensinnäkin tähän lähestymistapaan sisältyy *uusi sökeus*, joka sinisilmäisyydessään ja yksipuolisuudessaan on lähes verrattavissa joihinkin aikamme uususkonnollisiin liikkeisiin. (Voikin jopa kärjistää, että useisiin leikkeihin liittyvä silmien sitominen on itseasiassa tahaton vertauskuva itsensä huijaamiselle.)

Toinen huolestuttava ilmiö kyseisessä lähestymistavassa on *uusi sanattomuus*. Melkein kaikissa kuvatuissa toiminnoissa on etusijalla ns. välittömän yhteyden kokeminen luontoon. Siinä jopa tietoisesti tavoitellaan ”upeaa kykyä kadottaa itsensä kokonaan”. Suuri osa osanottajista oli ajoittain niin poissa tolaltaan, ettei aiottu keskustelu useinkaan voinut käynnistyä. Osaksi keskustelu jopa hylättiin sillä perusteella, että puhe voisi rikkoa tunne-elämykset. Jos joskus onnistuttiinkin karistamaan kuvattu naivi irrationalismi ja ohjaamaan osanottajat rationaaliseen keskusteluun, niin siinä ei useinkaan saavutettu muuta kuin tavanomaista ja stereotyyppistä aikamme kulttuuri- ja yhteiskuntakritiikkiä.

Kolmanneksi lähestymistavassa häiritsee *luonnon erittelemätön käyttöönotto*. Luonto itsessään on jo mystifioitu joksikin, jota ei sellaisenaan ole todellisuudessa enää olemassa. Kuitenkin etsiydytään yhä uudestaan vihreään idylliin, ikäänkuin se vielä voisi edustaa ehjää luontoa. Leikeissä itse asiassa metsästehtään vain luonnon sijaiskuvia. Jos etsii pelkästään luontokuvan korvaajia, ei tarvitse ihmetellä, jos näillä keinotekoisilla ja valikoiduilla järjestelyillä ei saada kehitettyä todellista herkistymistä. Tarkoitin tällä sellaista herkistymistä (Sensibilität), joka kykenee erottamaan luonnon asteittaisen läheisyyden ja etäisyyden, luonnon kuormittamisen ja hyödyntämisen eroja tai ekosysteemin potentiaaleja ja muutoksia. Nämä erot hämärtyvät, kun luontoa pyritään jatkuvasti ”ihmismäistämään” (inhi-millistämään). Ilmeisesti oletetaan, että ihmismäiseksi muutetun luonnon kanssa olisi helpompi saavuttaa kaivattu luonnon ja ihmisen yhtenäisyys, hengen ja aineen harmonia.

Neljänneksi lähestymistapaa on kritisoitava *poliittisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden puuttumisen* vuoksi. Maallisen vastuun ja demokraattisen osallistumisen periaatteiden tilalle astuvat houkuttelevasti naivi itsensä rajoittaminen yliaistilliseen. Siten ”ympäristökoulutuksen kaventaminen pelkäksi luonnon kohtaamiseksi ... johtaa usein ympäristöongelmien poliittisen jännitteen välttelyyn. Se estää varsinkin koululaisten pääsyn mukaan mahdollisiin ympäristökamppailuihin. Näin ei ole myöskään vaaraa, että tämän seurauksena heidän opettajiin tai kenties koko koulua altistettaisiin mahdollisille hyökkäyksille” (de Haan 1997, s. 163).

Sen sijaan että ”uusi sisäisyys” (*Innerlichkeit*) huolehtisi maallisen olemassaolon säilyttämisestä, se suuntautuu uskonollisuuden kaltaisella maneerilla melkein pä tuonpuoleiseen. Sosiaaliset ulottuvuudet joutuvat useimmiten syrjään, sillä tunteet ja intuitio kuormittuvat jo oman minän ritualisoidulla löytämisellä, herkistämällä ja vapauttamisella. Yliaistillisesta tulee todellisuutta, oikeasta todellisuudesta koko ongelmallisuudessaan sivuseikka.

Tässä esiteltyjä ilmiöitä ei ole mahdollista analysoida syvemmin yhden artikkelin puitteissa, vaan se on jätettävä toiseen tilaisuuteen. Tulokoon tässä hahmotelluksi vain olennaisimmat ristiriidat. Luonnon mystifiointiin sisältyy unelma jostakin alkuperäisestä, hyvästä luonnosta. Mutta se on ilmeisesti mahdollista saavuttaa vain mikäli samalla etännytään luonnon ja yhteiskunnan välisestä todellisesta suhteesta. ”Nimenomaan

irrottautuminen välittömästä yhteydestä luontoon tekee luonnon hallitsemisen mahdolliseksi ja on samalla sen herkän löytämisen lähtökohta. Luonto on vieras, toiseus järjelle” (*Das Natur ist das Fremde, das Andere der Vernunft*) (Böhme/Böhme 1983, s. 32).

Siten pako sisäisyyteen säilyykin yhdenmukaisena vallitsevan järjestelmän kanssa. Pakeneminen siirtää huomion pois todellisista luonnon tuhoamisen ongelmista. Myöskään ontologista kokonaisvaltaisuutta ei tarvitse yrittää säilyttää. Mutta ”Pyhään” luontoon ja aistilliseen kokemukseen painottuva pedagogiikka ei näe, että elämiseen vielä kutakuinkin ehjässä ympäristössä kuuluu aidosti myös vastakkaisia kokemuksia ympäristöongelmista. Pakeneminen sisäisen tai aistillisen luonnon illuusion ei välttämättä herkistäkään tajuamaan luonnon todellisen tuhoutumisen merkitystä. Ympäristön saastuminen koetaan vain silloin valtavana menetyksenä, kun sen vaikutus koskettaa ihmistä suoraan ja näkyy oman konkreettisen elämänlaadun alenemisena. (vrt. Bolscho/Seybod 1996)

Luonnon mystifioinnille on välttämätöntä, että myös yhteiskunnallisia rakenteita mystifioidaan samanaikaisesti. Tämä näkyy esimerkiksi useista UNCED:in konferensseista. Esimerkiksi vuoden 1992 Rion konferenssissa Jan Tinbergen selvitti, että uuden talouspolitiikan ”ei pitäisi enää hyväksyä tuotannon kasvua rikkaissa maissa” (UNESCO 1992, 108). Tämänkaltaisten kokousten avulla herätetään mystistä kuvaa siitä, että yhteiskunta – tai kansainvälinen yhteisö – olisi todella tekemässä jotakin vähentääkseen taloudellisen syrjinnän ja marginalisoinnin kokemista – puhumattakaan luonnon tuhoamisen vähentämisestä. Nyt jo tiedetään, millaisia puhekuplia Rion kokouksen aikaansaannit olivat. Lisäksi voidaan ylipäänsä kysyä, mitä esimerkiksi ns. ympäristövaikutusten arviointi (YVA) vaikuttaa – miten se voi lisätä toisenlaista suhtautumista luontoon? Vai palveleeko se vain dissusiaatiota, harhautusta?<sup>1</sup> Ovatko YVA-prosessit vain rauhoittavia lääkkeitä, jotka peittävät maailmantalouden sääntöjen tosiasioita ja lisäävät yleistä hyväksyttävyyttä? Jokainen tietää, että vahvojen talousmahtien taloudellisen kasvun hidastamista ei hyväksytä edes uhkaavan ekologisen katastrofin edessä.

### III. NÄKÖALOJA

*1. Yhteenvetoa: Ekologinen pedagogiikka ja luonnon idealisoinnit*  
Ihmiskunnan elämälle välttämättömän luonnon tuhoaminen on maailmanlaajuista. Täydellinen umpikuja syntyy siitä, että juuri tämän kehityksen tuloksia pidetään toisaalta yhteiskunnallisina saavutuksina etenkin ns. jälkieteollisissa kulttuureissa. Arkipäiväiseksi muodostuneet mukavuutemme ovat samalla tärkeä ja olennainen elementti monikansallisessa luonnon-tuhoamisen projektissa. Pakostakin joutuu tällöin miettimään, onko luonnon tuhoamisen yhteiskunnallisia käytäntöjä enää lainkaan mahdollista muuttaa.

Kun pedagogiikka käsittelee luontoa ekologia-käsitteen yhteydessä, se joutuu väkisin mieltämään ekologian myös filosofis-yhteiskuntatieteellisenä kysymyksenasetteluna. Kuitenkaan luonnon ja ekologian käsitteiden käyttö ei näytä nojaavan käsitteiden perusteellisiin määrittely-yrityksiin. Ekologiaa käytetään pikemminkin ”utopistis-normatiivisena yläkäsitteenä” (Trepl 1987, s. 12). Ekologian tulisi olla pedagogisen ajattelun ja toiminnan johto- tai ylitiede, periaate ja johtolause. Ekologian käsite on 1980-luvun alusta lähtien ollut pedagogisen keskustelun keskipisteessä ja aiheuttanut kiistoja tieteenteoreettisista perusteista ja pedagogiikan kohdealueista. Uutena hahmotellun ekologisen pedagogiikan tulisi toimia vastavoimana luonnon ekonomis-tekniselle hallitsemiselle ja

antaa siten panoksensa ihmisen, luonnon ja yhteiskunnan sovintoon. Mutta jo 1960-luvun lopulla kehitetty ympäristökasvatuksen oppiaine muodostuikin valtiolliseksi kriisinhallinnaksi kasvavia ympäristötuhoja vastaan. Ympäristökasvatuksen oli tarkoitus antaa osaltaan pedagoginen tukensa talouskasvun tuhoisien seurausten tekniselle hillitsemiselle.

Toinen kehityslinja on seurattavissa uusien yhteiskunnallisten liikkeiden piiristä, jotka vastustivat ympäristöongelmien teknokraattisita ratkaisuja. Yhteiskunnalliset liikkeet hylkäsivät ympäristökasvatuksen pedagogiset mallit, koska niitä pidettiin ainoastaan sosiaaliteknokraattisena ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin (Thiel 1996, s. 46–61). Sitä vastoin pyrittiin kehittämään malli, joka käsittelee ekologisen kriisin syvälle ulottuvia syitä sen juurista käsin. Ekologia-käsitteen kautta – tässä ymmärrettyinä pedagogiikan uutena ajattelumallina – erilaiset luontokäsitykset löytävätkin tiensä pedagogisiin teorioihin. Viime aikoina kuitenkin myös erilaiset uudet teoria-suunnat – kuten romanttis-sentimentaalinen luontokäsitys, järki- ja rationaliteettikritiikki, kokonaisvaltaisuuden filosofiat, itäaasialaiset uskonnolliset suunnat, meditaatiotekniikat jne. – asettuvat eklektisesti ekologian rinnalle. Nämä kaikki mainitut traditiot ja suuntaukset ovat muodostamassa teoreettista ylärakennetta vasta muotoutumassa olevalle ekologiselle pedagogiikalle.

Ei siis ole ihme, että esillä on käsitteellinen sekasotku ja teorioiden kasvava yleiskatsauksettomuus (*Ünübersichtlichkeit*) sekä uusien käsitteiden inflaatio (Berchtold/Stauffer 1997, s. 42). Niinpä uuden mallin kehittäminen onkin painottunut yhä voimakkaammin käytännönläheisen ekologisen pedagogiikan suuntaan. Välittömän käytäntösuuntautuneisuuden asettaminen etusijalle on ymmärrettävää. Mutta voidaan myös kysyä, onko se osaltaan estänyt tähän mennessä sellaisen ihmisen-luonto-suhteen teorian syntyminen, joka voisi olla pedagogisen toiminnan perusta.

Ekologisen pedagogiikan kehittämistä on jo 1970-luvun puolesta välistä alkaen leimannut teoreettisen keskustelun hajanaisuus. Tällä välin on kehittynyt hyvinkin erilaisia, ilmeisen vastakohtaisia pedagogisia ajattelu- ja toimintamalleja.

## 2. Johtopäätöksiä

Kuten argumentoinnistani voi päätellä, katson, ettei ekologisen pedagogiikan tarrautuminen naiiviin luonnon mystifiointiin näytä edistävän ympäristöongelmien ratkaisemista. Paljon tärkeämpää pedagogisen teorian ja käytännön kehittämisessä olisikin esimerkiksi reflektoida ihminen-luonto-suhdetta yhteiskuntatieteellisesti. Yhtä olennaista on analysoida, mitä ihminen lopulta tarvitsee, mitkä ovat hänen välttämättömät tarpeensa historian nykyvaiheessa, ja minkä tuottaminen on tarpeetonta. Tämä johtaa ihmisen luonnosta ja itsestä vieraantumisen syiden ja seurausten kriittiseen pohdintaan. Vasta näiden tunnistamisen jälkeen ihmiset ovat yhteiskunnallisina subjekteina kykeneviä muuttamaan radikaalisti suhdettaan luontoon. Mikäli halutaan kehittää ympäristöongelmien kriittistä pedagogista työstämismallia, siihen tarvitaan myös käsitystä yhteiskunnan muutostarpeista. Yhteiskunnallisen muutosprosessin kiistämättä ristiriitaiset askeleet lähtevät tietoisuuden muuttamisesta, tarpeiden kyseenalaistamisesta, uusien yhteiskunnallisten rakenteiden luomisesta sekä tuotantotapojen ja tekniikan käytön modifioinnista. Pedagogiikan tehtävänä olisi suuntautua enemmänkin antamaan perusteita luonnontieteiden ja tekniikan kriittiseen tarkasteluun jo kouluiässä. Vai opetetaanko missään esimerkiksi sitä, mitä konkreettisia ekologisia ja yhteiskunnallisia seurauksia on luonnontieteellisen tutkimuksen ja tekniikan markkinataloudellisilla sovellutuksilla?

Muita mielestäni keskeisiä ekologisen pedagogiikan kritiikin aiheita ovat:

- ekologis-pedagogisista lähestymistavoista puuttuu oman historiallisen synty-yhteyden reflektio (ekologisen pedagogiikan historiattomuus, pedagogiikan funktion valistuksen, modernin ja postmodernin prosessissa);
- ekologisen pedagogiikan objektiiviset funktiot yhteiskunnallisissa käytyntöyhteyksissä on jätetty liian vähälle huomiolle;
- uusien käsitteiden jatkuva tuottaminen, niiden inflaatio ja käsiteidealismi;
- teorian, yhteiskunnallisen liikkeen, pedagogiikan ja politiikan välille on rakennettu epärealistinen suhde, joka ei ole dialektinen;
- kasvatuksen, koulutuksen ja pedagogisen käytännön eristäminen niiden yhteiskunnallisista tuotanto- ja reproduktioyhteyksistä.

Pääkritiikki koskee siis sitä, että ekologisen pedagogiikan teoreettiset lähestymistavat hämärtävät ekologisten ongelmien kytkeytymisen yhteiskunnallisiin päämääriin. Poliittis-taloudellinen rakenne ja vallan muodostuminen ovat yhä edelleen keskeisiä sekä ympäristötuhojen taustatekijöinä että myös kaiken pedagogisen toiminnan toimeksiantajana. Nämä riippuvuussuhteet on kuitenkin jätetty yleensä myös ekologisesti suuntautuneessa pedagogiikassa problematisoimatta. Siksi ekologinen pedagogiikka ei kykene tunnistamaan, että ihminen on itse luonut ne tuhon koneiston toimintaperiaatteet, jotka ovat karanneet yhteiskunnallisesta hallinnasta. Vielä vähemmän ekologinen pedagogiikka kykenee hahmottamaan realistisia viitekehyksiä pedagogiselle käytännölle ympäristössä, joka on taloudellis-yhteiskunnallisen irrationaalisuuden vallassa. Riippumatta erilaisista teoreettisista tai maailmankatsomuksellisista taustoistaan, lähes kaikki ekologiset lähestymistavat jättävät käsittelemättä hallitsemisen ja vapauttamisen (*Herrschaft und Befreiung*) teoretisoinnin. Tämä kaikki muodostaisi kuitenkin välttämättömän nivelen pedagogiikan kehittämiseksi humanistiseksi tieteenksi. Vastuullinen pedagogiikka edellyttää sen selkeää näkemistä, millaisen pakkopaidan taloudellisen hyödyn ajattelu ja valtasuhteet ovat pukeneet myös pedagogiikalle itselleen. Vasta nämä näkökulmat avaavat mahdollisuuden ”säilyä hengissä sivistyksen avulla” (Heydorn 1980) – elämälle vihamielisessä yhteiskunnallisessa ympäristössä.

## VIITTEET

1. Esimerkiksi kaupunki tilaa ympäristöasiantuntijoilta satojatuhansia markkoja maksavan ympäristösuunnitelman koskemattomaan luontoon kaavoitettavalle omakotialueelle. Luonnonympäristön olemaisuuden säilyttämistä korostava suunnitelma kyllä jaetaan rakentajille, mutta kenenkään ei tarvitse noudattaa sitä, koska mikään taho ei sitä valvo. Suunnitelma ei siis edistä lainkaan luonnonympäristön säilyttämistä, mutta legitimoii luonnonkauniin alueen kaavoittamisen.

## LÄHDELUETTELO

- Aho, L., *Lapsi, luonto ja kasvat.* Porvoo, 1987.  
Apel, H., *Ökologische Verantwortung aus Volkshochschulicht.* Teoksessa Berger, K. u.a.: *Ökologische Verantwortung.* Bad Heilbrunn, 1991, s. 129–138.  
Baudrillard, J., *Laßt euch nicht verführen.* Berlin, 1983.  
Beer, W./de Haan, G., *Ökopedagogik - neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik.* Teoksessa: Callies, J./Lob, R. E.: *Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung.* Band 2 Umwelterziehung. Düsseldorf, 1987.  
Beck, U., *Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit.* Frankfurt am Main, 1988.



- Berchtold Chr./Stauffer, M., *Schule und Umwelterziehung. Eine pädagogische Analyse und Neubestimmung umweltzieherischer Theorie und Praxis*. Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien, 1997.
- Bolscho, D./Seybold, H., *Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Berlin, 1996.
- Bress, H., *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound*. Hamburg, 1994.
- BUNDESMINISTERIUM (Hrsg.), *Umweltpolitik; Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente: Agenda 21*, Bonn.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: *Umweltbewusstsein in Deutschland*, Bonn, 1998.
- Böhme, H./Böhme, G., *Das andere der Vernunft*. Frankfurt am Main, 1983.
- Cornell, J., *Sharing the Joy of Nature. Nature Activities for All Ages*. Nevada City, 11987.
- Dauber, H., Vom "Leben lernen" zum "menschlichen Dilemma". Teoksessa Moser, H.: *Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. Initiativen, Konzepte und Projekte*. München, 1982.
- Dieckmann, A. /Preisendörfer, P.; *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in Low- und High-Cost Situationen. Eine empirische Überprüfung der Low-Cost-Hypothese. Zeitschrift für Soziologie* 6/1998, s. 438–453.
- Eide, K./Norris, N./Kelley-Laine, K., *Environmental education policies in Finland*. Helsinki, 1993.
- Eloranta, V., *Pikkulapsen vesileikeissä: ympäristökasvatuksen käytännön ja teorian kohtaaminen. Ympäristökasvatus* 1998/3, s. 16–17.
- Eulefeld, G. u.a., *Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Kiel, 1988.
- Eulefeld, G./Bolscho, D./Rost, J./Seybold, H., *Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland*. Kiel, 1993.
- Eulefeld, G./Jaritz, K., *Umwelterziehung/Umweltbildung in Forschung, Lehre und Studium*. Kiel, 1995.
- Gorz, A., *Abschied vom Proletariat. Jenseits des Sozialismus*. Reinbek, 1983.
- Göpfer, H., *Naturpädagogik*. Weinheim, 1988.
- de Haan, G., *Postindustrielle Gesellschaft – Das Ende der Umwelterziehung und ihrer Theorie. öko päd*, 1987, Heft 4, s. 30–40.
- de Haan, G./Scholz, G., *Umwelterziehung*. Teoksessa Lenzen, D. (toim.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2, 1993, 1533–1538.
- de Haan, G., *Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext*. Teoksessa Apel, H., *Orientierungen zur Umweltbildung*. Bad Heilbrunn, 1993, s. 119–122.
- de Haan, G., *Bemerkungen zur Situation der Umweltbildung*. Teoksessa Strobel, G., *Praxis der Umweltbildung*. Bielefeld, 1994.
- de Haan, G. /Kuckartz, U., *Phänomene des Umweltbewusstseins*, Teoksessa Greenpeace. *Neue Wege in der Umweltbildung: Beiträge zu einem handlungsorientierten und sozialen Lernen*, Göttingen, 1995, s. 12–32.
- de Haan, G. /Kuckartz, U., *Umweltbewusstsein: Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen, 1996.
- de Haan, G., *Naturverständnis und kulturelle Wahrnehmung*. In: Stein, R./Brilling, O., *Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder*. Paffweiler, 1996.
- de Haan, G. u.a., *Umweltbildung als Innovation*. Berlin, Heidelberg, New York, 1997.
- Heitkampfer, P./Huschke-Rhein, R., *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*. Weinheim, 1986.
- Heydorn, H. J., *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Bildungstheoretische Schriften Band 3, Frankfurt/M, 1980, s. 282–301.
- Hilgenheger, N./Peters, M., *Natur, Wissenschaft, Bildung*. Münster, 1997.
- Houtsonen, L./Rikkinen, H., *Ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden arviointiperusteita*. Teoksessa Sihvonen–Jakku, R. (toim.), *Onnistuuko oppiminen*. Helsinki, 1997.
- Illich, I., *Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Reinbek, 1984.
- Kahlert, J., *Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation*, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1991, Nr. 1, 97ff.
- Kirchgassner, G., *Bemerkungen zur Minimalmoral*. Teoksessa *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* 116, 1996, s. 223–251.
- Krech, S. III, *The Ecological Indian, Myth and History*, Norton, New York, 1999.
- Käpylä, M., *Kohti ympäristökasvatuksen kokonaisuutta*. *Kasvatus* 22, 1991, s. 439–445.
- Käpylä, M., *Ympäristökasvatus – opetus suunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus*. Teoksessa: Jääskeläinen, L./Nykänen, R., *Koulu ympäristön vaalijana*, 1994, s. 7–17.
- Käpylä, M./Wahlström, R., *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylä, 1994.
- Käpylä, M./Wahlström, R., *Vihreä ihminen: ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2*. Jyväskylä, 1997.
- van Matre, S., *Sunship Earth*. Martinsville, Ind: American Camping Association, 1979.
- van Matre, S., *Earth Education: A new beginning*. Warrenville, Ind: Institut for Earth Education, 1990.
- Matthies, J., *Ekologinen kriisi kasvatustieteiden haasteena. Kasvatus* 27, 1990, 3, 166–175.
- Matthies, J., *Ympäristökasvatus kyynisessä postmodernissa*. Teoksessa Kinttula, O./Parviainen, T., *Ojasta allikkoon? Puheenvuoroja ympäristökoulutuksen itsetäiänselvyyksistä*. Jyväskylä, 1992, s. 27–58.
- Mynarek, H., *Ökologische Religion: Ein neues Verständnis der Natur*. München, 1986.
- Oelkers, J., *die Moderne, ein pädagogisches Problem*. Teoksessa *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 1987, H. 10, 2ff.
- Rat der Europäischen Gemeinschaft und die im Rat vertretenen Minister für das Bildungswesen, *Entscheidung des Ministerrats der EG zur Umweltbildung vom Mai 1988*. Teoksessa Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Zukunftsaufgabe Umweltbildung. Stand und Perspektiven der Umweltbildung in Deutschland*. Weinheim, 1991.
- Thiel, F., *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. Weinheim, 1996.
- Trepl, L., *Geschichte der Ökologie. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M, 1987.
- Trommer, G., *Natur im Kopf. Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten*. Weinheim, 1987.
- Trommer, G., *Das Wilde – Subjekt und Objekt landschaftsbezogenen Umweltbewusstseins*. Teoksessa Schreier, H. (Hrsg.), *Die Zukunft der Umwelterziehung*. Hamburg, 1994, s. 119–132.
- UNESCO-UNEP (Hrsg.), *Intergovernmental Conference of Environmental Education in Tbilisi*. New York, 1977.
- UNESCO-UNEP (Hrsg.), *UNESCO-UNEP Congress Moskau; International strategy for action in the field of Environmental Education and Training for the 90s*. Paris, 1987.
- Wahlström, R., *Kohti ympäristövästua ja herkkyyttä. Suomen luonto* 1994/3, s. 33.
- Wahlström, R., *Ympäristökasvatus ympäristöherkkyyden näkökulmasta*, In: Käpylä, M./Wahlström, R., *Vihreä ihminen: ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2*. Jyväskylä, 1997.
- Wahlström, R., *Ympäristökoulutuksen tavoitteet ja vaikuttavuustutkimus. Ympäristökasvatus* 1998/2, s. 17–20.
- Wahlström, R., *Puun sisällä valo*. Jyväskylä, 1998.
- Wahlström, R., *Eettinen näkökulma ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatus* 1999a /2, s. 4–6.
- Wahlström, R., *Elinvoimaa luonnon lumosta, Pirkka/5*, 1999b.
- Winkel, G., *Umwelt und Bildung. Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung*. Hannover, 1995.
- Zeitschrift für experimentelle Psychologie, Themenheft Umwelt Risiken: Wahrnehmung, Bewertung und Verhaltensmotivierung*, 45. Jahrgang, 1998, Heft 4.