

JOHANN FRIEDRICH HERBART KASVATUSTEOREETTIKKONA – HALLINTA, KASVATTAVA OPETUS, KURI¹

Pauli Siljander

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) on kasvatuksen klassikoista yksi niitä harvoja, joille jälkipolvet ovat antaneet 'kasvatustieteen perustajan' lisänimen. Vaikka tälle arvonimelle on hyvät perusteet, ei Herbart kuitenkaan ollut ensimmäinen kasvatustieteen rakentajista. Nimittäin kysymykseen, milloin kasvatustiede on syntynyt tai perustettu, voidaan Dieter Lentzenin tavoin antaa ainakin kaksi vastausta: neljä miljoonaa vuotta sitten tai vuonna 1783. Ensimmäinen vastaus on oikea, mikäli lähdetään siitä, että kasvatustiede on olennainen osa ihmisen kulttuurievoluutiota, johon on todennäköisesti jo varhain liittynyt myös kasvatusta koskevia pohdintoja. Mikäli taas halutaan määrittellä täsmällinen ajankohta, milloin kasvatustieteelle määriteltiin akateeminen status yliopistolaisen oppituolin (professuurin) muodossa, on jälkimmäinen vastaus oikea: vuonna 1783 perustettiin ensimmäinen pedagogiikan oppituoli Hallen yliopistoon. Oppituolin ensimmäinen haltija ei kuitenkaan ollut Herbart – eikä olisi voinutkaan olla – vaan Ernst Christian Trapp, Perustajan titelin Herbart on saanut ehkä siksi, että hän kehitteli edeltäjiään systemaattisemmin kasvatuksen teoriaa ja pedagogiikkaa kasvatusta tutkivana tieteenä.

Herbart syntyi Oldenburgissa Saksassa vuonna 1776. Luku- ja kirjoitustaidon hän oppi äidiltään, ja varhaislapsuudessaan hän sai mm. maantiedon, historian ja klassisten kielten yksityisopetusta sekä kävi latinakoulun, joka avasi pääsyn yliopistoihin. Herbartin opiskeluvuodet ajoittuvat eurooppalaisen valistuksen, varhaisromantiikan ja idealismin aatteiden myllerrykseen. Vuosina 1794–95 hän opiskeli Jenan yliopistossa filosofiaa Johan Gottlieb Fichten johdolla. Fichte johdatti oppilaansa keskelle saksalaisen idealismin filosofista debattia, jonka päänimiä olivat tuolloin Fichten ohella Kant ja Schelling. Aluksi Herbart oli Fichten filosofian innostunut kannattaja, mutta otti pian etäisyyttä opettajaansa ja oli myöhemmin Fichten transsendentaalifilosofian terävä kriitikko. Filosofian ohella Herbartin kiinnostuksen kohteisiin kuuluivat Goethe ja Schiller. Schilleriin Herbart tutustui myös henkilökohtaisesti ja tämän *Briefe über ästhetische Erziehung des Menschen* vaikutti merkittävästi Herbartin pedagogiseen ajatteluun. Opintojensa jälkeen Herbart toimi muutamana vuoden kotiopettajana Sveitsissä, jossa hän tutustui Pestalozzin pedagogisiin aatteisiin. Varsinainen pedagoginen yliopistoura alkoi vuonna 1802 Göttingenin yliopistossa, jossa Herbart piti ensimmäiset pedagogiikan luennot talvilukukaudella 1802/83. Pedagogiikka ja filosofia eivät olleet kuitenkaan erillisiä tai toisistaan riippumattomia. Herbartin filosofiuran menestystä kuvaa se, että hänet kutsuttiin Kantin seuraajaksi Königsbergin yliopiston filosofian professorin virkaan 1809. Vaikka Herbartin filosofinen Königsberg-periodi kesti 25 vuotta, sai Göttingenissä aloitettu pedagoginen ura jatkon: 1833 Herbart palasi Göttingeniin, jossa hän kirjoitti mm. myöhäiskauden pedagogisen pääteoksensa 'Umriß pädagogischen Vorlesungen' (1835/1841).

Herbartin tuotanto on varsin laaja: Kehrbachin ja Flügelin toimittama koottujen teosten sarja käsittää 19 nidettä. Vaikka suurin osa näistä ei käsittele varsinaisesti kasvatusta tai pedagogiikkaa, kuitenkin jo varhaisimmissa kirjoituksissa Herbartin mielenkiinto kohdistuu myös kasvatukseen,

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2, 277–294.

kasvatettavuuden ja sivistyksen ongelmiin. Keskeisimpiä pedagogisia teoksia ovat *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung* (1804), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung* (1806), ja *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835/1841). Kahta ensimmäistä pidetään tavallisesti nuoren Herbartin pedagogisina pääteoksina, jälkimmäistä 'kypsan myöhäiskauden' systemaattisena pedagogiikan esityksenä. Vaikka kasvatuksesta on kirjoitettu paljon ennen Herbartia, *Allgemeine Pädagogik...* -teos on tiettävästi maailman ensimmäinen yleisen kasvatustieteen oppikirja.

Näiden ohella tärkeitä ovat varhaiset kirjoitukset "*Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*" (1802), "*Diktate zur Pädagogik*" (1802/ 1803), "*Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung*" (1802) ja loistava Königsberg-kaudella kirjoitettu "*Über das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik*". Viimeksi mainitussa Herbart esittää perusteellisen idealistisen pedagogiikan filosofisen kritiikin. Ehkä tämä kirjoitus enemmän kuin pääteokset oikeuttaa pitämään Herbartia pedagogisen realismin edustajana. "Ensimmäiset luennot" (*Die ersten Vorlesungen...* 1802) taas on sikäli tärkeä kirjoitus, että siinä Herbart ensimmäisen kerran tekee systemaattisesti eron kasvatuksen käytännön toimintana ja kasvatusta tutkivan tieteen eli pedagogiikan välille ja perustelee siten jo alustavasti autonomisen kasvatustieteen mahdollisuutta. Tämän idean systemaattinen toteutus tapahtuu sitten muutamaa vuotta myöhemmin ilmestyneessä *Allgemeine Pädagogik...* -teoksessa.

Vaikka Herbartin aktiivinen pedagogiikkaa koskeva kirjallinen työ ja teoreettinen kehittäminen kesti noin neljäkymmentä vuotta, voidaan sanoa, että teoriansa keskeiset ideat hän esitti jo ensimmäisissä töissään. Benner (1997a, 12) toteaa, että tuskin kehenkään muuhun kasvatuksen teoreetikoon pätee tämä arvio paremmin kuin Herbartiin: jo opiskeluvuosinaan ja varhaisimmissa kirjoituksissaan hän esitteli pedagogiikkansa perusideat, joita hän myöhemmissä teoksissaan perusteli ja kehittänyt systemaattisesti eteenpäin, mutta ei koskaan kumonnut tai perustavalla tavalla kiistänyt.

Herbartin vaikutushistoria – siis Herbart Herbartin jälkeen – on pitkä ja laajalle ulottuva. Manner-Euroopassa herbartilainen kasvatuksen teoria saavutti vahvan aseman jo Herbartin elinaikana ja se levisi 1800-luvulla myös Yhdysvaltoihin ja Pohjoismaihin. Tosin on huomattava, että teorian esittäjää tai aatteen alullepanijaa on usein vaikea tunnistaa kannattajiensa joukosta. Herbart synnytti nimittäin pedagogisen liikkeen, joka tunnetaan 'herbart-zilleriläisyytenä' Euroopassa, 'herbartianismina' ja 'herbartilaisuutena' Pohjois-Amerikassa ja Skandinaviassa. Kaikissa näissä luettiin ja tulkittiin Herbartista se osuus, joka näytti helpoimmin soveltuvan käytännön koulutyöhön ja opetusjärjestelyiden konkreettiseksi ohjeeksi, ja vähemmälle jätettiin pedagogisten kysymysten teoreettis-filosofinen tarkastelu. Herbartin idealismikritiikistä haluttiin edetä käytännön toimintaan ja hänen pedagoginen teoriansa haluttiin konkretisoida opetuksen ohjeiksi. Herbartilaisen pedagogiikan hallitsevaksi piirteeksi muodostui vähitellen käsitys oikeasta opetustavasta, jonka mukaan koulutyöskentely oli organisoitava. Pohjana oli Herbartin kehittelemä teoreettinen idea opetuksen muodollisesta rakenteesta, jota myöhemmin on kutsuttu muodollisten asteiden teoriaksi. Vaikka tällä käytännöllisellä projektilla oli valtava menestys ja se hallitsi mm. Suomessa Mikael Soinin ja muiden herbartilaisten vaikutuksesta opetusopillista ajattelua ja opettajankoulutusta pitkälle 1900-lukua, on sen jälkikaiku sävyiltään negatiivinen. Herbartin muodollisten asteiden teoriasta muodostui kaava, jota toteutettiin samanlaisena joskus melko orjallisesti oppiaineksen sisällöstä ja oppilaan kehitystasosta riippumatta.

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti a) minkätyyppiseen filosofiseen kontekstiin Herbafiin kasvatuksen teoria pohjautuu, b) miten Herbart ymmärtää kasvatuksen päämäärän ja c) mitä tarkoitetaan Herbartin kasvatusteoriaan kuuluvilla käsitteillä 'hallinta', 'kasvattava opetus' ja 'kuri'.

Sivistysfilosofinen konteksti – pakko ja vapaus

Kuten edellä on todettu, Herbartin pedagogisen ajattelun filosofisen taustan muodostaa 1700-luvun lopun saksalaisen idealismin filosofia, jossa keskeistä roolia näyttelivät Fichte ja Kant. Herbartin mielenkiinto kohdentui jo varhaisvaiheessa kysymykseen, voiko Kantin tietoteoria ja Fichten idealismi tarjota perustan pedagogiselle toiminnalle ja kasvatukselle. Keskeinen Herbartin pedagogista ajattelua innoittanut teema oli luonnon kausaalideterminismin ja vapauden välinen ongelma, toisin 'ulkoisen determinaatian' ja 'sisäisen vapauden' eräänlainen ristiriita. Lähtökohdan tälle muodosti Kantin yritys rakentaa Newtonin fysiikan kausaalideterminismin ja ihmisen 'vapaan järjellisen luonnon' synteisiä. Kant oli etiikassaan tähdentänyt, että vapaus on edellytettävä kaiken toiminnan välttämättömänä ehtona, jotta ihminen voidaan nähdä teoistaan vastuullisena ja moraalisen olentona. Ongelmana on tällöin, miten ihmisen vapaa toiminta on mahdollinen luonnon kausaalideterminismistä huolimatta.

Kantin ratkaisu ongelmaan oli 'luonnon kausaliteetin' ja 'vapauden kausaliteetin' erottaminen toisistaan. Kant tekee eron fenomenaalisen maailman ja 'olioiden sinänsä' maailman välille. Ihminen on tavallaan kahden maailman kansalainen: aistiolentona ihminen kuuluu fenomenaaliseen maailmaan ja on luonnonlakien alainen ja siten kausaalideterminismin vanki. Järjellisenä olentona hän on kuitenkin autonominen, olioiden sinänsä maailmaan kuuluva ja vapaa luonnon determinaatista. Järkiolentona ihminen voi ikään kuin ylittää aistimaailman rajat ja tarkastella itseään toisesta positioista. Luonnonolentona ja aistimaailmaan kuuluvana hän on luonnon kausaliteetin alainen, mutta samalla 'järjelliseen maailmaan' kuuluvana hän voi asettua positioon, jossa voi toimia vapaasti suhteessa empiiriseen luontoon. Tässä häntä sitoo vain järkeen perustuva laki, "vapauden kausaliteetti"

Vapauden kausaliteetti ja luonnon kausaliteetti ovat kuitenkin sikäli analogisia, että järkeen perustuva moraalilaki on yhtä velvoittava ja sitova kuin luonnonlaki: "Toimi niin, että tahtosi maksimit voivat tulla yleiseksi laiksi" (Kant 1978, 53).

Herbartin pedagoginen teoria kohoaa suurelta osin tästä kontekstista. Lyhyesti sanottuna Herbartin sanoma aikalaisilleen oli se, että kantilainen filosofia – sen transsendentaalinen vapauden idea ja kausaalideterminismi – ei mahdollista kasvatusta eikä pedagogista teoriaa: transsendentaalisti vapaa subjekti ei tarvitse kasvatusta ja determinoidulle luonnonolennolle se ei ole mahdollinen. Samaan johtaa Herbartin mukaan Fichten idealismi. Itse itsensä asettava 'minä' (Ich) ei voi olla pedagogisten tekojen kohde, koska minä ja ei-minä (NichtIch) molemmat näyttävät oman aktiviteettinsa kautta autonomisina ja vapaina subjekteina. Kasvattajalle 'transsendentaalisti vapaat subjektit' ovat Herbartin mukaan illusorisia harhakuvia, joiden kanssa ei voi ryhtyä mihinkään: "tiukan idealismin mukaisesti kasvatettava on kasvattajalle pelkkä näky, kangastus, ei-minä (Nicht-Ich) ilman muuta todellisuutta kuin se, millaisen kasvattaja itsessään asettaa. Tai myös kääntäen: kasvatettavalle hänen opettajansa on pelkkä näky, ei-minä, ilman muuta todellisuutta kuin se, minkä kasvatettava itsessään asettaa..." (Herbart 1989, VIII, 432; suomennos ks. Kivelä 2000, 180).

Kasvatuksen päämäärä ja 'pedagoginen kausaliteetti'

Kantin 'luonnon kausaliteetin' ja 'vapauden kausaliteetin' ristiriidan ratkaisua Herbart kehitteli pedagogiikassaan niin sanotun 'pedagogisen kausaliteetin' ideasta. Se on Herbartilla pedagogisen vaikuttamisen muoto, joka tarvitaan kuromaan umpeen luonnondeterminaation ja transsendentaalisen vapauden välinen kuilu. Tällä hän viittaa siihen, että ihminen toisin kuin luonnonolento *tarvitsee* kasvatusta. Luonto ei kausaalisesti determinoi ihmistä ihmiseksi. Ihminen ei tule ihmiseksi 'luonnostaan' tai jonkin sisäisen kasvuvietin seurauksena: sen mitä *luonto ei tee*, tekee toinen ihminen eli kasvattaja (Herbart 1991, 149). Toisaalta moraalisesti vastuulliselle subjektille vapaus ei ole toiminnan transsendentaalinen alkuehto, vaan kasvatuksen avulla toteutuva periaate. Pedagoginen kausaliteetti on kasvattavassa interaktiossa tapahtuvaa vaikutusta kasvavan sivistysprosessiin ja sen ehtoihin, jotta kasvatettavasta tulisi vapaa ja vastuullinen.

Herbartille kasvatuksen viime käden päämäärä tai idea, joka ohjaa tai jonka tulisi ohjata kaikkea pedagogista toimintaa on 'moraliteetti': kasvatuksen koko tehtävä voidaan lopulta tiivistää yhteen käsitteeseen: moraliteetti" (Herbart 1989,1, 259). Kasvatettava ei tarvitse kasvatusta ensi sijassa jonkin erityisen kyvyn tai toimintavalmiuden kehittämiseksi, vaan tavoite on yleisempi. Tällä korostuksellaan Herbart tematisoi vahvasti modernille pedagogiikalle ominaista ajatusta, jonka mukaan kasvatusta velvoittaa ajatus korkeammasta siveellisyydestä ja ihmisyydestä (Höherbildung der Menschheit). Vaikka Herbart siis perustelee pedagogisen kausaliteetin ideaa Fichte- ja Kant -kriitillä, lähtee hänen oma sivistysteoriaansa liikkeelle modernille pedagogiselle ajattelulle ominaisesta Mündigkeit–vaatimuksesta, jonka perusteita erityisesti Kantin filosofia määritteli. Herbart toteaa epäsuorasti tämän myös itse toteamalla, että moraliteetti ihmisen ja myös kasvatuksen korkeimpana päämääränä on yleisesti tunnustettu. Herbart kuitenkin edellyttää, että 'moraliteetti' ei ole vai kasvatuksen 'ylin' tavoite, vaan kaikkea pedagogista toimintaa ohjaava periaate, jonka määreeksi ei riitä transsendentaalisen idealismin oletukset. Kritisoimaansa filosofiaa Herbart ironisoi seuraavasti:

"Itse asiassa niille, jotka kannattavat meidän uusia filosofisia järjestelmiämme, ei mikään olisi johdonmukaisempaa kuin rauhassa odotella, että itsestään jotakin radikaalisti hyvää – tai ehkä myös radikaalisti pahaa – hänen kasvatettavassaan ilmenee... " (Herbart 1989).

Kasvattajalle moraliteetti on Herbartin mukaan 'luonteensivistystä', jota on systemaattisesti harjoitettava. *Allgemeine Pädagogik...* -teoksessaan Herbart tähdentää sitä, että kasvatusta on kasvattajan yritystä vaatia kasvatettavalta 'siveellisen luonteen lujuttua', joka on sitoutunut hyvään. Luonteensivistys on itse asiassa kasvatuksen läpäisevä idea ja periaate, joka on myös kasvatukselle asetettavien konkreettisempien ja yksityiskohtaisempien tavoitteiden pohjana. Kuten tunnettua, Herbart puhuu myös kasvatuksen "intressien moninaisuudesta", mikä edellyttää sitä, että kasvatuksen kenttä on pidettävä tietyllä tavalla avoimena eikä kasvatuksen päämäärää ole näin ollen mahdollista kiinnittää ennakoita johonkin tiettyyn tai määrättyyn. Intressien monipuolisuus liittyy toisaalta kiinteästi sivistyksellisyuden periaatteeseen (Bildsamkeit)².

Sivistyksellisyuden periaatteella Herbart kuvaa muun muassa sitä, että kasvattavassa interaktiossa luodaan edellytyksiä kasvatettavan sivistyspotentiaalinsa toteutumiselle, mutta toisaalta pyritään välttämään ennakoita tehtyjä oletuksia kasvatettavan oppimiskyvystä tai intressien

² Bildsamkeit-periaatteesta Herbartin teoriassa ks. lähemmin Siljander (1998) ja Siljander (2000).

suuntautumisesta. Kasvava on sivistyksellisyytensä ja sivistyskykyisyytensä vuoksi aina eräällä tavalla arvoitus: emme voi ennakolta tietää, mitä kasvatettava sivistyssubjektina tai oppijana on tai mikä hänestä tulee. Tämä osoittautuu vasta pedagogisessa interaktiossa kasvattajan, kasvatettavan ja yhteiskunnan välillä. Herbartin mukaan kasvatustyön pohjaksi ei voida olettaa mitään kasvatettavan sieluun tai perimään ennalta kirjoitettua koodia, jota pedagogisessa vuorovaikutuksessa toteutetaan. Tästä syystä kasvatuksen yleinen tavoite, jota Herbart kuvaa luonteensivistyksenä, edellyttää kasvu- ja sivistysintressien monipuolisuuden (Vielseitigkeit) tunnustamista. Kasvavan intressien monipuolinen kehittäminen varaa samalla tilaa kasvatettavan *omien* sivistyssuunnitelmien toteutumiselle ja vaihtoehtojen valinnalle. Tässä mielessä kasvatuksen päämäärät ja "inhimillisen elämän pyrkimykset" ovat Herbartin mukaan "moninaisia", eräänlaisia avoimia mahdollisuuksia, joita intressien monipuolinen kehittäminen turvaa. Intressien monipuolisuus on sidottu kuitenkin "moraalisuuteen kasvatuksen korkeimpana tarkoituksena". Moralityetti – mitä Herbart kuvaa hyvään tahtoon sitoutuneen luonteenlujuuksena – on kasvatuksen korkein päämäärä, jolle muut tavoitteet ovat alisteisia. Moraalisen toiminnan perusta on 'luonne', ja se on viime kädessä myös moraalikasvatuksen päämäärä:

"Also, dass die Ideen des Rechten und Guten, in aller Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, dass ihnen gemäss Sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür, – das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung." (Herbart 1982, 43.)

PEDAGOGISEN VAIKUTTAMISEN MUODOT

Yllä kuvatun päämäärän toteuttamiseen tähtää Herbartilla kasvatuksen kolme erilaista muotoa tai tehtävää: hallinta (Regierung), kasvattava opetus (erziehende Unterricht) ja kuri, kurinalaisuus (Zucht). Herbartin terminologiassa varsinainen kasvatusta (eigentliche Erziehung) jakaantuu kahteen osaan eli kasvattavaan opetukseen ja kuriin (Zucht).³ Tämän mukaan siis hallinta ei varsinaisesti kuulu kasvatuksen käsitteen alle.

Kasvavan sivistysprosessin kannalta näiden keskinäinen suhde on se, että prosessin edetessä hallinnasta siirrytään kohti kuria ja itsekasvatusta, vaikka näitä ei tarkkaan ottaen voida ajallisesti erottaa toisistaan.

Hallinta

Herbartilla käsite "hallinta" (Kinderregierung) on pedagogista ohjaamista ja toimintaa, joka ei varsinaisesti vielä ole kasvatusta (Erziehung). Toisin sanoen sen päämääränä ei ole sivistys. Se on pikemminkin varsinaisen kasvatuksen esivaihe, johon ei vielä sisälly vaatimusta moraaliseen autonomiaan ja sivistykseen. Herbart toteaa, että lapsi syntyy 'ei-tahtovana' olentona ja vasta myöhemmin kehitysprosessin kuluessa tulee esiin tahto, joka ei kuitenkaan ilman ohjausta ole kykenevä päätöksiin. Lähtökohtana on eräänlainen spontaani aktiivisuus, "villi voima", suuntaa vailla oleva epäjärjestyksen prinssiippi, joka rikkoo aikuisten tapoja ja tietyllä tavalla vaarantaa tulevan persoonan lapsessa (Herbart 1982, 31). Tämä on kasvatuksessa "alistettava" käyttämällä valtaa.

³ Näiden käsitteiden asemaa pedagogisessa etiikassa on systemaattisesti tarkastellut Sanna Ahvenjärvi pro gradu -työssään (ks. Ahvenjärvi 2000.)

Tähän Herbart viittaa käsitteellä "hallinta" (Regierung). Hallinnan tavoitteena on estää lasta vahingoittamasta itseään ja muita. Hallinnalla ei ole tavoitetta 'lapsessa itsessään' tai hänen luonteensa – koska luonnetta ei vielä ole – vaan päämääränä on saada aikaan järjestys ja luoda siten luonteenkehityksen välttämättömät edellytykset (emt. 31–32).

Kantin muotoilemaan kysymykseen – pedagogiseen paradoksiin – miten kultivoida vapautta pakolla, Herbart vastaa eri tavoin riippuen siitä, missä "vaiheessa" kasvatettava on. Hallinta asettaa epäilemättä kasvattajan auktoriteetin lapsen pyrkimysten edelle. Vanhemmat ja yhteiskunta eivät kuitenkaan saa hallita lasta esineen tavoin, vaan valta ja hallinta on tasapainoilua 'spontaanin aktiivisuuden' (epäjärjestyksen prinsiipin) ja 'tahdon' välisellä rajalla. Valta on eettisesti oikeutettua, kun lapsessa ei ilmene aidon tahdon merkkejä ja siten pedagogisella toimijalla ei ole tavoitetta lapsen luonteen suhteen. Hallinnan pedagoginen oikeutus perustuu siis siihen, ettei valta kohdistu lapsen omaan tahtoon, vaan se rajoittaa sitä epäjärjestyksiä (Unbestimmtheit) ja spontaania aktiiviteettia, joka ilman suuntaa joka tapauksessa etsii muotoaan. Hallinta luo edellytykset sille, että lapsen oma tahto voi kehittyä.

Näyttää siltä, että Herbartin mukaan 'tahto' – jonka kehitys on välttämätön luonteenkehitykselle – tarvitsee kehittyäkseen ikään kuin vastusta. Hallinta ja valta ovat ulkoinen este, jonka tarkoituksena on välttää vahingot itselle ja muille, mutta toisaalta kasvatettavan kehitysprosessin kannalta katsoen myös vastus, jota vasten kasvatettava testaa oman aktiviteettinsa rajoja ja muotoa ja joka samalla mahdollistaa oman tahdon syntymisen. Kärjistäen voisi sanoa, että tahto ei synny tyhjiössä tai spontaanin aktiivisuuden rajoittamattomassa tilassa. Tämä on hallinnan ja vallan positiivinen puoli, vaikka kasvattajan kannalta katsoen hallinnalla ei ole varsinaisesti positiivisia päämääriä: se on enemmän estämistä, rajoittamista ja aikuisen auktoriteettia. Niin pian kuin kasvatettava ilmaisee oman "aidon tahdon merkkejä" siirtyään kasvattavan opetuksen alueelle.

Kasvattava opetus

Kasvattava opetus on siis hallintaa seuraava pedagoginen akti ja se velvoittaa kasvattajan edellistä enemmän tunnustamaan kasvatettavan sivistyssubjektina. Allgemeine Pädagogik... -teoksessaan Herbart määrittelee kasvatuksen ja opetuksen suhdetta seuraavasti:

"Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*, so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht" (Herbart 1982, 23).

"Die Erziehung *durch Unterricht* betrachtet *als Unterricht* alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht" (emt. 24).

Herbart pyrkii kasvattavan opetuksen käsitteellä yhdistämään kasvatuksen ja opetuksen: kasvatus ilman opetusta johtaa sisällölliseen tyhjiöön, mutta toisaalta opetus ilman kasvatusta jättää sisällön irralliseksi ja vaille käyttöyhteyksiä. Kasvattava opetus on "kasvatusta opetuksen kautta", *Erziehung durch Unterricht*. Herbart siis katsoo, että kasvattava opetus on enemmän kuin 'kasvatusta', mikäli kasvatus ymmärretään toimenpiteeksi tai välineeksi tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaassa. Toisaalta 'kasvattava opetus' eroaa 'opetuksesta', mikäli opetuksella tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla tietty tietoaaines pyritään ikään kuin siirtämään oppilaan omaksuttavaksi. Myös nämä pedagogisen toiminnan muodot – siis kasvatus ja opetus erillisinä – ovat sinällään mahdollisia, mutta niiden oikeutuksen Herbartin kasvattava opetus kyseenalaistaa. Kasvattava

opetus eroaa muista pedagogisen vaikuttamisen muodoista – hallinnasta ja kurista – sikäli, että se edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen "kolmannen" eli opittavan asian, jonka kautta ikään kuin välillisesti pedagoginen kohtaaminen tapahtuu (Herbart 1982, 124).

Yleisesti määriteltynä kasvattava opetus tarkoittaa sitä, että kasvavien oppimisprosessiin pyritään vaikuttamaan opetuksessa siten, että opittavan asian omaksumisen ohella oppilaassa kehitty kriittinen arviointikyky ja *eettinen* arvostelukompetenssi opittuun. Olennaista on, että kasvatavalla opetuksella samoin kuin kurilla (Zucht) on sivistysfunktio: 'Moraliteetti kasvatuksen korkeimpana päämääränä' on Herbartille kiintopiste, josta käsin myös tiedollista opetusta on tarkasteltava. Tästä seuraa, että opetus on tai sen tulee olla aina kasvattavaa: opetuksella ei periaatteessa ole neutraaleja sisältöjä, koska kasvattava opetus kytkee tiedon ja toiminnan yhteen (Benner 1991, 73),

Toisin sanoen kasvattavan opetuksen käsite sisältää Herbartilla kaksi komponenttia tai sisältöaluetta, tiedon alueen (Reiche der Erkenntnis) ja toiminnan tai 'osallistumisen' alueen (Reiche der Teilnahme). Kasvattava opetus ei rajoitu pelkkään tiedonvälitykseen, vaan sen tehtävä on herättää samalla oppilaan valmiutta osallistuvaan toimintaan: oppi ja osallistuminen, tieto ja toiminta muodostavat kaksi reflektioaluetta, jotka jäävät irralliseksi, ellei opetuksessa systemaattisesti kehitetä oppilaan valmiuksia kytkeä nämä yhteen (Benner 1995, 73). Opetus on aidossa merkityksessä kasvattavaa Herbartin mukaan sillä edellytyksellä, että se kehittää arvostelukykyä, jonka nojalla oppilas kykenee integroimaan tiedollisen alueen ja osallistumisen alueen eettisesti hyväksyttävällä tavalla. Opetuksessa Herbart erottaa kolme eri muotoa, joilla kullakin on opetustapahtumassa erilainen tehtävä: 1) esittävä (darstellende), 2) analyttinen (analytische) ja 3) synteettinen (syntetische).

Hellekamps (1991, 89–90) tulkitsee tämän siten, että kasvattavan opetuksen lähtökohtana on kasvavan yksilön oma kokemus ja osallistumishorisontti, mikä edellyttää sitä, että opetuksessa on hyväksyttävä jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Tämä on kuitenkin vasta lähtökohta, joka on myös opetuksen muodollisten asteiden pohjana ja johon Herbart viittaa myös 'apperseption'-käsitteellä. Tällä Herbart tarkoittaa siis sitä – myös modernissa konstruktivistisessä oppimisen teoriassa korostettua periaatetta –, että oppilaan aikaisempi tietovaranto ja tulkintaskaemat tulee olla opetuksen suunnittelun lähtökohtana, josta käsin uusi opittava aines jäsennetään ja johon sitä kytketään. Koska jokaisen kasvavan oma viitekehys rajoittuu kuitenkin aiempaan yksilölliseen kokemukseen ja osallistumiseen, on opetuksella pyrittävä laajentamaan kasvavan kokemuspiiriä ja 'intressien monipuolisuutta'. Vaikka Herbart tähdentää kokemuksesta oppimisen merkitystä, hän korostaa samalla sitä, että yksilöllinen kokemus jää yksipuoliseksi ja puutteelliseksi. Tämä puute on korvattava opetuksen avulla. Kasvatavassa opetuksessa opettajan tehtävä on 'esittää' maailma kasvavalle, sillä ilman tätä täydentävää esittämistä kasvattaja ei kykene ohjaamaan tiedon ja toiminnan välistä integraatiota. Tämä merkitsee sitä, että kasvatusta on aina myös opetusta, sisältöjen valintaa, 'maailman esittämistä' kasvatettavalle. *Allgemeine Pädagogik* -teoksessaan Herbart kuvaa tätä tehtävää otsakkeella "*Unterricht als Erweiterung von Erziehung und Umgebung*", jonka ideana on määrittellä opetus kokemuksen ja subjektiivisen oppimiskontekstin laajentamisena ja avartamisena.

Kasvatavassa opetuksessa Herbart perustelee sen, että kasvavan sivistysprosessia ei voida jättää välittömän kokemuksen ja eipedagogisten instituutioiden huoleksi, koska näiden

sivistysvaikutukset jäävät arvaamattomiksi ja satunnaisiksi (Herbart 1982, 63). Tähän liittyy kaksi olennaista aspektia (ks. Seidenfaden 1967, 263):

- a) jokapäiväisen elämän sivistysvaikutukset eivät sinällään ole riittäviä sen maailman kannalta, jossa ihminen toimii.
- b) nämä vaikutukset eivät ole modernissa maailmassa yksiselitteisesti sivistystä palvelevia, vaan heterogeenisia ja ristiriitaisia.

Tämä on tulkittavissa siten, että moderni maailma edellyttää subjektilta *enemmän* kuin välittömän kokemuksen, osallistumisen ja ei-pedagogisten instituutioiden vaikutuksen nojalla voidaan odottaa. Kasvattavan opetuksen tehtävä on orientoida kasvatettavaa sosiopoliittiseen maailmaan ja osoittaa ne toimintaraamit, joissa yksilö voi myöhemmin toimia. Modernille on ominaista, että siinä ei päde sääty-yhteiskunnan tai esimodernin maailman sosiaalinen järjestys. Yksilöltä odotetaan enemmän ja sellaista, mitä ei ennakolta voida tarkkaan sanoa. Tästä syystä Herbart katsoo, että intressien monipuolisuus palvelee myös yhteiskunnallista uudistusta. Toisaalta modernisaatio luo myös dysfunktioita, erityisesti välineellistymisen vaaran: porvarillisessa yhteiskunnassa ei palkkatyöläinen tule kernaasti huomioiduksi 'tarkoituksena sinänsä' (Benner 1993, 104). Yksipuolisuus ei tällöin voi olla sivistystä palvelevaa. Toisin sanoen Herbart pitää intressien monipuolisuutta edellytyksenä sille, että yksilö kykenee tunnustamaan itsensä ja muut itsetarkoituksena ja periaatteessa tasavertaisena (emt. 101).

Vaikka Herbartin kasvatuksen teoria ei varsinaisesti ole kasvattavan opetuksen avulla toteutettavan yhteiskunnallisen muutoksen ohjelma, on siinä itse asiassa jo esillä sosialisointi ja kasvatuksen välinen ongelma. Pedagoginen toiminta on yhtäältä sosialisointia olemassa olevaan elämänmuotoon ja yhteiskuntaan mutta samalla myös olemassa olevan ylittämistä. Modernin pedagogiikan paradoksi on se, että kasvatuksen on samalla purettava sitä sosiaalista järjestystä, jossa kasvatustapahtuu ja jota koskevia toimintakompetensseja kasvatettavalta toisaalta edellytetään. Kasvattavan opetuksen teoria kyseenalaistaa sääty-yhteiskunnan – ja periaatteessa minkä tahansa olemassa olevan yhteiskunnan – rajat. Vaikka kasvatettavan moraalinen toimintakompetenssi saavutetaan vasta itsekasvatuksen vaiheessa (ks. seuraava kappale), on kasvattavan opetuksen tehtävä rakentaa tätä kompetenssia.

Kuri, kurinalaisuus (zucht)

Herbartin kasvatuksen teorian kolmas keskeinen käsite, joka määrittelee kasvattajan pedagogisen vaikuttamisen luonnetta, on 'Zucht'. Yleismerkityksessään käsite viittaa kasvatukseen ja kuriin. Herbartin terminologiassa tällä on kuitenkin eri merkitys kuin yleiskielessä. Kuten edellä on todettu, varsinainen kasvatustapahtuma (eigentliche Erziehung) jakaantuu Herbartilla kahteen alueeseen eli kasvattavaan opetukseen ja kuriin (Zucht). Herbartilla kurin käsite viittaa lähinnä moraalikasvatukseen ja luonteensivistyksen alueelle. Näin ollen Herbart jäsentää ja täsmentää tällä sitä tehtäväaluetta, jonka hän asetti teoksessaan *Über die Ästhetische Darstellung der Welt...* koko kasvatuksen korkeimmaksi päämääräksi ja tehtäväksi. Kun hallinta (Kinderregierung) tarkoittaa lähinnä kasvatettavan toiminnan rajoittamista ja spontaanin aktiivisuuden saattamista järjestykseen ja kasvatettava opetus tietoon pohjautuvan toimintakompetenssin saavuttamista, tarkoittaa kuri viime kädessä *vaatimusta itsekasvatukseen*. Zucht on tässä merkityksessä lähinnä kurinalaisuutta. Opetus eroaa kasvatuksesta (merkityksessä Zucht) lähinnä siinä, että se edellyttää "*kolmatta*, jonka kautta

tai välityksellä opettajan ja oppilaan vuorovaikutus rakentuu, nimittäin opetettavaa asiaa. Muussa kasvatuksellisessa kasvattajan ja kasvatettavan suhde on 'välitön' (Herbart 1982, 124).

Kasvattavan opetuksen ja kurin käsitteille on yhteistä se, että molemmat ovat tulevaisuuteen suuntautuvia pedagogisia akteja ja sivistystä palvelevia: "Mit der Kinderregierung hat sie (=Zucht) das Merkmal gemein, dass sie unmittelbar auf dem Gemüth wirkt, *mit dem Unterricht, dass ihr Zweck Bildung ist*" (emt. 125, kursivointi P. S.).

Toisin sanoen kasvattavan opetuksen ja kurin käsitteet liittyvät olennaisesti moderniin sivistyskäsitteeseen, jossa olennaista on idea 'edistyneemmän', 'paremman', 'sivistyneemmän' elämänmuodon tavoittamisesta. Kasvattava opetus ja kuri ovat molemmat eri tavalla sivistystä palvelevia ja tulevaisuuteen suuntautuvia kuin hallinta (Herbart 1991, 302). Tästä yleislähtökohdasta käsin Herbart liittää kurin käsitteen kuitenkin nimenomaan luonteensivistykseen ja määrittelee sen seuraavasti: "Unmittelbare Wirkung auf das Gemüth der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht" (Herbart 1982, 126). Kasvatus – merkityksessä kuri (Zucht) – on välitöntä vaikutusta sivistystaroituksessa nuoren mielenlaatuun.

Kun kurin käsite liittyy olennaisesti luonteensivistykseen ja moraalikasvatukseen, kohoaa luonnollisesti ongelmaksi moraalisesti autonomisen subjektin ja kasvattavan vaikutuksen välinen suhde eli kantilaisittain pakon ja vapauden, determinaation ja vapaan itsemääräytymisen välinen ristiriita. Mikäli kuri on kasvattajan vaatimusta siveellisyyteen, joutuu se itsensä kanssa ristiriitaan: määräytyminen moraalisuuteen on vain itsemääräytymisenä mahdollinen (Hellekamps 1991, 64). Pedagoginen toiminta ei voi saada aikaan moraliteettia mekaanisen syy-seuraus -suhteen mielessä.

Miten sitten pedagoginen vaikuttaminen mahdollistaa itsemääräytyvyyden ja vapauden, mikä näyttäisi olevan moraalisesti autonomisen subjektin edellytys? Herbartin vastaus perustuu siihen, että pedagoginen kausaliiteetti ei ole lainomaista eikä itsemääräytyvyys edellytä 'transsendentaalin vapauden' käsitettä:

"Kasvatus olisi tyranniaa, ellei se johtaisi vapauteen. Mutta tämän vapauden käyttö tulee kasvatuksen avulla yrittää etukäteen varmistaa. Sen tähden pidän kasvatuksen velvollisuutena ohjata nyt kasvatettavaa kauniiseen ja hyvään, niin että hän tulevaisuudessa työntää luotaan mauttoman ja epäeettisen. (Herbart 1989, 1, 48.)

"*Toimia niin, että kasvatettava itse kokee itsensä hyvän valitsevana ja pahan hylättävänä*, se jos mikä on luonteensivistystä. Tämän kohoamisen itsetietoiseksi persoonallisuudeksi tulee epäilemättä tapahtua kasvatettavan omassa mielessä ja sen myötä toteutua hänen omassa toiminnassaan." (emt., 261–262.)

"Tätä valinnanvapautta, jonka me kaikki tunnistamme itsessämme, ja mitä me oman itsemme kauneimpana ilmentymänä kunnioitamme ja jota haluaisimme vaalia, – tämä on juuri se, mitä kasvattaja tavoittelee ja tähdentää" (SWI, 261).

Vapaus ei ole Herbartille transsendentaalinen idea kuten Kantille, vaan vapautta valita hyvän ja pahan välillä. Transsendentaalinen vapaus on apriorista, valinnan vapaus (Freiheit der Wahl) Herbartin tarkoittamassa merkityksessä empiiristä, pedagogisessa interaktiossa toteutuvaa. Kasvatus on tietysti kasvattajan taholta kasvatettavaan kohdistuvaa vaatimusta ja pakkoa, mutta Herbartin idea on se, että kasvattajan vaatimuksen ja pakon regulatiivina toimii 'sisäisen vapauden' idea, "jonka me kaikki tunnistamme itsessämme". Luonteensivistys – johon kasvatus pyrkii – on sitä, että valinnan edessä tahto on sitoutunut 'hyvään'. Luonteenkasvatuksella on se tehtävä, että se valmistaa kasvavaa oikeisiin valintoihin. Toisaalta intressien monipuolisuus – jota kasvatuksessa on myös vaalittava ja joka tietyllä tavalla pitää kasvavan tulevaisuutta avoimena – ilman siveellistä

tahtoa heittäisi kasvatettavan tuuliajolle ja satunnaisuuteen. Zucht kasvattajan pedagogisena tekona ja toimintana pyrkii välttämään tämän.

Zucht Herbartin tarkoittamassa merkityksessä on siis pedagogista vaikuttamista, johon eivät päde luonnon kausaliteetin eikä transsendentaalisen vapauden lait. Seidenfaden (1967) tähdentää kuitenkin, että Herbartin vapauskäsite ei kiellä todellisuuden lainomaisuutta: "Nicht die Gesetzlosigkeit, nicht die Ungebundtheit ist Freiheit, sondern Freisein von Fremdbestimmung: Wir sind es, die selbst tätig wirken..." (s. 115). Vapaus ei ole 'laittomuutta' eikä 'rajattomuutta', vaan vapautta vierasmääräyksestä. Tämä on toinen puoli Herbartin vapauskäsitettä, ts. se puoli, jota perinteisesti on kutsuttu vapauden negatiiviseksi määreeksi, vapaudeksi *jostakin*. Sitoutuminen oikeaan (Bindung an das Rechte) on toinen (116). Herbartin kasvatusteoria lähtee siis siitä, että vierasmääräytymisen ylittäminen on pedagogisen toiminnan tarkoitus, mutta toisaalta sivistysprosessi on samalla "minän" sitoutumista 'hyvään'. Tämä on ihmisen "sisäisen tahdon" asia, joka ilmenee 'luonteesivistyksenä', eikä ulkoisen pakon alainen tapahtuma. Pedagoginen kausaliteetti ei ole determinististä, sillä tahdon sitoutuminen hyvään on lopulta itsekasvatuksen tehtävä. Siveellinen luonne ei ole ennakolta määrätty, vaan sen edellytykset on luotava sivistysprosessin kuluessa ja pedagogisen toiminnan avulla. 'Luonne' ei nimittäin Herbartin mukaan ole 'luonnostaan olemassa' (synnynäisenä kykynä tai ominaisuutena). Kasvattajan vastuu on luoda pedagogisesta interaktiosta prosessi, joka edesauttaa kasvavan itsevastuuta ja siveellisen tahdon lujuttua. Luonteen lujuus on päättäväisyyttä toteuttaa omaa tahtoa, joka on sitoutunut hyvään. Tässä mielessä kasvatusta (Zucht) on vaatimusta itsekuriin ja itsekasvatukseen.

Onko Herbart ajankohtainen?

Viimeaikainen Herbart-tutkimus on nostanut esiin Herbartin filosofisen ja kasvatusteoreettisen ajattelun piirteitä, jotka herbartilaisuudeksi muotoutunut pedagoginen liike jätti aikanaan vähemmälle huomiolle tai tulkitsi ne aikansa historiallis-yhteiskunnallisen tilanteen lähtökohdista eri tavoin, tavallisesti opetuskäytännön ja koulutyöskentelyn vaatimusten edellyttämällä tavalla. Herbartin sanoma aikalaisilleen oli muun muassa se, että yleiset filosofiset aatejärjestelmät eivät tavoita pedagogista todellisuutta. Luonne, moraalitieteellisyys, sivistettävyyden, kuri, kasvatusta, kasvattava opetus ja itsekasvatusta ovat Herbartin pedagogisen teorian ydinkäsitteitä, jotka jäsentävät sitä toimintakenttää, jolla ja jonka kanssa kasvattaja välttämättä joka tapauksessa työskentelee. Tässä mielessä kaksisataa vuotta ei ole vähentänyt Herbartin ajankohtaisuutta – ehkä päinvastoin.

Lähteet

- Ahvenjärvi, S. 2000. Pedagoginen etiikka. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Benner, D. 1991. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft (3., verbesserte Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. 1993. Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/ München: Juventa.
- Benner, D. 1995. Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 3. Weinheim, München: Juventa.
- Benner, D. 1997a (Hrsg.). Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Benner, D. 1997b (Hrsg.). Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hellekamps, S. 1991. Erziehender Unterricht und Didaktik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herbart, J. F. 1957. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Herbart, J. F. 1982. Pädagogische Grundschriften (Herausgegeben von Walter Amus). Stuttgart: Klett-Gotta.
- Herbart, J. F. 1986. Systematische Pädagogik (eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbart, J.F. 1989. Sämtliche Werke 1 – 19 (herausgegeben von Kehrbach und Flügel). Leipzig: Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. 1991. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule (Hrsg. Gerhard Müssener). Wuppertal: Deimling.
- Kant, I. 1978. Kritik der praktischen Vernunft. Stuttgart.
- Kivelä, A. 2000. Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lenzen, D. 1994. Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: Lenzen (Hg.), Erziehungswissenschaft. Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch, 11–41.
- Seidenfaden, F. 1967. Die Pädagogik des jungen Herbart Weinheim/Berlin: Beltz.
- Siljander, P. 1998. Sivistys ja sivistyksellisyys. Bildsamkeit -käsitteen merkitys J.F. Herbartin kasvatusteoriassa. Kasvatus 29 (2), 201–213.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.

Artikkeli julkaistu: 30.8.2024

Tekstiviittaus:

Siljander, Pauli 2024. Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreettikkona – hallinta, kasvattava opetus, kuri. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Herbart_1.pdf (luettu xx.xx.xxxx)