

Aiemmin ilmestynyt teoksessa: *Opettajajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Painosalama, (43) 11-54.

Lauri Kemppinen

1 Elämän kolhimat koulu-uudistajat – ajatuksia kasvatustieteiden ja elämänkokemusten välisestä yhteydestä

Progressivismin historian sankarit

Lukekaapa joskus koulureformaattoreiden muistelmia tai elämänkertoja! Saatatte havaita niissä mielenkiintoisen piirteen: moni koulu-uudistaja näyttää eläneen rosoisen elämän. Kiinnitettäessä huomiota kasvatustieteen yleisteoksista löytyviin henkilöhistoriallisiin tietoihin paljastuu, että esimerkiksi Johann Basedowilla (1723–1790) Johan Heinrich Pestalozzilla (1746–1827), Friedrich Fröbelillä (1782–1852) ja Ellen Keyllä (1849–1926) on ollut vaikea, jopa onneton lapsuus, Johan Comenius (1592–1670) ja Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) olivat täysin orpoja jo ennen teini-ikänsä. Kumpikin joutui elämään tunneköyhässä ja välinpitämättömässä kasvatuserheessä. Comeniusta lukuun ottamatta edellä lueteltuja koulu-uudistajia yhdistää myös se, että he ovat viihtyneet huonosti koulussa – mikäli ovat sitä ylipäättään edes käyneet. Comenius puolestaan aloitti koulunkäynnin vasta lähes 18-vuotiaana, joten hänenkin koulutaustaan- sa voidaan pitää poikkeavana. Lisäksi kaikkia heitä yhdistää tosiinsa pait- si halu muuttaa vallinnutta koululaitosta niin myös voimakas tarve tuoda kasvatuskäytännöt lähemmäksi lasten maailmaa.

Jokainen edellä mainittu reformisti korosti omalla tavallaan opetuksen käytännönläheisyyden ja motivoinnin merkitystä. Niin ikään kaikki heistä vastustivat ulkolukua, ruumiillisia rangaistuksia ja lapsia passivoivia ope- tusmenetelmiä. Lisäksi he kaikki tulevat reformoidun kirkon vaikutus- alueelta, vaikka monellakaan heistä ei ollut kiinteää suhdetta uskontoon. Rousseau tosin kääntyi nuoruudessaan hetkeksi katoliseksi; Basedow ja Key puolestaan olivat suorastaan kirkonvastaisia ja Comenius ja Fröbel kehittivät oman panteistisen uskonnonfilosofiansa. Miksi niin monet kou-

lureformistit näyttävät nousevan reformoidun kirkon vaikutusalueelta, ja mistä syystä tunnemme niin vähän etelä- ja itäeurooppalaisia koulu-uudistajia? Onko koulureformaatio pohjoiseurooppalainen ilmiö?

Edellä esitetyn perusteella ei tietenkään voida puhua vielä koulureformistille tyypillisestä henkilöhistoriallisesta taustasta, saati siitä johduttavasta uudistajalle "ominaisesta" persoonallisuudesta. Ilmiö – jos sitä ylipäätään on olemassa – saattaa tietenkin kertoa enemmän elämänkerallisen kirjallisuuden trendeistä kuin koulu-uudistajista itsestään. Toisin sanoen: kasvatushistorioitsijat ovat ehkä liioitelleet tiettyjen reformistien elämän kurjuutta alleviivatakseen heidän erikoista sankaruuttaan. Nykyinen progressivistisia näkemyksiä korostava kasvatustiede näkee juurensa mielellään Comeniuksessa ja Rousseausa. Progressiivisen pedagogiikan historiassa tietyt koulu-uudistajat ovat ehkä saaneet lapsikeskeisyyden "uudisraivaajan" roolin. Tuohon osaan sopii hyvin kuva vaaroja ja vastoin käymisiä pelkäämättömästä uudistajasta, joka kylvää aatteensa siemeniä routaiseen maahan. Kasvatuksen historian yleisteoksista löytyviä henkilökuvauksia voi lukea myös henkistä jalostumista kuvaavina kehityskertomuksina tai vaikkapa yksilön ja yhteisön väliseen konfliktiin keskittyvänä sosiodraamana. Kärsimysnäytelmän tai klassisen tragedian piirteiden etsiminen kasvatustieteen henkilökuvausten voisi myös tuottaa yllättäviä tuloksia. On selvää, ettei juonirakenteiden etsiminen historiankirjoituksesta tuota autenttista tietoa kuvauksen kohteesta, siis tässä tapauksessa kasvatustieteen merkkihenkilöistä. Tällä tavoin saadaan sen sijaan tietoa siitä, kuinka näistä kauan sitten kuolleista ihmisistä puhutaan.

Kuinka valikoivasti kasvatustieteen historiaa sitten täytyy lukea, jotta edellä puheena ollut ilmiö saadaan näyttäytymään? Ei ehkä kovinkaan valikoivasti – joskin keskittyessään johonkin aihepiiriin tutkija rupeaa helposti näkemään merkkejä siitä joka puolella. Tutkijan on helpompi havaita kohteessaan sellaisia piirteitä, jotka ovat hänelle jo ennestään tuttuja ja jotka hän itse hyväksyy. Laadullisen (tai "hermeneuttisen") paradigman piirissä katsotaan empaattisuuden olevan välttämätön ehto tutkimuskohteen ymmärtämiselle, mikä ei kuitenkaan merkitse sitä, että tutkijan olisi pyrittävä selittämään asioita aina parhain päin. Empaattisuuden voisi ajatella takaavan, ettei kohteelle tehdä tietoista vääryyttä. Käytännössä tutkijan ainoa keino välttää tällaisen puolueellisen esityksen syntymistä on tiedostaa uhkaava vaara. Tutkimuksen argumentaatiota on pyrittävä koetelemaan myös tästä näkökulmasta. Pelkkä esitystavan ulkokohtaisuus ei sekään silti ole riittävä tae johtopäätösten puolueettomuudesta. Puolueet-

tomuuteen pyrkivä tutkija ei piilota vasta-argumentteja lukijoiltaan eikä teeskentele tietämättömyyttä. Ja tällaisia vasta-argumentteja toki löytyy myös tässä tapauksessa: kasvatustieteen historia tuntee monia sellaisia koulu-uudistajia, jotka ovat eläneet luultavasti "onnellisen" lapsuuden, saaneet kokea läheistensä rakkautta ja hyväksyntää, menestyneet koulussa ja jatko-opinnoissaan.

Pintapuolisesti tarkasteltuna vaikuttaa siltä, että esimerkiksi Helen Parkhurst, John Dewey ja Carleton Washburne (kaikki amerikkalaisia ja 1900-luvun alussa vaikuttaneita pedagogeja) saivat nauttia sangen tasaisesta elämästä ja akateemisen yhteisön arvostuksesta. Ihmisten elämänvaiheiden vertaaminen toisiinsa on tietenkin vaikeaa. Esimerkiksi hienon akateemisen uran tehnyt henkilö voi – ulkoisesta hyvinvoinnistaan huolimatta – tuntea elämänsä olleen täynnä jatkuvaa taistelua ja vastoin käymisiä. Toisaalta taas joku nälkää, köyhyyttä tai vankeutta elämänsä varrella kokenut saattaa arvioida eläneensä hyvän elämän. Jos niin sanotut "tasaisen maan kulkijat" haluttaisiin erottaa "elämän kolhimista", todellisia vaikeuksia elämänsä varrella kohdanneista henkilöistä, pitäisi kriteerien olla objektiivisesti arvioitavissa. Tällöin huomio pitää kiinnittää sellaisiin perusturvan ja hyvinvoinnin kannalta tärkeisiin, arvioitavissa oleviin seikkoihin, kuten yksilön ja hänen lähipiirinsä toimeentuloon, terveyteen, koulutukseen, yhteiskunnalliseen asemaan tai perhesuhteisiin. Tällaisten asioiden kattava selvittäminen on usein vaikeaa jälkikäteen jo pelkästään lähdemateriaalin vähäisyyden tai vaikeaselkoisuuden vuoksi. Tässä lienee myös syy siihen, miksi kasvatustieteen historiaa ei ole juurikaan kirjoitettu arjen näkökulmasta. Kasvatustieteen historiassa kuvataan miehiä ja heidän suuria aatteitaan, mutta vain vähän toteutunutta kouluopetusta tai kotien lastenkasvatusta.

Kolme perinnettä

Kasvatustieteen yleisesityksiä selaillessa voi helposti huomata, että 1700-luvulle saakka kasvatuskysymyksiä pohtivat lähinnä kirkonmiehet ja filosofit. Näillä yliopiston piirissä toimineilla filosofeilla oli harvoin käytännön kokemusta lasten opettamisesta tai kasvattamisesta, ellei opiskeluaikaisia kotiopettajapestejä oteta huomioon (esimerkiksi Herbart, Kant ja Locke). Tuo akateemisen kasvatustieteen perinne jatkuu tietysti mielessä yhä edelleen, vaikka kasvatustiede onkin eronnut filosofias-ta omaksi tieteenalakseen. Toinen, nähtävästi 1700-luvulla Pohjois-Euroo-

passa syntynyt traditio kumpuaa käytännön opetustyöstä. Sen edustajille on tyypillistä sangen vaatimaton muodollinen koulutus ja matala sosioekonominen tausta (esimerkiksi Pestalozzi ja Fröbel). Kasvatushistorian henkilögalleriaan kuuluu vielä hieman hankalasti hahmottuva joukko lehdimiehiä, kirjailijoita ja poliitikkoja, jotka ovat uransa aikana esittäneet yleisöä puhuttelevia ajatuksia kasvatus- ja koulutuskysymyksistä. Tähän yhteiskunnallisten vaikuttajien ryhmään voidaan katsoa kuuluvaksi esimerkiksi Rousseau, Tolstoi ja Key. Kumpikaan aiemmin mainituista ei toiminut opettajana, eikä hankkinut itselleen akateemista oppiarvoa. Sen sijaan he ovat muuttaneet lukijoidensa tapaa suhtautua kasvatukseen ja koulutuskysymyksiin.

Kasvatusfilosofian voidaan ajatella olevan lopulta vain kirjallisuutta, eikä sen laadun arvioinnin mittarina pidä silloin käyttää kirjoittajan oppiarvoa tai opettajankokemusta. Vain se mitä sanotaan, on tärkeää. Niinpä kuka tahansa voi periaatteessa lausua syvällisiä ajatuksia kasvatustieteellisistä kysymyksistä. Tavallisimmin kasvatuskysymyksistä kirjoittavat ”maallikot” peilaavat käsityksiään omiin kokemuksiinsa. Lähes jokaisella Suomen kansalaisella on omiin kokemuksiinsa perustuva käsitys siitä, mitä koulussa tapahtuu, millaisia menetelmiä opetuksessa käytetään ja millainen opettajan ammatti on. Näiden käsitysten varassa on helppo ottaa kantaa koulumaailmaan liittyviin kysymyksiin – siitäkään huolimatta, että ne usein edustavat ”mennyt maailmaa”.

Toisen näkemyksen mukaan kasvatusfilosofian uskottavuus punnitaan aina vasta käytännössä. Äärimmilleen vietynä tämä tarkoittaisi sitä, että vain sellaista kannanottoa voidaan pitää mielekkäänä, joka on läheisessä yhteydessä ympäristöön, jossa tuota ideologiaa on tarkoitus soveltaa. Suurin osa vaihtoehtopedagogiikoista on syntynyt juuri mainitulla tavalla. Esimerkiksi Maria Montessori ja Célestin Freinet kehittivät kasvatusnäkemysensä (sekä niistä johdetut pedagogiset ohjelmat) käytännön opetus- ja kasvatustyössä saamiensa kokemusten pohjalta. Käytännön kokemuksen merkitystä kasvatusideologian uskottavuudelle on helppo puoltaa silloin, kun kyse on pedagogisista ratkaisuista. Sen sijaan koulukasvatukseen liittyvien moraalisten ja eettisten kysymysten pohdiskelu tai kasvatuksen ja opetuksen etäistavoitteiden määrittely voi tapahtua hyvinkin einnormatiivisesti ja abstraktilla tasolla. Esimerkiksi yksilön omaa harkintaa ja itsenäisyyttä korostava kasvatusfilosofi ei voi antaa kovin tarkkoja ja käytännöllisiä toimintaohjeita pedagogeille – asettamatta samalla omia näkemyksiään kyseenalaiseksi. Kasvatusfilosofia ja toteutunut kasvatus-

toiminta ovat olleet aina etäällä toisistaan. Niinpä myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan monia sellaisia näkemyksiä, joiden puolesta kasvatusfilosofit ja pedagogit ovat puhuneet jo 500 vuotta. Tämä ei tarkoita, että nykyisiltä opettajilta ja kasvatustieteilijöiltä puuttuisi näkemystä ja uusia ajatuksia. Se todistaa vain, että kasvatuksessa tavoitteilla (kasvatusfilosofian määrittelemät) ja toteutuksella (esim. kouluopetus) on toisistaan poikkeava muutosnopeus.

Kasvatusnäkemykset ovat aina läheisessä suhteessa kulttuuriseen kontekstiin (yhteiskunnassa vallitsevat arvot, normit, moraal säännöt ja tavat). Ehkäpä meidän on helpompi päästä yksimielisyyteen kasvatuksen ja koulutuksen etäistavoitteista, päämääristä kuin siitä, miten nuo tavoitteet tulisi käytännössä saavuttaa. Opetuksen etäistavoitteiden määrittelyssä on kyse ihmiskäsityksen eksplikoinnista, siis siitä millaisia ihmisiä kasvatuksen tulisi yhteiskunnallemme tuottaa. Entäpä, jos näkemykset kasvatuksen päämäärästä muuttuvat yhteiskunnassa hitaammin kuin käsitykset sopivista pedagogisista keinoista? Ajatus on mielenkiintoinen ja ehkä käyttökelpoinenkin jäsenettäessä kasvatuksen historiaa. Tässä artikkelissa esiteltävät kasvatusajattelijat ovat vaikuttaneet merkittävästi uuden ihmiskäsityksen muotoutumiseen. Voimme hämmästellä monia heidän tekemiään pedagogisia ratkaisuja; moni heidän antamansa käytännön neuvo kuulostaa nykylukijasta aivan oudolta. Vuosisatojen pöly on laskeutunut näiden kasvatusajattelijoiden kirjoittamien koulukuvausten päälle. Sen sijaan edelleenkin tuoreelta ja raikkaalta tuntuvat Comeniuksen kirjoitukset opettajan lempeydestä, Rousseau, Pestalozzin, Fröbelin ja Keyn vaatimukset lapsuuden kunnioittamisesta sekä lasten yksilöllisestä kohtelusta. Tällaiset moraaliset ja eettiset pohdinnat liittyvät suoraan ihmisenä olemiseen. Samasta syystä monet Platonin, Aristoteleen ja Augustinuksen muotoilemat kysymykset ovat edelleenkin ajankohtaisia.

Psykohistoria kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä

Pyrittäessä hahmottamaan tutkimuskohteen toiminnan motiiveja, tarkoituksiperiä, on tutkimusajankohdan kulttuurinen konteksti vahvasti läsnä. Elämäkertoihin näytävät kiinnittyvän hyvinkin herkästi kirjoittamisen ajankohdan arvot ja asenteet; lisäksi elämäkerran sidonnaisuus sen laatineen henkilön vaikutukseen ja merkitykseen tekee siitä nopeasti vanhentuvan. Se, että jostakin henkilöstä ylipäänsä tehdään elämäkerta, on jo sinänsä osoitus hänen kansallisesta tai kansainvälisestä merkitykses-

tään. Sekä muistelmat että elämäkerrat ovat tietyllä tapaa muistomerkkejä – kummatkin kuvaavat kohdettaan sellaisena kuin tekijät haluavat hänet muistettavan. Suomalaisessa historian tutkimuksessa 1800-luvun puolivälistä saakka vaikuttanut rankelainen traditio ei pitänyt kulttuurista kontekstia historian kirjoitukseen vaikuttavana muuttujana. Yleistettynä tämä tarkoittaa, että rankelaisen tradition mukaisessa tutkimuksessa luotettavuus ymmärrettiin ainoastaan lähteiden autenttisuudesta riippuvaksi kysymykseksi. Viime aikoina on ryhdytty kuitenkin korostamaan sitä, että historian tutkimus on myös kirjallisuutta: sitä voidaan tarkastella historiallisena ilmiönä siinä missä muitakin kulttuurituotteita. Tutkija itse ei voi sanoa viimeistä sanaa työnsä puolueettomuudesta; sen tekevät tiedeyhteisö ja yleisö. Ne pystyvät herkemmin kiinnittämään huomiota tutkijan sormeeseen kuin siihen suuntaan, mihin se viittaa.

Kirjallisuustieteen piirissä on keskusteltu jo pitkään biografiseen metodiin liittyvistä ongelmista. Biografiseen tulkintatraditioon liittyy Jyrki Nummen mukaan usein selvä positivismi. Positivistisen tutkimuksen kohteena ovat ne seikat, jotka tarjoavat aineistoa suurmiehen tai kirjailijan persoonallisuuden, kansallisuuden ja yhteiskunnan kuvaamiseen. (Nummi 1988, 131, 145) Kun tarkastelee suurmieshistorioita tai elämäkerrallisia tutkimuksia heistä, on tärkeää panna merkille, miten tutkija on tehnyt päätelmiä aineistonsa pohjalta: halutaanko taustan avulla selittää jokin tuotosten tai toiminnan syy-seuraussuhde vai tulkita tuotosten tai toiminnan merkitystä? Tämä tulkintatapa on lähellä kirjallisuustieteessä tunnettua psykologista biografiaa, jollaisen kohteena on yksilön sisäinen elämä. Sisäisillä syillä perustellaan kohteen toimintaa. Historiatieteissä tällaista eroa tieteellisen ja psykologisen biografian välillä on vaikea tehdä. Juha Siltala kirjoittaa:

On keinotekoinen ongelma eriyttää jokin "historiallinen totuus" tai "aikalaisten totuus" nykytietämyksestä, johon kuuluu tutkijan käsitys yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteesta, inhimillisestä motivaatiosta eikä vähimmin tutkijan omakohtainen eläytymiskyky. Nämä lähtökohdat ovat mukana aina, psykoanalyttisessä historiassa kuitenkin tiedostetusti. (Siltala 1992, 22.)

Kirjassaan *Suomalainen ahdistus* (1992) Siltala analysoi herännäisjohtaja Paavo Ruotsalaisen sielunmaisemaa historiallisten dokumenttien pohjalta. Hän päätyy teoksessaan kasvatustieteellisesti hyvin mielenkiintoisiin

tulkintoihin. Siltalan mielestä Paavo Ruotsalainen etsi nuoruudessaan jatkuvasti toisten, lähinnä vanhempiensa hyväksyntää. Kuusivuotias Paavo-poika etsi Raamattua lukemalla sääntöjä, joita noudattamalla voisi tulla hyväksytyksi, mutta niitä ei tuntunut löytyvän, olihan Jumala tuominnut oman kuuliaisen poikansakin. Tämä nuoruudessa kehittynyt itsetunto-vamma, ikuinen hyväksynnän kaipuu, löi leimansa Ruotsalaisen persoonallisuuteen ja saattoi hänet valitsemalleen uralle. (Siltala 1992, 83–84.) Samat teemat toistuvat myös *Valkoisen äidin pojat* -teoksessa (1999), jossa Siltala tarkastelee muun muassa Uno Cygnaeuksen (1810–1888), Agathon Meurmanin (1826–1909) ja Y.S. Yrjö-Koskisen (1830–1903) äitisuhdetta, hyväksynnän kaipuuta sekä heidän suhtautumistaan naiseuteen ja naisiin. Teoksessa esitetyt tulkinnat ovat kiinnostavia ja puhuttelevia, vaikka niitä ei aina sellaisenaan voisikaan hyväksyä. Varsinkin Uno Cygnaeuksen psyykeä analysoidessaan Siltala avaa aivan uusia näkymiä; hän on onnistunut irtaantumaan siitä suurmieskultista, joka on värittänyt lähes jokaista "kansakoulun isän" toiminnan kuvausta. Psykoanalyttisesta näkökulmasta katsoen käy ymmärrettävämmäksi esimerkiksi se, miksi Cygnaeus korosti "suunnitelmassaan" säätyläisnaisten osuutta kansankasvatuksessa. Kuten tunnettua, hän ajatteli säätyläisnaisista tulevan parhaita opettajia työväenluokkaisille pojille (ks. esimerkiksi: Siltala 1999, 232–233).

Suomalaisten historiallisen henkilöiden psyyken analysointi ei toki ole ollut yksinomaan Juha Siltalan harteilla. Esimerkiksi Juha Ala on tarkastellut sortovuosien psykohistoriaa suomi-neidon metaforan kautta. Kalle Achté on puolestaan tarkastellut Aleksis Kiven persoonallisuutta ja toimintaa psykiatrin silmin teoksessaan *Syksystä joulun* (1982). Hänen esittämänsä näkemykset ja tulkinnat saavat vakuuttavaa kaikupohjaa Achtén pitkästä kokemuksesta psykiatrisesta sairaanhoidosta: onhan selvää, että lääkäri näkee sairaskertomuksesta tai lääkärinlausunnoista eri asioita kuin maallikko. Achtén työtä hieman tuntemattommaksi on jäänyt Paavo E. S. Elon tutkimus *Aleksis Kiven persoonallisuus* (1950), jossa niin ikään lähestytään kansalliskirjailijaamme ja hänen tuotantoaan psykologisesti – tarkemmin sanottuna psykoanalyttisesta näkökulmasta.

Nykyisessä historian kirjoituksessa ei ole tapana arvioida toimijoiden lapsuudenkokemusten ja kasvuympäristön merkitystä heidän myöhemmälle toiminnalleen. Postmoderni historian tutkimus vierastaa kokonaisvaltaisia yleistyksiä. Tässä mielessä Päiviö Latvuksen¹ *Ymmärryksen siivet* (2002) on poikkeuksellinen tutkimus. Latvus esittää teoksessaan (mm. Eriksonin teorioihin nojaten), että useiden länsimaisten merkkimiesten

kehitykseen on vaikuttanut voimakkaasti heidän kotitaustansa ja erityisesti kodin ilmapiiri. Hänen argumenttinaan on, että naisilla on merkittävä rooli sallivan, kehitykselle ja luovuudelle myönteisen ilmapiirin rakentumisessa (Latvus 2002, 403–414; 459–467). Latvuksen näkemyksen mukaan tätä voimavaraa on hyödynnetty parhaiten länsimaaisessa yhteiskunnassa. Se selittää myös, miksi juuri protestanttinen kulttuuripiiri on toiminut niin monen toisinajattelijan ja intellektuellin kasvualustana (Latvus 2002, 291, 293–294).

Kasvatuksen historiaa on kirjoitettu perinteisesti ”suurmiesten” ja instituutioiden näkökulmasta. Tällainen historiankirjoitus tulee helposti luonneeksi suurmiesmyyttiä kertoessaan tarinoita poikkeuksellisten yksilöiden elämäntyöstä. Kertomuksessa yksilö kohtaa vastuksia, epäonnistumista ja voittoja – tosin kärsimystarinassa voitot saavutetaan vasta kuoleman jälkeen. Voidaan siis todeta, että kasvatushistoriassa biografinen tutkimus ei ole mikään outo ilmiö. Tosin se, millaista painoa eri kasvatushistorioitsijat ovat antaneet kuvaamiensa kasvatusajattelijoiden elämäntapahtumille, vaihtelee jonkin verran. Esimerkiksi Karl Bruhnin (1968 & 1969) ja A.K. Ottelinin (1947) laatimat kasvatushistorian kokonaisesitykset sisältävät enemmän henkilöhistoriallisia tietoja kuin Grue-Sørensenin (1956–59) teos. Kukaan edellä mainitusta kirjoittajasta ei rakenna argumentaatiotaan suoranaisesti elämäkerrallisten tietojen varaan. *Platonista transmodernismin* -teoksen (2001) kirjoittajat käsittelevät artikkeleissaan kasvatusfilosofien elämänvaiheita hyvin eri tavoin: eräät heistä ovat rajanneet henkilöhistoriallisen kontekstin kokonaan tutkimuksensa ulkopuolelle – joko eksplisiittisesti (ks. esimerkiksi Skinnari 2001, 401) tai implisiittisesti (ks. esimerkiksi Puolimatka 2001, 372; Sutinen 2001, 354). Onpa kirjoittajien joukossa niitäkin, jotka lähestyvät aihettaan elämäkerrallisten tietojen valossa (ks. esimerkiksi Leinonen 2001, 106; Hämäläinen 2001, 185–188; Helenius 2001, 233–235; Tähtinen 2001, 322–326).

Tämän artikkelin näkökulma kasvatuksen historiaan liittyy psykohistorialle tyypilliseen kysymyksenasetteluun, vaikka argumentointia ei rakennetakaan psykoanalyysin piiriin kuuluvien käsitteiden varaan. Käytetty lähdeaineisto tosin ei oikeuta tekemään pitkälle vietyjä johtopäätöksiä historiallisten toimijoiden motiiveista tai heidän persoonallisuudestaan². Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla eräiden koulureformistien elämänvaiheiden, pedagogisen toiminnan ja henkilökohtaisen kasvatusajattelun välistä suhdetta kasvatushistorian kokonaisesitysten, monografioiden ja elämäkerrallisen aineiston valossa.

Oma elämä pedagogisen oivalluksen lähteenä

Orpopojan hukkaan valuneet nuoruusvuodet

Tshekkiläisen Johan Amos Comeniuksen (alk. Komensky) (1592–1670) kasvatusajatteluun perehtyneet tutkijat ovat sangen yksimielisiä siitä, että hänen henkilökohtaisilla elämänvaiheillaan ja kasvatusajattelunsa lähtökohdilla on selvä keskinäinen suhde. Comeniuksen tekstejä on vaikea ymmärtää tuntematta sitä henkilöhistoriallista ja yhteiskunnallista kontekstia jossa ne syntyivät (ks. esimerkiksi Leinonen 2001, 105). Ei voida tietenkään väittää, että sekä yleishistoriallisen että henkilöhistoriallisen kontekstin tuntemus olisivat Comeniuksen tekstien tulkitsemiseksi täysin välttämättömiä. *Didactica Magna* selaileva nykylukija löytää siitä varmasti mielenkiintoisia ja virittäviä ajatuksia, vaikka ei tietäisikään mitään kirjoittajan taustasta. Kysymys kirjailijan intention tuntemisen merkityksestä voidaan pitää akateemisena saivarteluna, varsinkin jos tarkastelun kohteena on taidekirjallisuus.

J.A. Comenius menetti kummatkin vanhempansa sekä kaksi sisarus- taan ollessaan noin 10-vuotias³. Isä oli toiminut myllärinä perheen kotikaupungissa Nivnitzissä⁴ ja koko perhe kuului böömiläis-määriläiseen protestanttiseen veljeskuntaan. Nuori Jan joutui sukulaistensa hoidettavaksi, jotka ilmeisesti laiminlöivät pojan koulutuksen. *Didactica Magna* suomentaja E.J. Tammio kertoo Comeniuksen kasvattivanhempien laittaneen hänet käsityöläisen oppiin, mutta evänneen Johan Amokselta mahdollisuuden koulunkäyntiin nuorella iällä. Comenius pääsi koulunkalle (Preraun latinakouluun) vasta 16-vuotiaana, ja silloinkin hyväsydämisten seurakuntalaisten kustantamana. Muita koululaisia vanhempansa Comenius oli kypsempi ymmärtämään ja arvioimaan saamaansa opetusta. Koululaisen opettajistaan antama arvostelu ei ollut suinkaan kiittävä, päinvastoin: hänen käsityksensä mukaan kouluolot tarvitsivat perinpohjaista uudistamista. Vaikka Comenius toisaalta arvostelikin jyrkästi saamaansa opetusta, oli sekin hänelle parempi vaihtoehto kuin kokonaan koulutuksesta jääminen. Niinpä hänen tiedetään ”muistelleen kyynelsilmin elämän herttaisen kevätajan, kukoistavien nuoruus- ja opintovuosien hukkaan valumista”. (Comenius 1928, 13–14) Näistä tunnoista Comenius kertoo vähän ennen kuolemaansa laatimassaan hartauskirjassa *Unum necessarium* (Ainoa välttämätön asia 1668):

Aina tästä hetkestä lähtien askarrutti aivojani ajatus, kuinka voisin korvata hukkaan menneen nuoruusaikani, ja sen ohessa ajattelin myös muita enkä ainoastaan itseäni. Usein mietin mielessäni, miten voisin ihmisissä herättää mielenkiintoa vapaita opintoja kohtaan, eikä ainoastaan sitä, vaan myös miten entistä paljon pienemmin kustannuksin ja aikaa säästämällä voitaisiin perustaa kouluja, joissa nuoriso helpommalla tavalla voisi saada perusteellisemman kasvatuksen. (suom. Bruhn 1969, 172–173)

Markku Leinonen on painottanut tutkimuksissaan protestanttisen böömiläisveljien kirkkokunnan merkitystä Comeniuksen elämässä. Hän käsityksensä mukaan tuo veljeskunta (unitas fratrum) on ollut Johan Amoksen todellinen henkinen koti, jonka ihanteita hän noudatti läpi koko elämänsä. Kuvaavaa tälle suhteelle on se, että Comenius on eri yhteyksissä nimitänyt Böömiläisveljeskuntaa äidikseen. Ei siis ole yllättävää, että monien Comeniuksen vaalimien pedagogisten aatteiden taustalta voidaan erottaa veljesyhteisön teologialle ominaisia painotuksia. Böömiläisveljien uskonnollisten käsitysten ohella Comeniuksen kasvatustajatteluksella on myös persoonallinen ja hyvin itsenäinen puolensa. Koko hänen tuotantonsa läpi kulkee yksi ja sama teema, joka pohjasävelen lailla hallitsee teosten yksittäisiä ”melodioita”. Tuo teema on: ”emendatio rerum humanarum”, inhimillisten asioiden parantaminen. Comenius oli siis aivan avoimesti ”maailmanpafantaja”. Hän on itse kertonut vakuuttuneensa elämäntehtävästään vaikeiden elämäkokemustensa ansiosta.

Comeniusta kohtasi koettelemus toisensa jälkeen: hän menetti ensin vanhempansa ja kaksi sisarustaan, aikuisena häneltä kuoli ruttoon vaimo ja lapset, hänen kotinsa ja kallisarvoinen kirjastonsa paloivat, häntä vainottiin uskonsa tähden. Tuntuu varsin ymmärrettävältä, että perheensä ja sisarusensa menettänyt sekä sodan (30-vuotinen sota) julmuudet nähnyt mies haluaa etsiä ratkaisua yhteiskunnallisiin ongelmiin. Sen sijaan varsin erikoista on, että hän päätti kohdistaa kaiken tarmonsä kasvatuskysymysten pohtimiseen. Tästä ratkaisusta Comenius on kertonut itse:

Jumala on armossaan antanut minulle sydämen, jolle ihmiskunnan onni on ollut läheinen asia. Hän oli pannut minut esittämään osaa julkisuudessa, heitellyt minua paikasta toiseen ja siten antanut minun paljon oppia. – Kiitän Jumalaa siitä, että hän on tehnyt minusta toiveiden miehen. Vaikka hän on antanut minun sen vuoksi eksyä moniin sokkeloihin, on hän toisaalta auttanut minua selviytymään ulos useimmista niistä. Nyt

hän on johdattanut minut vaiheeseen, jossa silmissäni hämmöittää autuas lepo. – Erikoisesti olen harrastanut opetusmenetelmiä, koska haluan vapauttaa nuorison ja koulun pahoista harhoista, joiden pauloissa ne olivat. Monien mielestä nämä asiat eivät kuulu teologille, aivan kuin Kristus olisi Pietaria käskennyt paimentamaan vain lampaitaan eikä ollekaan karitsojaan. (Comenius 1904, 180–181; Grue-Sørensen 1961a, 251–252)

Comeniuksen käsityksen mukaan kasvatuksen ja koulutuksen avulla voidaan muuttaa yhteiskuntaa. (Leinonen 2001, 105–107) Ajatus ei toki ollut uusi Comeniuksen aikana, olihan jo Platon esittänyt samankaltaisia näkemyksiä jo 1800 vuotta aiemmin. Comenius tunsikin varmasti Platonin dialogeja, sillä heidän teksteissään on edellä mainitun lähtökohdan lisäksi muitakin yhteneväisyyksiä. Sellainen on esimerkiksi ajatus elämänikäisestä oppimisesta, jota Comenius korosti teksteissään hyvin platonilaisin äänenpainoin. Mainittakoon, että läpi elämän jatkuvaa opiskelua pidettiin kreikkalaisen paideian⁵ todellisena tavoitteena. Elämänikäinen opiskelu on tämän näkemyksen mukaan enemmänkin mielentila kuin mikään erityinen koulutuksen sisältöön liittyvä ratkaisu.

Ei pidä kuitenkaan luulla, että Comeniuksen pedagogiset oivallukset olisivat lainatavaa. Kreikkalaisen filosofian vaikutus länsimaiseen yhteiskuntaan on ollut niin läpikäyvä ja merkittävä, ettei edellä esitettyjen kaltaisten väljien yhteyksien löytymistä voi pitää tutkimustuloksena. Antiikin perinteen lainaamisesta ei kukaan voi saada itseensä epäitsenäisen ajattelijan leimaa.

Hyvin omintakeiselta vaikuttaa muun muassa Comeniuksen huomio elämäkokemuksen ja oppimisen välisestä läheisestä yhteydestä. Hänen käsityksensä mukaan elämä on Jumalan viisauden koulu. (Leinonen 2001, 107) Kyse ei ole kuitenkaan yksinkertaisesta ”kärsimys kasvattaa” –ajattelutavasta, vaikka se muutoin sopisikin hyvin hussilaisen reformistin maailmankuvaan. Comeniuksen ”elämäkoulussa” yksilö nähdään kylä Jumalan armoilla olevana objektina mutta myös aktiivisena, omaa elämänsä muokkaavana toimijana. Spekulointi siitä, millainen osuus hänen omilla elämäkokemuksillaan on elämäkoulu–ajatuksen synnyssä, jää todisteiden puutteessa hieman tyhjän päälle. Sen sijaan tarkasteltaessa Comeniuksen käsitystä uskonnon opetuksesta ja koulun tehtävästä, käy elämäkokemusten ja pedagogian välinen yhteys sangen ilmeiseksi. Comenius joutui jättämään kotinsa useaan kertaan sodan vuoksi. Vuonna

1655 hän menetti koko omaisuutensa, muun ohella arvokkaan kirjastonsa, puolalaisten hävitettyä Lissan kaupungin. Eräässä kaikkein viimeisimmistä kirjoituksistaan vanha pedagogi toteaa lakonisesti, että:

Elämäni on ollut yhtä ainoata loputonta vaellusta. Se on ollut taukoamatonta kiirettä ja kilvoitusta, eikä minulla ole missään ollut pysyväistä asuinsijaa. (suom. Bruhn 1969, 172)

Tuon paljon maailmaa nähneen ja monissa maissa asuneen pedagogin oli kokemustensa ansiosta helppo nähdä pedagogiset kysymykset tavallista laajemmassa kontekstissa. Samasta syystä ei ole yllättävää tavata hänen pedagogiassaan kosmopoliittisia äänenpainoja. Comeniuksen laatimat uskonnonopetuksen tavoitteet ovat hengeltään sangen ekumeenisia, uskontokuntien välisiä ristiriitoja tasoittelevia. Tiettyä kokemuksen suomaa uskottavuutta sisältyy tähänkin näkemykseen, olihan hän itsekin kokenut uskonnollista vainoa eläessään protestanttina katolisella alueella.

Comeniuksella oli tapana käyttää teoksissaan allegorioita ja sananlaskuja selittäessään pedagogisia oivalluksiaan. Niinpä *Suuri opetusoppi* on täynnä vuoden- ja päivänaikeihin, kasvi- ja eläinkuntaan liittyviä vertauksia ja rinnastuksia. Jotkin vertaukset eivät avaudu nykylukijalle helposti, sillä ne perustuvat jo kadonneeseen maailmankuvaan. Hyvä esimerkki tällaisesta ”vanhentuneesta” allegoriasta on se Suuren opetusopin kohta, jossa Comenius vertaa opettajaa aurinkoon. Hänen mielestään opettaja on koulun aurinko, joka antaa usein lämpöä, mutta joskus sadetta ja myrskyä (Comenius 1928, 331). Eräässä toisessa kohdassa Comenius varoittaa opettajia valitsemasta väärää aikaa opetukselleen (lapsia on turha opettaa silloin kun he eivät ole valmiita ottamaan vastaan opetusta): eiväthän lintukaan pesi talvella⁶.

Moni kasvatushistoriaa opiskellut suomalainen opettajasukupolvi muistaa varmaankin Ottelinin oppikirjaansa Comeniukselta lainaaman ajatuksen: ”kuriton koulu on vedetön mylly” (Ottelin 1947, 126; ks. myös: Comenius 1928, 327–328). Kaikuvatko tässä vertauksessa myllärin pojan omat elämäkokemukset? Näin ei voi sanoa, sillä ensinnäkin kyseessä on tsekkiläinen sananlasku ja toiseksi sen henki sopii sangen huonosti Comeniuksen kasvatustajatteluun. Totta on, että hän viittaa tuohon sananlaskuun teoksessaan, mutta käyttää sitä vain päästäkseen pohtimaan kysymystä syvemmin. Jos opinnot järjestetään oikeaan tapaan, ei opettajien tarvitse turvautua ankaraan kuriin – opetti Comenius. Hän totesi myös,

että: ”Ruoskan läiske ja selkäsauna ovat kokonaan tehottomat kasvattamaan nuorten tiedonrakkautta” (Comenius 1928, 328). Eräässä toisessa yhteydessä Comenius puhuu koulusta kaiken oppilaan henkisen kehityksen murentavana ”survinmyllynä” (Comenius 1928, 127). Mylly on sangen itsestään lankeava tottaolaisen laitoksen vertauskuva varmasti myös muille kuin myllärin pojalle.

Kadonnut isä

”Lapsuuden keksijäksi” usein mainittu ranskalainen valistusfilosofi ja poliitikko J.-J. Rousseau (1712–1778) menetti äitinsä syntyessään ja joutui adoptoiduksi 10-vuotiaana hänen isänsä paettua Genevestä jonkin hämäreperäisen kaksintaistelujutun vuoksi⁷. Osittain tästä syystä Jean-Jacques ei saanut nuoruudessaan sellaista koulukasvatusta, joka olisi voinut olla hänen ulottuvillaan. Hänen kasvattivanhempansa koettivat kouluttaa ottopojastaan kaivertajaa, mutta työstä ei tullut mitään. Ottelin (1947, 149) arvelee tähän olleen syynä pojan ”kuriton” ja ”epärehellinen” luonne. Todennäköistä on, että Jean Jacques oli omaksunut omalta isältään sangen helposti haavoittuvaisen omanarvontunnon. Romaaneja ja seikkailukertomuksia lueskelemaan tottuneen pojan ei varmasti ollut helppo elää pienessä maalaispappilassa, saati alentua käsityöläisen kisälliksi (vaikka kaivertajamestarit olivat – ja ovat yhä edelleen – Sveitsissä erittäin arvostettu ammattikunta). Bruhn (1969) antaa Jean-Jacques Rousseau isästä sangen tyylyn arvion:

Isä... oli häilähtelevä ja luonteeltaan kulkuri hänkin toimien milloin kelloseppänä, milloin taas tanssinopettajana. Hän opetti poikansa lukemaan ja kirjoittamaan, luki hänelle vuoroin pitkiä rakkauskertomuksia, vuoroin taas antiikin historiaa usein yömyöhäiseen asti. (Bruhn 1969, 212)

Bruhnin arvio Isaac Rousseauista on tietenkin sävyltään aivan toisenlainen kuin se kuva, joka välittyy Jean-Jacques Rousseau elämäkerrallisesta *Tunnustukset* (*Les Confessions* 1782–1789) -teoksesta. Omissa muistelmissaan Rousseau kuvaa lämpimästi vanhempiansa välistä rakkautta, joka katkesi hänen epäonniseen syntymäänsä. Hän syyttää itseään siitä, että toi syntyessään mukanaan epäonnen ja onnettomuuden perheeseensä. Niin ikään hän katsoi omaksi syykseen Isaac Rousseauin lohduttoman surun ja sen, ettei pystynyt isäänsä lohduttamaan:

Hän oli näkevinään jälleen äitinsä minussa eikä voinut unohtaa, että olin riistänyt hänet häneltä. Koskaan hän ei syleillyt minua niin etten olisi hänen huokauksistaan, hänen kouristuksentapaisista puristuksistaan tuntenut, että hänen hyväilyhinsä yhtyi katkeraa kaipausta; se teki ne vain hellemmiksi. Kun hän sanoi minulle: "Jean-Jacques, puhukaamme äidistäsi", niin minä vastasin: "no niin, isä, sitten meille tulee itku"; ja jo nämä sanatkin nostivat kyöneleet hänen silmiinsä. "Ah!" hän sanoi vaikeiden, "anna hänet minulle takaisin, lohduta minua häntä suremasta, täytä se tyhjyys, jonka hän jätti sieluuni. Rakastaisinko sinua näin, jos olisit vain poikani?" (Rousseau 1938, 9)

Näissä sanoissa kaikuu äitinsä synnytyksessä menettäneen lapsen huono omatunto. Voi vain kuvitella, että tuo taakka kalvoi Jean Jacquesin mieltä vaikka hän oli tietenkin syytön tuohon onnettomuuteen. Aivan tavaton ei Rousseauin perhettä kohdannut tragedia ollut: synnytysvuoteeseen kuoli monen muunkin perheen äiti tuohon aikaan. Tunnustusten ensimmäisessä kirjassa asettuu vastatusten Isaac ja Susannah Rousseauin onnellinen elämä ja pojan syntymästä alkanut onneton aika. Vaikka kuvatut tapahtumat olisivatkin sinänsä totta, on Rousseau saattanut liioitella vanhempiensa onnea ja isänsä lohduttomuutta. Muistelmista voi saada myös sen käsityksen, että Jean-Jacques'sta huolehdittiin hellästi kotona. Kysymyksiä herättävä on myös tapa, jolla Jean-Jacques kuvaa isänsä antamaa kotiopetusta:

Äitini oli jättänyt jälkeensä romaaneja; aloimme lueskella niitä illallisen jälkeen, isäni ja minä. Aluksi oli tarkoitus vain harjaannuttaa minua lukemaan hauskojen kirjojen avulla, mutta pian mielenkiinto kävi niin voimakkaaksi, että luimme vuorotellen lakkaamatta ja vietimme yöt siitä tehden. Emme koskaan voineet lopettaa, ennen kuin kirjan loppuun päästyämme. Joskus isäni kuullessaan aamulla pääskyjen visertävän, sanoi aivan häpeissään: "Menkäämme nukkumaan; minä olen lapsellisempi kuin sinä." (Rousseau 1938, 10)

Rousseau kertoo jäljempänä saamastaan lukemisen opetuksesta itseään toruen; isän hieno ajatus meni pilalle hänen innostuttuaan lukemaan kirjallisuutta, joka kiihotti väärällä tavalla tunteita. Toisaalta hän ei näytä huomaavan sitä, että se salliva ja myönteinen ilmapiiri – mistä edellinen katkelma on hyvä osoitus – on ilmeisesti ollut merkittävä kasvualusta sille itsenäiselle mielipiteenmuodostukselle ja toisinajattelulle, josta J.-J. Rous-

seau tuli myöhemmin tunnetuksi (Latvus 2002, 297–298). Voisi kuvitella, että muuten niin tarkkanäköinen ja ankara kirjoittaja olisi elämäkerassaan analysoinut isäsuhdettaan monipuolisesti. Näin ei kuitenkaan ole, koska Rousseau ei hiiskahda sanallakaan niistä tapahtumista jotka pakottivat Isaacin pakenemaan kotikaupungistaan. Tunsikohan Jean-Jacques syyllisyyttä myös siitä? Ehkä ei, sillä hän pitäytyy teoksessaan tiukasti omien heikkouksiensa ja virheidensä esittelyssä. Kirjoitustyyli ja teoksen nimi ovat lainaa kirkkoisä Augustinuksen *Confessiones*-teoksesta (n. 397 jKr), jossa tuleva pyhimys kertoo yksityiskohtaisesti nuoruutensa synneistä. Huomattakoon, että roomalaisen ja kreikkalaisen kirjallisuuden tuntevalle Augustinukselle oli apologia hyvin tuttu kirjallisuuden muoto.

Rousseau jätti kasvattajavanhempansa, kisällinpaikkansa ja Geneven kaupungin jo 16-vuotiaana. Nuori mies löysi kuitenkin pian uuden kodin ja turvapaikan itseään huomattavasti vanhemman rouvan, Madame de Warrensin luota. De Warrens sai puolestaan Rousseaua nuoren ”ystävän” ja rahallisen korvauksen hänen käännättämisestään katolilaisuuteen. Tasapainoisen ja harmonisen ihmissuhteen luominen ei ilmeisesti onnistunut Rousseaulta koskaan. Jälkipolvien onkin usein ihmetellyt, miksi tämä ”lapsuuden keksinyt” filosofi ei sopeutunut koskaan isän rooliin. Jokainen hänen viidestä lapsestaan luovutettiin lastenkotiin (pitkäaikaisen kumppaninsa ja lastensa äidin, Thérèse Lavasseurin, hän nai vasta elämänsä iltapuolella). Ei siis ole yllättävää, että Rousseauin Émile eli kasvatuksesta -teoksen päähenkilönä on kaikkia sukulaisia ja omaisia vailloleva orpopoika. Miksi päähenkilön oli oltava orpo? Miksei Rousseau antanut Émilelle perhettä, sukulaisia, ystäviä? Hänenhän tiedetään toisaalta esittäneen, jopa vaatineen, että isien olisi oltava lastensa tärkeimpiä kasvattajia (ks. esimerkiksi Natorp 1926, 66). Émilen kasvatuksesta ja hoitamisesta vastaa tarinan kertojana oleva kotiopettaja – hän on myös päähenkilön ainoa lapsuusaikainen ihmissuhde. Sophien, Émilen tulevan vaimon tuleminen kuvaan ei toisaalta muuta mitään: uskottu kasvattaja ei siirry taka-alalle edes parin mentyä naimisiin.

Ehkäpä Émile on orpo, koska kirjailijan oli helpompi eläytyä kotiopettajan kuin isän rooliin. Rousseauin tiedetään pohtineen kasvatukseen liittyviä kysymyksiä toimiessaan de Mablyn lasten kotiopettajana. Näin suora ja yksinkertainen ei kirjailijan elämäkokemusten ja romaanin tapahtumien välisen suhteen tietenkään tarvitse olla. Kotiopettaja esiintyy *Émile* -romaanissa kasvatuksen asiantuntijana, jota kieltämättä tarvitaan teoksen sisäisen uskottavuuden säilymiseksi. Hän on kuin neuvonantaja,

joka seuraa hallitsijansa kehittymistä lapsesta nuorukaiseksi ja aikuiseksi. Sellaisen roolin kirjoittaminen isälle olisi saattanut viedä huomion pois teoksen varsinaisesta sanomasta. Tästä huolimatta Émileä lukiessa nousee mieleen kysymys: voidaanko tätä romaania lukea Rousseau'n yrityksenä käsitellä omaa isäsuhdettaan (hylätyksi tulemisesta aiheutunutta traumaa) ja epäonnistunutta isyyttään.

Entäpä sitten teoksen sisältämät pedagogiset ratkaisut? Yksinkertaistaen Rousseau'n voidaan sanoa korostaneen voimakkaasti – voimakkaammin kuin kukaan aiemmin – itseopiskelun merkitystä. Tekikö itseoppinut kirjailija ja filosofi omasta välttämättömyydestään hyveen? Olihan hän itse elävä esimerkki siitä, kuinka ilman kotiopettajan tukea tai yliopistosisivistystä voi kohota yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi.

Edellä esitetyt näkökulmat avaavat toki varsin kiinnostavia näkymiä, mutta mitään Rousseau'n Émilin kokonaisselitystä ei tälle pohjalle pidä rakentaa. Niinpä Rousseau'n kasvatusteorioita tai Émilé -teosta ei pidä arvioida ainoastaan suhteessa tekijänsä omaan elämään ja kohtaloon. Ei saa unohtaa, että puheena oleva teos on myös tekijänsä muuhun tuotantoon kiinteässä yhteydessä oleva poliittinen pamfletti. Kuten muissa kiistakirjoituksissaan, niin myös Émilessä Rousseau tuo esiin yhteiskuntakriittisiä näkemyksiään – tässä teoksessa ne tosin konkretisoituvat ennenaikamattoman mieleenpainuvalla tavalla. Luonnonlapsi Émile lieneekin ollut Rousseau'lle lähinnä ajatusleikki, ei pedagogian kurssikirja. Kenties juuri siitä syystä hän ei ollut turhan tarkka sepittäessään teoksensa yksityiskoh-
tia. Tarkan lukijan onkin helppo löytää siitä monia keskenään ristiriitaisia väitteitä ja ohjeita. Se ei kuitenkaan vähennä teoksen arvoa; Émile on virittänyt monia pedagogisukupolvia pohtimaan sellaisia kasvatuksen peruskysymyksiä, joita ei aiemmin edes ymmärretty ongelmiksi.

Ihmisyystävä

J.- J. Rousseau'n aikalainen, hampurilaisen parturin⁸ poika Johann Bernhard Basedow (1723–1790) on saanut kasvatushistoriassa ”filantropismin alkuunpanijan” kunnianimen (ks. Esimerkiksi Bruhn 1969, 233). Tällaiset tittelit ovat usein sangen epäilyttäviä ja joskus suorastaan asenteellisia, varsinkin jos lisänimellä on propaganda-arvoa. Basedowin titteliä voidaan pitää oikeaan osuneena, vaikka se samalla kuvastaakin vanhemmalle kasvatushistorialle tyypillistä tapaa ”kertoa tarinaa” ja rakentaa epookkeja. Historia näyttää järjestäytyneemmältä, kun ilmiöt voidaan laittaa sie-

västi eri otsikoiden alle – jokainen omaan lokeroonsa. Johann Bernhard Basedowin ”nimilapussa” lukee siis filantrooppi.

Heikkinen (2003, 123) on tiivistänyt filantropismin keskeisen sisällön seuraavasti: ”filantropismilla tarkoitetaan kasvatusopin suuntausta, jonka tavoitteena on kasvattaa lapsia keskinäiseen yhteisymmärrykseen”. Määritelmä on hieman suppea, sillä ainakin Basedow korosti yhteisymmärryksen lisäksi myös oppilaiden kykyä toimia yhteiskuntansa hyväksi. Tämä tavoite tuli hänen mielestään saavuttaa oppilaiden myötävaikutuksella, ei pakolla. Kuten Heikkinen on huomauttanut, filantroopit olivat ymmärtäneet myös oppilaiden keskinäisten suhteiden merkityksen. Niinpä myös Basedow pyrki monin eri tavoin lujittamaan oppilaidensa välisiä toverisuhteita, sillä hän oli vakuuttunut niiden edistävän koulun opetustavoitteita tehokkaammin kuin mikään luokkahuoneopetus⁹.

Ottelin (1947, 166–167) kertoo Johan Basedowin lapsuudesta, että ”äidin hoitoa hän oli vähän saanut osaksensa; isä oli raaka ja äkkipikainen”. Arvio on peräisin luultavasti Basedowin muistelmista¹⁰, jossa hän toteaa varhain kuolleen äitinsä olleen ”enimmäkseen synkkämielinen, aina mielipuolisuu-
teen asti” (Anderssen 1950, 366; Grue-Sørensen 1961a, 361). Niin ikään hän kertoo vihanneensa koulunkäyntiä ja kapinoineensa ankaraa kuria pitäneitä opettajiaan vastaan. Isä koetti teettää hänellä töitä liik-
keessään, mutta sekään ei pojalle sopinut: hän sai usein selkäänsä ja inhosi työtään. Näistä aineksista kehittyi konflikti, minkä päätteeksi Johann karkasi kotoaan. Aikansa kuljeskeltuaan hän pestautui Holsteinissa erään lääkärin palvelukseen. Tämä sai houkuteltua pojan takaisin isänsä luokse ja viimein myös kouluun. Hampurin Johanneum-(latina)koulun aloittaessaan Johann Basedow oli jo lähes 18-vuotias. Täälläkään hän ei viihtynyt, koska ulkolukuun perustuva opetusmenetelmä sopi huonosti hänen temperamentilleen. Toisaalta nuorukainen luki mielellään kaikkea muuta kuin oppikirjoja. Johann Basedowilla oli siis huomattavaa kykyä itseopiskeluun, vaikka hänen opettajansa eivät varmasti olleet tyytyväisiä saavutettuihin tuloksiin. (Grue-Sørensen 1961a, 361; Anderssen 1950, 366–367; Ottelin 1947, 167). Toisaalta Encyclopedia Britannicassa todetaan Basedowin osoittaneen yliopisto-opinnoissa suurta lahjakkuutta, vaikka ei suositunutkaan työskentelemään opettajiensa vaatimusten mukaisesti. Hän teki rahasta toisten opiskelijoiden tehtäviä, antoi opetusta varakkaille tovereilleen ja tuhlassi palkkansa leveään elämään. (Anon 2004c, www -dokumentti). Tästä huolimatta Basedow eteni urallaan aina tanskalaisen Sorön

akatemian filosofian professoriksi saakka (Bruhn 1969, 233). Tosin Anderssen (1950) on huomauttanut kitkerään sävyyn, että Basedow sai lyhytaikaiseksi jääneen virkansa muilla ansioilla kuin oppineisuudella tai tieteellisellä pätevyydellä. Anderssenin arvio on mielenkiintoinen, sillä se kuvaa hyvin sitä tapaa, jolla Basedowin luonteenpiirteisiin suhtaudutaan kasvatushistorian yleisteoksissa:

Hänen erikoislaatuinen persoonallisuutensa ja impulsiivinen innostuksensa hankkivat hänelle tässä henkisessä kuolemanvaltakunnassa [Tanskassa] joksikin aikaa maineen, joka ei ollut oikeassa suhteessa hänen pätevyyteensä. Mutta hänen epäsäännöllinen luonteensa ja hänen jumaluusopillinen rationalisminsa antoivat hänen pahansuoville virkatovereilleen aseet käteen, ja he ajoivat hänet tiehensä. (Anderssen 1950, 368)

Kaikkein kiivaimmat ja innokkaimmat koulu-uudistajat saavat kasvatushistorioitsijoilta usein tylyn tuomion. Tällainen yleistys sopii erityisen hyvin Johann Basedowiin, jonka henkilökohtaisista ominaisuuksista ja toiminnasta on selvästi ollut helppo löytää kritisoitavaa.

Kirjallisuuden perusteella arvioituna Basedowin luonne näyttää sopivan hyvin stereotyyppiseen kuvaan koulu-uudistajista. Hän oli lahjakas, helposti innostuva, idearikas ja kiihkeä. Toisaalta häneltä väitetään puutuneen ”tyyneyttä ja kestävyyttä” (ks. Ottelin 1947, 169). Lisäksi Basedowin kerrotaan olleen riitaisa, väittelynhaluinen, liian itsevarma (esitti hyvin itsevarmasti käsityksiään asioista, joista ei ollut riittävästi perillä) sekä yksipuolinen ja suvaitsematon – ei siis mikään kasvattajan perikuva (ks. esimerkiksi: Ottelin 1947, 169; Anderssen 1950, 369, 376–377; Grue-Sørensen 1961a, 369). Näistä kielteisistä ominaisuuksista huolimatta hän sai nauttia elinaikanaan sekä suuren ihailijakunnan suosiosta että ylhäisten tukijoiden antamista rahalahjoituksista. Hänen seurassaan viihtyi hetken jopa nuori Goethe (Basedow ja Goethe matkasivat yhdessä Reinillä vuonna 1774). Runoilija kuvailee matkakumppaniaan sangen monisanaisesti omaelämäkerrallisessa *Tarua ja totta (Dichtung und Wahrheit 1811–1833)* -teoksessaan. Goethe kertoo Basedowin mukaansatempaavasta tavasta puhua filantropian aatteesta ja uusista kouluista. Vaikka runoilija suhtautuikin melkoisen epäilevästi tuohon julistukseen, on Basedowin esitystapa selvästi vaikuttanut häneen. Goethen antaman todistuksen mukaan Basedowia oli helppo uskoa ja vielä helpompi oli innostua tuon saarnamiehen julistuksesta¹¹. Jos runoilija antoi mairittelevan kuvan mat-

kakumppaninsa puhelahjoista, ei samaa voi sanoa hänen kuvauksestaan toverinsa ulkomuodosta ja luonteenpiirteistä. Goethen mielestä Basedow ei ollut luonteeltaan erityisen ”jalo” ja ulkomuodoltaan pikemminkin karkea kuin hienostunut. Sama arvio näyttää koskevan myös hänen käytöstapojaan. Tuota kuvausta lukiessa on syytä pitää mielessä, että Goethe laati muistelmansa yli 30-vuotta tuon kesäisen matkan jälkeen. Hän oli tuolloin ehtinyt näkemään Basedowin uran nousun ja vähittäisen hiipumisen. Tuollainen ajallinen perspektiivi houkuttelee muistelijaa esittämään jälkiviisaita kommentteja. Voi hyvin olla, että Goethen huomio Basedowin luonteen ja ulkomuodon vastaavuudesta oli juuri tällaista jälkiviisautta. Viittaamalla pedagogin luonteen puutteisiin hän vihjaa arvanneensa jo varhain matkakumppaninsa tulevan kohtalon. Tiesiväthän Goethe ja hänen aikalaisensa hyvin sen, että Basedow joutui lähtemään itse perustamastaan koulusta. Hän menetti tukijansa ja sortui lopulta ryypiskelemään. Tuon ajan käsityksen mukaan jalous ja jopa hienostuneisuus ymmärrettiin usein synnynnäisiksi, ylimmille säädyille kuuluviksi ominaisuuksiksi. Tällaisesta näkökulmasta katsoen Basedow ei isänsä säädyn ja ammatin perusteella voinut tulla jaloksi, vaikka olisi saanut millaisen kasvatuksen hyvänsä. Alempisäätyisen tapojen ja käytöksen hienostuneisuutta pidettiin merkinä matkimisesta, aivottomasta jäljittelystä tai pyrkyydestä, kun taas säätyläisen hienostuneet tavat ovat osoitus jalosta syntyperästä. Tämä saattaa olla myös Goethen arvion todellinen konteksti.

Impulsiivisuus ja itsetietoisuus näyttävät kaikesta huolimatta kuuluneen Basedowin ominaisuuksiin. Tiedetään, että hän sai helposti innostettua kuulijansa, eikä lahjoitusvarojen hankkiminen ollut pedagogille vaikeaa. Basedow oli hyvä kirjoittamaan mainoslehtisiä ja erilaisia vihkosia, joissa hän esitteli pedagogisia näkemyksiään.

Johann Basedowin Kielin yliopistoon jättämällä opinnäytteellä on mahtipontinen otsikko ”Uusi ja mainio menettelytapa kunnon nuorison opettamiseksi” (Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus 1752). Teos on sangen mielenkiintoinen, sillä Basedow kertoo siinä havainnoistaan ja kokemuksistaan joita hän oli tehnyt toimiessaan hovinuos von Qualenin seitsenvuotiaan pojan kotiopettajana. Kirjoittaja kertoo päätyneensä noudattamaan mahdollisimman käytännönläheistä opetustapaa: hän käytti mittausoppia opettaessaan pöytiä ja tuoleja havaintovälineinä. Niin ikään hän opetti pojalle erilaisia laskutoimituksia vehnänjyviä, herneitä ja kirsikoita apunaan käyttäen. Omenoita ja päärynöitä leikkaamalla harjoiteltiin puolestaan murtolukuja. Jo tässä varhai-

sessä teoksessa on nähtävissä kaksi Basedowin pedagogiikalle ominaista seikkaa: havainnollisuuden tavoittelu sekä oppilaan motivoinnin merkityksen korostaminen. Hän pohti paljon sitä, kuinka voitaisiin herättää ja pitää yllä oppilaiden mielenkiinto opiskeltavia asioita kohtaan. Motivointikysymykset korostuivat etenkin kielten opetuksessa: Basedow halusi tehdä latinan opiskelusta hauskaa. Hänen omien koulukokemustensa vaikutus myöhempiin pedagogisiin näkemyksiinsä vaikuttaa varsin ilmeisesti – olihan Basedow kapinoinut kuivaa kirjatiedon opiskelua ja ulkolukua vastaan kouluaikaanaan. Nuori kotiopettaja saavutti sangen hyviä tuloksia oppilaansa kanssa, sillä tämä pystyi jo 11-vuotiaana kääntämään saksankielistä tekstiä sujuvasti latinaksi ja oli reaalityiedoissa huomattavasti ikänsä edellä (Ottelin 1947, 167).

Basedow sai mainitun julkaisunsa sekä saavuttamansa opettajamaineen vuoksi kutsun Tanskaan, Sorön ritariakatemian filosofian professoriksi. Hän hoiti virkaa vuosina 1753–61. Aluksi Basedowin menestys oli ilmiömaista; hänen luentonsa olivat täynnä kuulijoita ja häntä ihailtiin suurena visionärinä ja kasvatuksen uudistajana. Anderssenin (1950) ja Grue-Sørensenin (1961a) esittämien tietojen mukaan tuota suosiota ei kuitenkaan kestänyt pitkään. Pian Basedowia alettiin syyttää pinnallisuuksien esittämisestä ja ristiriitojen kylvämisestä. Kumpikin tutkija arvelee, että perimmäisenä syynä tuulen muuttumiseen oli Basedow itse. Hän suututti Sorössä opiskelijat, työtoverinsa ja kirkon. (Anderssen 1950, 368; Grue-Sørensen 1961a, 362) Basedow siirtyi Sorön ritariakatemialta kymnaasin-opettajaksi Altonaan vuonna 1761. Ongelmat seurasivat häntä kuitenkin perässä. Hänen esittämänsä uskonnolliset näkemykset johtivat lopulta siihen, että hänet erotettiin tuostakin koulusta ja siirrettiin eläkkeelle.

Eläkkeelle siirtyneellä pedagogilla oli aikaa paneutua kirjallisiin töihin. Basedow syventyi tuolloin varsinkin Rousseauin Émile-teokseen, ja sen innoittamana hän julkaisi oman kiistakirjoituksensa ”Esitys ihmisystävälle ja vaikutusvaltaisille miehille kouluista ja opinnoista sekä niiden vaikutuksesta yleiseen menestykseen” (Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt 1768). Hän ei suinkaan siirtänyt kaikkia Rousseauin esittämiä ajatuksia suoraan omaan pedagogiikkaansa, vaan asettui monessa kysymyksessä toiselle kannalle. Basedow oli yhtä mieltä Rousseauin kanssa siitä, että oppimisen tulisi tapahtua luonnollisella tavalla ja, että sen tulisi olla oppijan omiin havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa. Koulujen merkityksestä Basedow oli eri mieltä Rousseauin kanssa: hän us-

koi yhteiskunnallisen muutoksen olevan mahdollista kouluja muuttamalla. Rousseau ei puolestaan luottanut – jos Émileä tulkitaan sananmukaisesti – tällaiseen mahdollisuuteen.

Basedow selvitti edellä mainitussa teoksessa koulu-uudistuksensa lähtökohtia ja lupautui lisäksi kirjoittamaan suuren alkeisoppikirjan kouluja varten. Hän vaati myös sellaista opettajien koulutusta, ”jollaista todelliset ihmisystävät halusivat”. Teoksessa ei kuitenkaan esitetä mitään järjestelmällistä suunnitelmaa opettajankoulutuksen uudistamisesta, vaan sen pääkohtana on uuden ”Orbis pictuksen” luominen. Tekijä vihjasi, että hänellä oli lähes valmiina uudistettu versio tuosta Comeniuksen maineikkaasta oppikirjasta. Sen loppuunsaattaminen olisi kuitenkin mahdotonta ilman varoja, valitti Basedow. Hänen teoksensa on siis yhdistetty apurahaa-anomus ja pedagoginen ohjelmajulistus. Kirjassa esitetty pyyntö tuotti tulosta, sillä pian hänellä oli enemmän rahaa kuin sai teoksensa julkaisemiseen käytettyä. Lopulta kirjailijan piti ilmoittaa julkisesti, ettei hän voinut ottaa enempää rahaa vastaan. Huvittavaa kyllä, Basedow ei ollut ilmeisesti edes aloittanut oppikirjan tekemistä ilmoittaessaan työnsä kohtaamista rahahuolista.

Hänen seuraava julkaisunsa ei ollut kuitenkaan vielä tuo luvattu kaikkien aineiden oppikirja, vaan kasvatusopas nimeltään ”Methodenbuch für Väter und Mutter der Familien und Völker 1770). Eri tutkijat ovat huomauttaneet, että teoksessa on paljon yhtymäkohtia Comeniuksen, Rousseauin ja Locken ajatteluun, vaikka kokonaisuus onkin sangen omaperäinen (ks. esimerkiksi: Anderssen 1950, 368–371; Grue-Sørensen 1961a, 362–363). Jostakin syystä hän piti lasten karaisemista tärkeänä kasvatuksen elementtinä, vastusti oppilaiden kanssa järjeilemistä ja vaati, että opettajien pitäisi antaa oppilailleen vain lyhyitä ja selviä käskyjä. Niin ikään opettajat eivät hänen mielestään saisi arvostella toisiaan. Kuri ei saisi olla liian kovaa ja jos oppilaita pitää rangaista, tulisi sen tapahtua toisten näkemättä. Kaikki nämä ajatukset oli esitetty eri yhteyksissä jo ennen Basedowia. Uutta olivat sen sijaan hänen käsityksensä yhteisöllisyyden merkityksestä (lapsia on kasvatettava toisten lasten seurassa) sekä teoksessa esitetyt ajatukset sukupuolikasvatuksesta. Basedowin käsityksen mukaan ihmisten ja eläinten suvunjatkamisesta olisi puhuttava lapsille asiallisesti jo ennen 10 vuoden ikää.

Vaikka Basedow lainasikin monia ajatuksia muilta pedagogeilta, on huomattavaa että hän koetti toteuttaa näkemyksiään myös käytännössä. Si-

tä eivät Locke ja Rousseau tehneet. Metodikirja lisäsi Basedowin kuuluisuutta koulukasvatuksen uudistajana, jopa siinä määrin, että Anhalt-Desaun hallitsija, prinssi Frans Leopold, antoi hänen tehtäväkseen toteuttaa uuden pedagogiikan oppien mukaan toimiva ”mallikoulu”. Suunnitelmaan kuului myös metodikirjassa luvatus oppikirjan julkaiseminen koulun käyttöön. Basedow ei kuitenkaan saanut toteutettua lupaustaan riittävän nopeasti ja pari vuotta odotettuaan prinssi menetti mielenkiintonsa uuden koulun avustamiseen. (Bowen 1986, 199–200) Basedow sai kuitenkin valmiiksi kaikkien alojen oppikirjansa (Elementarwerk) ja avasi Filantropiumiksi nimetyn koulun vuonna 1774. Koulun oppilasmäärä oli aluksi perin vaatimaton, vain 15 oppilasta – joukossa Basedowin oma pieni tytär. Filantropiumin opetus oli koetettu järjestää mahdollisimman hauskaksi ja houkuttelevaksi. Oppilaat eivät istuneet paikoillaan muulloin kuin kirjoitus-, piirustus-, ja lukutunneilla – muulloin he seisoivat tai kävelivät luokahuoneessa. Opettajat järjestivät usein myös erilaisia retkiä koulun ympäristöön. Nykyisestä näkökulmasta katsoen hieman lyhytnäköiseltä didaktiselta ratkaisulta tuntuvat Basedowin motivointimenetelmät. Hän jakoi oppilaille erilaisia palkintoja ja kunnianmainintoja hyvistä suorituksista. Toisinaan palkinnon saattoi saada myös arpaonnella – muistutuksena siitä, että elämässä ei aina palkita oikeudenmukaisesti. Vain kaksi vuotta koulua johdettuaan (1776) Basedow oli valmis esittämään kokemuksensa tuloksia maailmalle. Hän järjesti suuren julkisen näytöksen, jossa ulkopuoliset asiantuntijat, lehtimiehet ja mesenaatit pääsivät arviomaan oppilaiden tietoja ja taitoja. Yleisölle lähetetyn kutsukirjeen teksti kuvaa hyvin Basedowin markkinointikykyä:

Lähetäkää lapsenne tänne viettämään onnellista nuorison elämää menestyksellisissä opinnoissa! Päämäärämme ei ole katolisten, luterilaisten tai reformeerattujen, vaan kristittyjen kasvattaminen. Jokaisen oppilaan isiltä perittyä uskontoa hoitaa täkäläinen papisto... Me olemme filantrooppeja ja kosmopoliitteja.. Kasvatuksen tarkoituksena tulee olla eurooppalaisten kasvattaminen, ja kasvattaminen niin viattomaan, yleishyödylliseen ja riemukkaaseen elämään kuin kasvatusta suinkin kykenee... Meillä luetaan hyvin vähän ulkoa. Oppilaita ei pakoteta ahkerasti opiskelemaan eikä siihen käytetä ojennusta; kuitenkin lupaamme oivallisen opetustapamme ansiosta vähintään toisen verran nopeamman edistytyn, kuin mitä on totuttu odottamaan parhailta kouluilta ja kymnaaseilta. ... Nuoriso oppii paljon hiljaa istuskelematta, enemmän opetustun-

tien ulkopuolella kuin niiden aikana. (suom. Ottelin 1947, 170; ks. myös Basedow, J.B. 1775. Öffentliches Examen).

Esityksestä muodostui valtava menestys. Paikalla olleet lehtimiehet kirjoittivat Filantropiumin näytöksestä kuvauksia, joissa kerrottiin yksityiskohtaisesti koulussa noudatetusta pedagogiikasta ja oppilaiden hyvistä suorituksista. Eniten huomiota sai Basedowin kuusivuotias tytär Emile, joka oli osannut muun muassa vastailla latinaksi kuulijoiden tekemiin kysymyksiin. Tyttären nimi on tietenkin kunnianosoitus Rousseaulle. On kuitenkin helppo havaita, ettei isä kuitenkaan noudattanut hänen kasvatuksessaan esikuvansa ohjeita¹².

Opetusnäytös tuotti koululle lisää oppilaita ja uusia tukijoita; jopa prinssi Frans Leopold tarjosi uudestaan rahallista tukea Basedowin koululle. Menestyksestä huolimatta koululla oli vaikeuksia. Basedow joutui eroamaan samana vuonna (1776) koulunsa johtajan tehtävistä. Syynä on pidetty hänen heikkoja johtajantaitojaan, lyhytjännitteisyyttään ja yhteistyökyvyttömyyttään. Lisäksi Basedowilla ei ollut oppilaitoksen taloushallinnossa tarvittavia tietoja ja taitoja. Filantropium oli suurista lahjoituksista huolimatta jatkuvasti vararikon partaalla. Koulun uusi johtaja Johann Heinrich Campe (1746–1818) sai talouden kuntoon, ja hänen hoidossaan oppilaitos menestyi kaksi vuotta, kunnes hän sai tarpeekseen Basedowin jatkuvista syytöksistä (Anderssen 1950, 376–377). Erään Filantropiumin entisen opettajan arvion mukaan Basedow ”teki parhaansa saattaakseen perikatoon oppilaitoksen, joka ilman häntä olisi voinut kukoistaa” (Grue-Sørensen 1961a, 368.) Koulun johtoa jatkuvasti arvostelemalla Basedow riitautui pikkuhiljaa kaikkien entisten työtovereidensa kanssa. Vuonna 1778 hän erosi lopullisesti perustamastaan koulusta ja ryhtyi ansaitsemaan elantonsa julkaisemalla teologisia ja kasvatustieteellisiä kysymyksiä käsittelevää kirjallisuutta. Joissakin lähteissä korostetaan voimakkaasti sitä, että Basedowin ajautui rappiolle elämänsä viimeisinä vuosina. Tällaiset äänenpainot saattavat olla peräisin hänen entisten opettajatovereidensa antamista lausunnoista. Eräs heistä vihjasi, että Basedowin ”heikko luonne” näkyi myös huonona viinapäänä:

Hän koetti korvata menetettyä perheonnetaan viinilasien ääressä, jota hänen heikko luontonsa ei sietänyt. Kaksi pientä lasillista ja kaksi oluttuopillista riittivät panemaan hänen päänsä aivan sekaisin. (Anderssen 1950, 377)

Lausunto on peräisin vuodelta 1776, siis ajalta jolloin Basedow joutui luopumaan Filantropiumin johtajuudesta. Se on tietenkin syvästi puolueellinen, mutta sellaisenaankin se kertoo jotakin koulun opettajien välisistä suhteista. Kenties kenenkään muun pedagogin henkilökohtaisista vioista ei kerrota kasvatushistoriassa niin paljon kuin Basedowin. Hän rakensi uutta koulua itsetietoisesti ja omiin näkemyksiinsä luottaen. On tietenkin helppo välttää ristiriitoja, jos koulu-uudistus on ainoastaan paperilla. Basedow toteutti unelmaansa käytännön ongelmien, talousvaikeuksien ja pedagogisten erimielisyyksien ympäröimänä. Miksi sitten hänen koulunsa ei osoittautunut elinkelpoiseksi hyvistä tuloksista huolimatta? Luultavasti tärkein syy oli Basedowin dogmaattinen suhtautuminen omiin pedagogisiin oivalluksiinsa. Kirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että hän vaati koulunsa opettajilta omien näkemystensä pikkutarkkaa toteuttamista. Tällainen ilmapiiri ei kannusta opettajia kriittiseen ajatteluun. Uudistushenkinen koulu tarvitsee itsenäisiä opettajia, ei tahdottomia opetuskoneita. Taloudelliset vaikeudet estävät usein kaiken kehittämistyön koulussa: opettajien ja koulun johdon tarmo kanavoituu rahan säästämiseen ja sen hankkimiseen. Koulun rahoitusvaikeudet merkitsevät säännönmukaisesti myös opettajien työpaineiden lisääntymistä ja työilmapiirin heikkenemistä. Kolmantena syynä Basedowin koulukokeilun kohtaloon voidaan pitää hänen ilmiöistä kykyään sekä innostaa että suututtaa kuulijansa. Saarnamies, joka saa ihmisten mielet helposti puolelleen, herättää myös toiveita nopeista muutoksista. Basedow riitautui niiden kanssa, joiden tarkoituksena oli vastata koulun arjen toteuttamisesta.

Ehkäpä koulukäytäntöjen uudistaminen vaatii kykyä olla piittaamatta jokaisesta ympäristöstä kuuluvasta soraäänestä ja uskallusta murtaa totunnaisia käytäntöjä (traditioita). Tällainen työ ei hienotunteisia ja varovaisia henkilöitä varmasti houkuttele. Ihmisten luokitteluun ”varovaisiksi” ja ”rohkeiksi” on tietenkin karkea yleistys, johon kukaan piirrepsykologiaan perehtynyt tuskin syylistyisi. Ihmisen persoonallisuuspiirteiden sijoittaminen johonkin keinotekoiseen taksonomiaan on vaikeaa jo siitäkin syystä, että jokainen ihminen on yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Niinpä esimerkiksi sellaiset piirretyypit, kuten ekstroversio ja introversio ovat aina yleistyksiä, stereotyyppioita. Lisäksi edellä mainittujen taksonomioiden arviointi ei ole vapaa yhteiskunnassa vallitsevista arvoista, toiveista ja odotuksista. Kulttuurisesti suosittuja piirteitä löytyy testattaessa aina enemmän kuin sellaisia, joita pidetään epätoivottavina – persoonallisuuspiirteiden arviointi kertoo siis paitsi kohteestaan, myös arvioitsijasta itsestään.

Kuritta kasvanut

Elämän kolhimien pedagogien ja kasvatustieteilijöiden listan jatkaminen ei ole vaikeaa. Esimerkkejä näyttää löytyvän minne vain silmänsä luo. Rousseauin suuri ihailija ja hänen kasvatustieteilijänsä periaatteiden käytäntöön soveltamisesta tunnetuksi tullut sveitsiläinen pedagogi Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827) oli menettänyt isänsä ollessaan vain 5-vuotias. Jäljelle jäänyt perhe – äiti, kolme lasta ja palvelija elivät vaatimatommassa, melkein köyhissä oloissa.

Pestalozzi kertoo muistelmissaan lapsuudenkodistaan myönteisesti, melkein kaihoisasti huolimatta siitä, että köyhyys ja siitä johtuva hyljittynyt säästäväisyys rajoittivat lasten elämää merkittävästi. Liedtke onkin aiheellisesti kysynyt, onko Pestalozzi ”rakentanut” jälkeensä hyveen lapsuutensa välttämättömyydestä. (Liedtke 1979, 171) Vaatimattomuutta, säästäväisyyttä ja yksinkertaisuutta korostava elämäntapa on kieltämättä hyvässä sopusoinnussa Pestalozzin pedagogisten lähtökohtien kanssa. Köyhyydestä huolimatta lapsuudenkoti oli selvästi rakkauden täyttämä, myötätunteinen ja lämmin. Latvuksen näkemyksen mukaan Pestalozzin äitisuhde on vaikuttanut ratkaisevasti hänen uraansa: isän poissaolo ja äidin myötätunto loivat pojalle sellaista henkistä liikkumatilaa, missä toisina ajattelun siemenet itivät. Äitinsä roolia korostanut Pestalozzi ei ole poikkeustapaus, sillä esimerkiksi Newton, Hume, Kant, Goethe, Beethoven, Edison ja Freud ovat kertoneet äitinsä olleen elämänsä merkittävin henkilö. (Latvus 2002, 408–409)

Tällaiset tunnustukset ovat tietenkin ongelmallisia. Agathon Meurman kirjoittaa muistelmissaan isästään arvostavaan, kunnioittavaan sävyyn, vaikka tämä rankaisi perheen lapsia mielivaltaisesti ja hakkasi aivan mitättömistä syistä. Meurman tyytyy kuitenkin toteamaan, että hän tarvitsi sellaista kuria tullakseen kunnan ihmiseksi. ”Kunnioita isääsi ja äitiäsi”, määrää neljäs käsky. Vanhempia kohtaan piti myös tuntea samanlaista kiitollisuutta kuin Jumalaa kohtaan. Tämä ajattelutapa kuvastuu yhtenäen esimerkiksi vanhoissa aapisissa, joissa kiitollisuus nostetaan erääksi tärkeimmistä ”hyvän lapsen” ominaisuuksista. Kyynikko toteaa tähän, että ”hyvä lapsi” kyllä oppii myös omin avuin tekemään sen, mitä olettaa itseltään vaadittavan ja minkä arvelee tyydyttävän vanhempiaan. Arvaamalla tällä tavoin vanhempiansa mielenliikkeet jo ennakoon, hän ansaitsee rakkautta ja hyväksyntää. Olennaista tässä perinteessä on kuitenkin, että rakkaus ja hyväksyntä täytyy aina ansaita, mutta silloinkin hyväksy-

vät sanat ja kiitos ovat osoituksia vanhempien hyväntahtoisuudesta. Kovin harvinainen ei liene ollut sekään käytäntö, josta Lauri Pohjanpää kertoo esseekokoelmassaan *Jäähyväiset koululle* (1955). Hänen piti aina piiskaa saatuaan sanoa: ”Suurkiitosta, äite kulta, kurin eestä”.

Perheen taloudellisesta niukkuudesta huolimatta Johann Heinrichin oli mahdollista käydä koulua. Joissakin lähteissä väitetään Pestalozzin menestyneen koulussa heikosti, mutta löytyneet koulutodistukset eivät kuitenkaan tue tällaista näkemystä (Natorp 1926, 14–15). Pestalozzi näyttää pitäneen itseään kaikkea muuta kuin mallioppilana:

Minulle ei siis ollut tärkeätä edes opittavan tietoaaineksen varsinainen ymmärtäminen, vaan sen aikaansaama tunteenomainen vaikutus oli minulle aina paljoka tärkeämpi kuin niiden välineitten käytännöllinen harjoittaminen (Pestalozzi 1933; ks. myös Natorp 1926, 15)

Paul Natorp on kiinnittänyt huomiota siihen, että Pestalozzi suhtautui jo kouluaikoinaan suurpiirteisesti sellaisiin ”yksityiskohtiin” kuten oikeinkirjoitussääntöihin tai käsialaharjoituksiin (Natorp 1926, 15). Pestalozzi kertoo muistelmissaan suoriutuneensa hyvin sellaisissa opinnoissa, jotka häntä kiinnostivat ja heikosti niissä aineissa jotka eivät häntä innostaneet. Pestalozzi kertoo:

Opetusaineiden sisältö herätti minussa enimmäkseen elävää ja oikeata harrastusta, mutta muodot, joissa se ilmeni, jättivät minut usein välinpitämättömäksi ja ajatuksettomaksi. (Pestalozzi 1933; ks. myös Natorp 1926, 15)

Pestalozzi viittaa edellisessä katkelmassa opetuksen liialliseen teoreettisuuteen, mikä herätti hänessä vastenmielisyyttä opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tämän seikan hän koetti myöhemmin korjata omassa koulussaan korostamalla sitä, että kaiken tiedon pitää palvella tekemistä. Toisaalta hän huomautti useaan otteeseen siitä, että pelkkä tietäminen ilman ymmärtämistä ei ole minkään arvoista. Tässäkin suhteessa Pestalozzi näyttää käyttäneen omaa oppimiskäsitystään ja -kokemuksiaan kasvatusfilosofiansa rakennusaineina. Perinteinen opiskelu, tenttikirjojen pönttääminen ei häntä kiinnostanut, niinpä Johann jätti yliopisto-opintonsa kesken koettaakseen – romanttisen unelman virittämänä – onneaan maanviljelijänä. Yritys päättyi taloudelliseen haaksirikkoon, jolloin hän päätti ryhtyä opettajaksi.

Monissa Pestalozzin elämänvaiheita ja toimintaa käsittelevissä teoksissa mainitaan erikseen, että hän oli luonteeltaan sangen erikoinen. Syynä tähän on pedagogi itse, joka *Joutsenlaulussaan* (*Schwanengesang* 1826) ruotii ankarasti omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan. Tuo itsekritiikki tuo vahvasti mieleen jo edellä puheena olleen Rousseau’n Tunnustukset (*Les Confessions* 1782–1789) jossa vanha kirjailija arvioi menneisyyttään, lausuen peittelemättömän jälkiviisaita kommenttejaan työstään ja toiminnastaan, erehdyksistään ja menestyksestään. Tuo teos herätti henkiin kirjallisen itsetutkiskelun perinteen Euroopassa. Voidaan tietysti sanoa, ettei apologia tai itsetutkiskelu ollut kadonnut kirjallisuudesta minnekään, kuuluivathan esimerkiksi Michel de Montaignen (1533–1592) *Esseet* itsestään selvästi ranskalaisen sivistyneistön kirjalliseen kaanoniin vielä Rousseau’n aikana. Kannattaa panna merkille, että esseessään *Lasten kasvatuksesta* Montaigne kertoo omasta lapsuudestaan lämpimästi ja isänsä keskeistä roolia korostaen (Montaigne 2003 242–245). Tähän kirjalliseen virtaukseen liittyy myös Pestalozzin Joutsenlaulu, vaikka kirjailija ei tarkastelekaan teoksessaan nuoruutensa suurta ideologia tällaisesta näkökulmasta. Rousseauista hän kirjoittaa tietenkin paljon, usein kriittisesti – vielä useammin arvostavasti.

Pestalozzin itsetutkiskelussa kiinnittää huomiota se, miten hän kertoo lapsuudestaan ja kasvuympäristöstään. On ymmärrettävää, että kasvatuksen parissa koko aikuisikänsä työskennellyt henkilö pohti elämänsä varrella myös omaa lapsuuttaan ja kasvatustaan. Lukijan on tietenkin vaikea arvioida tällaisten mietelmien todistusvoimaa tai autenttisuutta. Lähtökohtana on pidettävä sitä, että muistelmat ovat aina tarinoita, kertomuksia – todistajalausuntoinakin aina yksipuolisia ja rajoittuneita. Tästä huolimatta Pestalozzin itsestään rakentamassa muotokuvassa on kasvatus-tieteilijää kiinnostavia yksityiskohtia. Hän näet kertoo kotiololoistaan hyvin kaksijakoisesti: toisaalta Pestalozzi arvioi luonteensa kehittyneen väärään suuntaan isän varhaisen kuoleman vuoksi, vaikka melkein kaikissa muissa teksteissään hän korosti äitien merkitystä lastensa kasvattajana. Ehkäpä vanha pedagogi halusi vain kuvitella, millaista hänen elämänsä olisi ollut, ellei isä olisi kuollut. Pestalozzi kuvitteli, että Isä olisi varmasti puuttunut perheensä kotikasvatukseen ja antanut ”terveellistä” vastapainoa äidin ja palvelijatar Barbra Schmidtin suojeluhalulle. Pestalozzi kirjoittaa:

...kaikki miehen voimaan, miehen kokemusten, miehen ajattelutavan ja miehen harjoitusten kehittämiseen tarvittavat olennaiset keinot ja yllyk-

keet puuttuivat minulta siinä määrässä kuin olisin niitä erikoisesti tarvinnut yksilöllisyyteni omituisuuden ja sen heikkouksien vuoksi. (Pestalozzi 1933, 175)

Näiden koukeroisten lauseiden ja hieman hämärän argumentaation takaa paljastuu kai lopulta henkilökohtainen isänkaipuu – eikä katkelmaa liene syytä tulkita kehityspsykologiseksi oivallukseksi tai peräti vakaumukseksi. Toisaalta omaan isän rooliinsa Pestalozzi paneutui melkein liiallisella hartaudella – ainakin jos anekdootteihin ja aikalaistarinoihin on uskomista. Väitetään, että Pestalozzi opetti poikaansa Hans Jakobia (1770–1801) niin tiukasti Rousseauin Émilestä omaksumiensa oppien mukaisesti, ettei tämä osannut lukea tai kirjoittaa vielä 12-vuotiaana. Toisten kertomusten mukaan poika sai lopulta kuolemaansa johtaneen reumatismin lapsuudessaan harjoitetun ”karaisun” johdosta (ks. Natorp 1926, 65–66).

Mitä sitten olivat nuo isättömyydestä johtuneet kielteiset luonteenpiirteet tai ominaisuudet? Kuten edellä on jo mainittu, Pestalozzi ei omasta mielestään koskaan ollut hyvä koululainen ylivilkkaan, kevytmielisen ja samalla suurpiirteisyyteen taipuvaisen luonteenlaatunsa vuoksi. Luontaisesta lapsellisuudesta ja naiiviuudesta, sekä tietynlaisesta huolettomuudesta Pestalozzi sen sijaan arvelee olleen itselleen hyötyä pedagogina toimissaan. (Pestalozzi 1933, 175, 184; ks. myös Natorp 1926, 10). Huoli lasten helfittelyn ja huomion kohteena olemisen turmelevasta vaikutuksesta ei ole mitenkään erikoinen ilmiö, vaan aikanaan laajalle levinnyt uskomus. Teema toistuu eri muodoissa vanhassa muistelmakirjallisuudessa; toisinaan se yhdistetään laiskuuden tai itserakkauden, joskus taas ylpeyden paheiden kehittymiseen. Monet kansanviisaudet ja sananlaskut varoittavat laiskuuden ja ylpeyden synnistä.

Kurin pito perheessä oli isännän tehtävä. Suomessa – kuten myös muualla Euroopassa – isännän valta ulottui myös perheen palvelusväkeen. Laillisesta suojelusta annettujen säännösten mukaan isäntäväki oli asetettu ikään kuin palkollistensa holhoajiksi, takuumiehiksi. Roomalaisessa oikeudessa ”isänvalta” on aivan peruskäsitteitä. Roomalaisessa yhteiskunnassa perheen pää – ”pater familias” – vastasi koko perhekunnastaan. Vain hänellä oli sananvaltaa perhettään koskevista asioista. Perheeseen kuuluviksi katsottiin vaimo, lapset, jopa naimattomat täysikäiset pojat, ja tietenkin koko palveluskunta. Myös Vanhassa testamentissa puhutaan useaan otteeseen isännän ylivallassa vaimoan, lapsiaan ja palvelijoitaan kohtaan. Me kristityt nimitämme itseämme Herran palvelijoiksi, olemme

Jumalan lapsia, alamaisia. Kyse ei ole tyhjästä tai sattumanvaraisesti poimitusta vertauskuvasta, sillä nuo sanat sisältävät uskomme kannalta olennaisen lähtökohdan. Vielä 1800-luvulla ajatus herransa armoilla olevasta palvelijasta oli varmasti kaikille niin tuttu, että Uuden testamentin sanoma ansaitsemattomasta laupeudesta oli helppo sisäistää. Sama koskee tietenkin herran (ts. isännän, isän) ja lasten välistä suhdetta. Näin ovat palvelijat ja lapset jo vertauskuvienkin tasolla samassa asemassa. Martti Luther korostikin, että samalla tavalla kuin lasten, pitää palvelijoidenkin kunnioittaa esivaltaansa, siis isäntäväkeään. Toisaalta nämä taas joutuvat asemansa vuoksi vastaamaan palkollistensa kasvatuksesta ja hyvinvoinnista: heitä pitää valvoa, nuhdella ja rangaista tarpeen mukaan, jotta heistä tulisi ”kunnan ihmisiä”. (Luther 1906, 11, 18) Luther totesikin Siirakin¹³ sanoja selittäessään, että rankaisulla on kasvattava vaikutus:

...vanhemmat eivät saa olla laupiaita lapsilleen, kun nämä ovat pahoja: heitä on heti kuritettava. Isäntä ja emäntäkään eivät saa olla liiaksi laupiaita palkollisilleen, vaan kaikki pahuus on ansion mukaan hellimättä rangaistava. Sitä Jumala heiltä vaatii; elleivät sitä tee, heidän on siitä kerran tehtävä Jumalalle tarkka ja ankara tili. (Luther 1945, 517).

Ansion mukaan annettu rangaistus voi kitkeä pahuuden pois, toteaa Luther. Tärkeää on kuitenkin huomata, että ajatukseen sisältyvät sanat ”ansion mukaan”, sillä rankaisun on oltava suhteessa tekoon. Hän on toisaalla todennutkin, että ansaitsematon rangaistus, mielivalta, herättää vain vihaa ja uppiniskaisuutta. (Luther 1924, 175, 208) Luther varoitti vanhempia ja isäntäväkeä yhtäläillä liiallisesta laupeudesta kuin ankaruudesta. Kumminkin ovat merkkejä vanhemman – tässä tapauksessa isännän – viran huonosta hoitamisesta ja kutsumuksen laiminlyönnistä. Tällä tavoin Lutherin muotoilema kutsumusetiikka yhdistyy läheisesti hänen regimenttioppiinsa.

Lutherin kasvatusnäkemyksistä puhuttaessa on huomautettava, että hänen oma isäsuhteensa oli todennäköisesti hyvin ongelmallinen ja ristiriitainen. Ristiriitaisia ovat myös monet hänen eri aikoina esittämät kasvatusnäkemykset. Psykoanalyttisesta näkökulmasta Lutheria tutkinut Erik H. Erikson on laajaan aikalaisaineistoon nojaten tulkinut, että Lutherin teologinen toisinajattelu on läheisessä yhteydessä hänen kapinaansa rajoittavaa ja ankaraa isää kohtaan. Eriksonin käsityksen mukaan Lutherin isäkapina, hänen uskonnollinen kriisinsä ja toive laupiaasta ”Taivaanisäs-

tä” liittyvät läheisesti yhteen. Isäkapina laimeni Lutherin tultua itse isäksi; samalla muuttui myös hänen teologinen ajattelunsa konservatiiviseen suuntaan. (Erikson 1966, 62–128; 303–329) Edellä käsitellyt Luther-sitaatit kuuluvat hänen tuotantonsa keski- ja myöhäiskauteen.

Vaikka Pestalozzi toisaalta arveleekin ”liiallisen huolenpidon” vaikuttaneen luonteenkehitykseensä kielteisesti, hän korostaa varsinaisissa pedagogisissa teksteissään äitien merkitystä lastensa kasvattajina. Oman äitinsä ja perheen pitkäaikaisen palvelijan, Barbara Schmidtin tekemää kasvatus- ja kodinhoitotyötä Pestalozzi kuvailee Joutsenlaulussa selvästi liikuttuneena, ylisanoja säästelemättä. (Pestalozzi 1933, 175–176). Oma lapsuudenkoti lieneekin ollut pedagogin mielessä hänen kirjoittaessaan kansanomaista *Lienhard und Gertrud* (*Lienhard ja Gertrud* 1781) romaaniaan¹⁴. Kertomuksen juoni tai sen pääteema eivät sinänsä vaikuta erityisen omaperäisiltä: työläisvaimo Gertrudin taistelu ilkeää, turmeltunutta ja rikasta voutia vastaan oli tietenkin jo tuolloin kaikille tuttu juonirakenne. Pestalozzin romaani(sarja) on eri tutkijoiden esittämien tulkintojen mukaan kuitenkin muutakin kuin aikansa kioskikirjallisuutta. Grue-Sørensenin (1961b) mielestä kirjailija nostaa teoksessaan kotikasvatuksen ja ylipäättään kodin rakastavan ilmapiirin ihmisen onnellisuuden ehdoksi. Pestalozzi kertoo kansanomaisen ja helposti omaksuttavan tarinansa lomassa, kuinka hyvät ja pahat ominaisuudet syntyvät ja millainen mahtava vaikutus niin koti kuin koulukasvatuksella on koko kylän elämään. (Grue-Sørensen 1961b, 15–16).

Encyclopedia Britannican Pestalozzia käsittelevässä artikkelissa tarkastellaan tätä romaania hieman toisesta näkökulmasta. Lienhard ja Gertrud –sarjassa nähdään konkretisoituvan se, kuinka ihannevaimot voivat vaikuttaa kotiensa henkeen hyvin järjestetyn kotielämän avulla. Samassa artikkelissa Pestalozzin romaanisarja kytketään hänen aiempaan tuotantoonsa huomauttamalla, että myös *Erakon iltahetkessä* (*Die Abendstunde eines Einsiedlers* 1780) pohditaan kasvatuskysymyksiä vaimojen näkökulmasta. Tuossa varhaisessa teoksessa Pestalozzi väittää, että aviomiehen ja koko perheen onni riippuu naisen luomasta turvallisesta ilmapiiristä. (Anon 2004a, www-dokumentti). Sama teema jatkuu entistä voimakkaampana vuonna 1801 ilmestyneessä *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* -teoksessa (Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa). Kirjan alaotsikko kuuluu suomennettuna: ”Yritys antaa äideille ohjausta, miten he itse voisivat opettaa lapsiansa”. Teoksen nimi on kuitenkin hieman harhaanjohtava, sillä äideille osoitettuja neuvoja siitä löytyy tuskin lainkaan – eikä siinä esiinny

henkilöä nimeltä Gertrud. Käytännöllisten kasvatusohjeiden sijasta Pestalozzi syvennyy siinä järjestelemään pedagogiansa teoreettisia lähtökoh-tia kasvatustilanteiksi kokonaisuudeksi. Lasten opetuksessa olisi hänen mielestään huomioitava lasten yksilöllisyys – niinpä opetuksen tulisi perustua oppijan omaan havaintoon sekä sen suuntaamiseen. Opetuksessa täytyy aloittaa aina yksinkertaisimmista asioista ja edetä suurempiin kokonaisuuksiin lapsen kehitystaso huomioon ottaen. Vaikka näillä mietteillä ei liene näkyvää yhteyttä Pestalozzin elämäkokemuksiin, voidaan hänen todeta saaneen niistä maailmankuvansa rakennusaineita. Tällä tavalla ne näkyvät myös hänen säätyjen välistä tasa-arvoa ja kansalaiskasvatusta edistäneessä pedagogisessa ohjelmassaan.

Vanha narri

Pestalozzilta paljon vaikutteita saanut saksalainen uudistuspedagogi Friedrich Fröbel (1782–1852) syntyi pienessä Oberweissbachin kaupungissa protestanttiseen pappisperheeseen. Hänellä oli neljä vanhempaa veljeä, mutta ei ainuttakaan sisarta. Pian Friedrichin syntymän jälkeen hänen äitinsä sairastui – kuollakseen vain yhdeksän kuukauden päästä kuopuksen syntymästä¹⁵. Fröbel on itse arvioinut, että tällä tapahtumalla oli valtava vaikutus hänen elämäänsä (Fröbel 2003, 3). Isältään ei pieni orpopoika näytä saaneen juuri myötätuntoa tai hellyyttä¹⁶. Fröbel valittelee muistelmissaan, sitä, ettei hänen isänsä ehtinyt kiinnittämään huomiota häneen tuona vaikeana aikana. Johann Jacob Fröbelin aika kului uuden kirkkorakennuksen rakennustöiden valvonnassa ja erilaisissa virkatehtävissä. Poika jätettiin perheen palvelijoiden hoitoon, ja nämä taas siirsivät tehtävän vanhemmille veljille. Kirjeessään Meningenin kreiville (1827) Fröbel sanoo olleensa onnekas päästyään vanhempien veljiensä hoitoon (Fröbel 2003, 3–4). Tämän voi helposti ymmärtää, sillä veljekset säilyivät toisilleen läheisinä vielä aikuisiällään. Sen sijaan Friedrichin suhde omaan isäänsä ei kehittynyt koskaan lämpimäksi, ei edes luottamukselliseksi. Johann Fröbel avioitui uudelleen Friedrichin täytettyä neljä vuotta. Äitipuolen ja pojan välit olivat aluksi erittäin läheiset. Fröbel väittää muistelmissaan pystyneensä vielä aikuisena palauttamaan mieleensä sen, kuinka paljon hän kaipasi äidillistä hellyyttä (Fröbel 2003, 4). Onni ei kuitenkaan jatkunut pitkään, sillä perheeseen syntyi pian uusi lapsi, joka vei kaiken äidin huomion. Fröbel kuvailee tilannetta tapaan, joka tuo mieleen saksalaiset kansansadut: paha äitipuoli rakastaa vain omaa lastaan ja näkee pelkkiä vikoja lapsipuolestaan. Näyttää kuitenkin siltä, että asetelma ei ole syntynyt

muistelijan omassa päässä. Fröbelin äitipuoli oli mitä ilmeisimmin ilkeä, kovakourainen ja kylmä (Fröbel 2003, 4–12; Anon. 2004b, [www-dokumentti](#); Giel 1979, 251). Kuvaavaa tilanteelle on, että äitipuoli ryhtyi oman lapsen synnyttyä puhuttelevaan 5-vuotiaasta Friedrichiä vain kolmannessa persoonassa, ei etunimeltä kuten perheen muita lapsia. Kyseistä puhutelmamuotoa ei ollut tapana käyttää perheenjäsenien kanssa, sillä se ilmaisee saksan kielessä puhekumppaneiden välistä sosiaalista välimatkaa ja vieraautta. Fröbel on myöhemmin arvellut, että tällainen vieraannuttaminen yhdistettynä kotona vallinneeseen kovaan kuriin (jatkuva vikojen ja virheiden tarkkailu) pakotti hänet jo varhain vetäytymään oman sisäisen maailmansa muurin suojaan (Fröbel 2003, 6–7).

Jakob Fröbel pettyi syvästi lapseensa, kun tämä ei hänen ohjauksessaan oppinut lukemaan (Fröbel 2003, 7; ks. myös Giel 1979, 251). Hän päätteli Friedrichin olevan lahjaton – ja se kerrottiin varmasti myös pojalle itselleen. Fröbelin lapsuudesta kertovissa lähteissä mainitaan tavallisesti hänen olleen varsinainen ”ongelmalapsi”, uhmakas, tottelematon ja sulkeutunut (Giel 1979, 251; Bruhn 1969, 301; Grue-Sørensen 1961b, 95). Kuoreensa vetäytyneeltä Friedrich Fröbeliltä ei koulunkäynti ottanut sujuakseen¹⁷. Hänet siirrettiin tottelemattomuutensa vuoksi isänsä piiriin kuuluvaa tyttökouluun. Samasta syystä Friedrich sai istua luokan etuosassa vanhimpien tyttöjen keskellä. Hän muistelee silti lämmöllä koulunsa uskonnollista ilmapiiriä – erityisesti sitä, kuinka raamatun sanan kuuleminen vaikutti häneen lähtemättömästi (Fröbel 2003, 8–10).

Oppimisvaikeuksien ja käytösongelmien syytä ei ole vaikea arvata, siinäkin huolimatta, että näitä asioita on aina vaikea arvioida pelkkien kirjallisten dokumenttien valossa. Kodin kylmässä, jopa vihamielisessä ympäristössä ei uusien asioiden omaksuminen käynyt helposti. Niinpä ei ole ihme, että Friedrichin koulunkäynti alkoi sujua samalla kun hän kymmenvuotiaana pääsi pois kotoaan, enonsa luokse Sveitsiin. Sangen poikkeavalta vaikuttaa tällainen toimenpide, varsinkaan kun kyseessä ei ole koulunvaihdoista johtuva muutto toiselle paikkakunnalle. Ympäristönvaihdos oli selvästi onnistunut – ainakin Friedrich Fröbel itse on muistellut aikuisena tuota aikaa lämmöllä.

Vanhemmassa muistelmakirjallisuudessa nimitetään kuvattavaa helposti ”etsijäksi” tai ”haaveilijaksi” ellei tämä löydä elämänuraansa suoraviivaisesti. Kuvaus sopii myös Fröbeliin, joka valmistui metsänhoitajaksi, opiskeli maanviljelystä ja haaveili arkkitehdin tai rakennusmestarin urasta. Lisäksi hän opiskeli puutteellisesta koulusivistyksestään huolimatta

ta luonnontieteitä ja filosofiaa yliopistoissa. Aivan tasainen ei Friedrichin opintie ollut tällöinkään, joutuipa hän vähäksi aikaa putkaankin maksamattomien opintovelkojensa vuoksi. (Anon 2004b, [www-dokumentti](#)). Isä Jakob maksoi poikansa velat, mutta teki hänet samalla perinnöttömäksi.

Friedrich Fröbelillä olisi ollut mahdollisuuksia tieteellisen uran luomiseen kiteiden tutkimuksen parissa. Hän työskentelikin jonkin aikaa tiedemiehenä, mutta valitsi lopulta (tosin sangen vanhana) toisen uran. Eri lähteissä kuvataan Fröbelin joutuneen pienten lasten opettajaksi aluksi aivan sattumalta – rahanpuutteen ajamana (Bruhn 1969, 301 Ks. myös: Bagger 1916). Sattumaa tai ei, hän näyttää kuitenkin vakuuttuneen nopeasti siitä, että pienten lasten kasvatuksen järjestäminen on hänen elämäntehtävänsä. Fröbelin kasvatustieteen sanastoon tuoma ilmaisu ”Kindergarten” luo hausalla tavalla siltaa metsänhoitajan ja opettajan ammattien välille (”Garten” tarkoittaa puutarhaa). Hänen johtoajatukseensa oli, että pienten lasten kasvattajien työ on korvaamattoman tärkeää. Fröbelin näkemykset tuntuvat ehkä nykylukijoista itsestäänselvyyksiltä, mutta omana aikanaan ne eivät sitä olleet. Hän oli toisinajattelija, joka ei ollut suuresti huolestunut siitä, mitä muut hänestä ajattelivat. Fröbel korosti, että ”nuoria ihmistaimia” on hoidettava ja vaalittava hellyydellä heidän ollessaan haavoittuvaisimmassa iässään. Hänen kasvatusnäkemysensä mukaan monet myöhemmällä iällä ilmenevät kehityksen häiriöt ovat saaneet alkunsa lapsen varhaisimpina kehityskausina. Jo yksin tästä syystä imeväisikäisen lapsen hoitaminen on hyvin tärkeää. (Helenius 2001, 235) Fröbel oli näitä mietteitä kirjoittaessa tullut varmasti ajatelleeksi omaa varhaislapsuuttaan. Hän oli saanut nauttia ensimmäiset elinkuukautensa oman äitinsä lämpimästä hoidosta ja turvallisesta hoivasta. Ehkäpä tämä ajanjakso mielessään Fröbel totesi, että lastenhoidon ja kasvatuksen pitää perustua jatkuvuuteen. Jokaisella kasvuvaiheella on oma merkityksensä, joka kasvat-tajan olisi tunnettava.

Pienten lasten hoivaamisen katsottiin perinteisesti kuuluvan naisväelle, äideille ja lastenhoitajille – ei aikuisille miehille. Niinpä lapsitaimien kanssa touhuava Fröbel herätti aikanaan laajaa huvittuneisuutta ja jopa paheksuntaa. Voi arvata, ettei aikuinen mies leikkimässä puistossa lasten kanssa ollut 1800-luvun puolivälissä tavallinen näky. Fröbel sai leikkimielisyydestään johtuen jonkinlaisen ”kylähullun” maineen Bad Blankenburgissa. Kaupunkilaiset nimittivät häntä ”vanhaksi narriksi”. (Anderssen 1950, 580–581) Fröbelin omaan lapsuuteen ei paljon leikkiä mahtunut.

”Kumpikaan vanhemmistani ei ollut lapsirakas”

Ruotsalaisen kirjailija ja reformipedagogi Ellen Key syntyi Etelä-ruotsalaiseen aatelissukuun joulukuussa 1849. Perheen koti Sundsholmin kartanossa Smålandissa oli varakas, ja niinpä Ellenin lapsuuden ympäristö oli ulkoisilta puitteiltaan suorastaan loistelas. Bruhnin arvion mukaan Ellen Keyn vanhemmat olivat ”vapaamielisiä ja demokraattisia sekä poliittisissa että sosiaalisissa kysymyksissä (Bruhn 1968, 85). Vanhempien vapaamielisyys ei kuitenkaan ulottunut lastenkasvatukseen: teoksessaan *Minnen av och om Emil Key I-III* (1915–1917) Ellen Key kuvaa lapsuuttaan tavalla, joka totisesti murtaa kuvitelman säätyläisperheen kartanoidyllistä. Hän muistelee lähes 70-vuoden ikäisenä lapsuudenkotiaan ja isäänsä Emiliä hyvin kriittiseen ja katkeraan sävyyn. ”Muistelmat” eivät jätä juurikaan arvailun varaa syistä, jotka johtivat lopulta isän ja tyttären täydelliseen välirikoon. Keyn kuvauksen mukaan perheen viittä lasta kasvatettiin ankaruudella ja kaikenlaisia hellyydenosoituksia välttämällä. Vanhemmat eivät epäröineet käyttää myöskään ruumiillisia rangaistuksia, varsinkaan mitä tulee Ellenin veljien kasvatukseen. On kuitenkin muistettava, että tämän tapainen lasten kurittaminen oli sangen tavallista 1800-luvulla niin säätyläis- kuin talonpoikaisperheissä. Ellen Key tiesi varmasti mistä hän puhui arvostellessaan vallitsevaa kasvatuserinnettä. Hän kertoo kotonaan vallinneen ankaran kurin ja pelon ilmapiiriin kannustaneen ulkokultaisuuteen ja vilpillisyyteen. Key kirjoittaa lapsuudenkodistaan (suom. Bruhn):

Kumpikaan vanhemmistani ei ollut lapsirakas... Isä oli kiivasluontoinen ja hänen suuttuessaan saivat sekä lapset että palvelijat osansa kurituksesta. ... tästä oli seurauksena se, että luottamuksen sijasta oli pelko leimaa-antavana piirteenä lapsuusvuosien suhteessa vanhempiin, että katkeruutta ruokittiin ja pakotettiin tekemään vääriä tunnustuksia. (Bruhn 1973, 85; Key 1905, 375)

Key ymmärsi omasta kokemuksestaan, että lapsi valitsee rangaistuksen pelossa mieluummin valheen kuin totuuden (jos toden puhuminen johtaa ikäviin seurauksiin). Niin ikään hän oli vakuuttunut siitä, että vain rakastavassa ilmapiirissä vanhemmat ansaitsevat lastensa luottamuksen ja vastarakkauden.

Ellen Keyn kasvatusajattelua on vaikea tiivistää muutamaksi iskulauseeksi tekemättä sille vääryyttä. Olennaista hänen pedagogisissa näke-

myksissään lienee kuitenkin lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen. (ks. esimerkiksi: Grue-Sørensen 1961b, 225; Tähtinen 2001, 331). Lapsia ei pidä pakottaa tekemään asioita, joiden merkitystä he eivät pysty ymmärtämään; pakko ja väkivalta eivät kuulu kasvatuksen keinoihin. Toisaalta Key hyökkäsi myös täydellistä vapautta korostaneita pedagogeja vastaan, sillä lasten vapauden yksipuolinen korostaminen ei kehittä kasvatettavissa velvollisuudentuntoa eikä kykyä ottaa vastuuta teoistaan.

Key korostaa äidillisen läheisyyden, hellyyden ja oikein toteutetun kotikasvatuksen merkitystä niin suuressa mitassa, että on valmis epäämään lastenkasvatusoikeuden ”huonoilta vanhemmilta”. Teoksessaan *Barnets Århundrade* (1900) hän esitti Galtonin rotuhygieniaoikeista tuttuja käsityksiä ”korkeatasoisen ihmistyyppin” luomisesta. Key oli valmis hyväksymään ”elinkelvottomien” vauvojen ja sikiöiden tappamisen. Hän kannatti myös rikollisten ja vammaisten sekä psyykkisesti sairaiden suvunjatkamiskyvyn rajoittamista (ks. esimerkiksi Bruhn 1968, 90; Tähtinen 2001, 323–324)¹⁸. Edellä esitetyt rodunjalostusta koskevat mielipiteet edustavat vain yhtä puolta Keyn kasvatusajattelussa. Tuo pimeä puoli liittyy hyvin kiinteästi oman aikansa ihanteisiin ja aatteelliseen ilmapiiriin. Paljon parempi visionääri Key oli tarkastellessaan kasvatusta lasten näkökulmasta. Hän vastusti samankaltaistavaa, taivuttavaa ja muokkaavaa kasvatusta, sillä sen kaltainen toiminta estää lapsia kasvamasta omilla ehdoillaan. Key kritisoi kouluja lasten liiallisesta ohjailusta, kontrolloinnista ja luonnollisen kokeilunhalun tyrehdyttämisestä. Hänen mielestään sekä liiallinen kuri että liiallinen hellyys tukahduttaa lasten itsenäisen toiminnan, työn ilon ja mielikuvituksen. Arvostelipa Key myös äitejä, jotka väheksyivät lastensa kasvattamista, suurinta ”kulttuuritehtäväänsä”. Hänen mielestään äitien pitäisi omistautua lapsilleen ja kummankin vanhemman tulisi pyrkiä kehittämään itseään aktiivisesti kasvattajana. (Tähtinen 2001, 331)

Ellen Key ei ollut juurikaan käynyt kouluja, siis tässäkin mielessä hän sopii edellä esiteltujen koulureformistien joukkoon. Kuten edellä on jo ilmennyt, näyttää hämmästyttävän monen kasvatushistorian kaanoniin päässeeseen uudistajan oma koulutie olleen kivinen tai puutteellinen. Keyltä ei kuitenkaan puuttunut oppineisuutta, vaikka hänen muodollinen koulutuksensa olikin erittäin suppea. Ellenin kerrotaan oppineen lukemaan isoäitinsä avustuksella sangen nuorena. Kodin kirjastosta löytyneet kirjat muodostuivat hänen pääasialliseksi tietolähteekseen, vaikka perheessä työskentelikin aika ajoin myös kotiopettaja (Tähtinen 2001, 323). Niinpä ei liene mikään sattuma, että Ellen Key korosti kirjallisuuden ja itseopiske-

lun merkitystä myös pedagogisissa kirjoituksissaan (ks. esimerkiksi Key 1912, 139–143).

Olisi mielenkiintoista tulkita Keyn vanhemmille asettamia vaatimuksia hänen omien elämäkokemustensa valossa. Vaikka tässä artikkelissa ei tuohon aiheeseen ole mahdollista paneutua syvällisesti, vaikuttaa yhteys – ainakin äkkiseltään – sangen ilmeiseltä. Ellen Key vastusti pedagogiikassaan monia sellaisia seikkoja, joita hän kertoo vanhempiensa pitäneen periaatteenaan. Samoin hän näyttää korostaneen asioita, joiden arveli vaikuttaneen omaan kehitykseensä myönteisesti (esimerkiksi lukeminen ja itseopiskelu). Hänen kasvatustietämystensä syntymekanismi voi silti olla paljon edellä kuvattua mutkikkaampi prosessi, jossa omilla lapsuudenkokemuksilla on vain vähäinen merkitys. Voidaan ajatella, että Key arvioi omia lapsuudenkokemuksiaan omaksumansa ideologian valossa, jolloin tuo kritiikki kertoo enemmän kirjoitusajankohdasta (1915) kuin kirjoittajan lapsuudenaikaisista tuntemuksista ja toiveista.

He haaveilivat koulusta, jossa olisivat itse viihtyneet

Edellisissä luvuissa on tarkasteltu sangen pintapuolisesti kuuden koulu-uudistajan henkilöhistoriaa ja heidän kasvatustietämisensä lähtökohtia. Yksikään heistä ei ole 1900-luvulla syntynyt, eikä näin edusta kasvatustieteiden, psykologian tai sosiologian tutkimustuloksiin nojautuvaa akateemista kasvatustietämistä. Kasvatustiede (kasvatustieteiden, sielutiede) ymmärrettiin pitkään filosofian piiriin kuuluvaksi aihepiiriksi. Niinpä empiirisen tutkimuksen perinne on tieteenalallamme vielä verrattain lyhyt. Menneiden vuosisatojen koulu-uudistajat eivät etsineet tukea ajatuksilleen tutkimustuloksista, eikä heidän didaktiikan tai pedagogiikan alaan liittyviä ideoitaan julkaistu tieteellisissä lehdissä. Tässä mielessä nykyisten kasvatustieteilijöiden toimintakenttä on varsin erilainen. Tieteelliselle tekstille asetetut ihanteet ja asiantuntijalausuntoihin perustuva julkaisuprosessi ohjaavat tutkijoita välttämään julistamista, ja etsimään näkemystensä perustelut muualta kuin omasta kokemusmaailmastaan. Ehkäpä tässä on yksi syy siihen, miksi koulureformaattorit näyttävät tulevan usein akateemisen maailman ulkopuolelta.

Tässä artikkelissa esiteltyjen koulu-uudistajien leimaaminen ”elämän kolhimiksi” on monella tapaa ongelmallinen yleistys – kuten jo avausluvussa todettiin. Käsitteen tarkempi määrittely vaatisi tietoa siitä, mitä hyvä tai onnellinen elämä on. Sitä löydetään, mitä haetaan – voi kriittinen lu-

kija perustellusti huomauttaa tutustuttuaan tämän tutkimuksen aineistoon ja kysymyksenasetteluun. Koska tämän kaltaisessa tutkimuksessa ei voi mitenkään tarkastella koko perusjoukkoa (siis kaikkia maailman kasvatustieteilijöitä), on tehtävä rajoituksia. Tässä tapauksessa aineisto rajattiin sisällöllisesti: kirjallisuudesta etsittiin oman aikansa kasvatustieteen ja koululaitosta arvostelleita uudistajia, joiden kasvatustietämisensä on yhteyksiä progressiivisena pedagogiikkana tunnettuun suuntaukseen. Aihepiiriä olisi toki ollut mahdollista lähestyä myös rajaamalla aineistoa ajallisesti, jolloin tarkastelun kohteeksi olisi otettu vaikkapa vain valistuksen aikana eläneitä kasvatustieteilijöitä. Vaikka ratkaisu olisi ollut ehkä tutkimusasetelman kannalta selväpiirteisempi, olisi se kuitenkin merkinnyt kokonaisvaltaisuuteen pyrkivän näkökulman merkittävää kaventumista.

Kasvatustieteen historian henkilögalleriaan päätyminen kertoo aina jostakin laatijansa arvomaailmasta ja kasvatustieteen historian kirjoituksen trendeistä. Edellä mainittuihin ongelmiin on otettu kantaa aineiston käsitteilyn yhteydessä. Tutkimuksessa on pyritty analysoimaan monipuolisesti sekä empiiriana toimivia lähteitä että tutkimuskirjallisuutta, erilaisia näkökulmia ja tulkintatapoja etsien. Artikkelin alussa kysyttiin, missä määrin kasvatustieteen yleisesityksissä toistettuja kertomuksia pedagogien elämänavaiheista voidaan pitää luotettavana. Samalla kiinnitettiin huomiota myös siihen, että elämänavaiheista, erityisesti lapsuudesta kerrottaessa muistelijat konstruoi omaa menneisyyttään kirjoitushetken näkökulmasta. Tuo autenttisuuden ongelma ei ole tietenkään vain kasvatustieteen liittyvä ominaisuus. Tämä käy hyvin ilmi luettaessa vaikkapa Riitta Kylänpään (2003) kokoamaa suomalaisten vaikuttajien lapsuudenkokemuksia käsittelevää teosta ”Kasvaako sisiliskoista saunassa krokotiileja?” Lapsuusmuistojaan ovat kertoneet muun muassa Esko Aho, metropoliitta Ambrosius, Jaan Kaplinski, Marja-Liisa Kirvesniemi, Juice Leskinen, Suvi-Anne Siimes, Juha Siltanen ja Ruben Stiller. Teosta lukiessa voi havaita, että hämmästyttävän moni Kylänpään haastattelema henkilö kertoo tunteensa itsensä lapsena yksinäiseksi ja erilaiseksi. Ovatko tällaiset lapsuudenkokemukset tavallisia vain poikkeusyksilöille tai erityisen luoville ihmisille? Ehkäpä kuvatut tunteet ovat aina niin syvälle käyviä, että ne on helppo palauttaa mieleen vielä vuosikymmeniä myöhemmin. Myöskään ei voi sulkea pois mahdollisuutta, että kyseessä on kirjallisen diskurssin ominaisuus.

Tämän tutkimuksen suppean aineiston perusteella ei voi tehdä sellaista johtopäätöstä, että koulu-uudistajat ovat aina ”elämän kolhimia”, kovia

kokeneita yksilöitä. Se vaatisi hypoteesin koettelua, siis vastaesimerkkien aktiivista etsimistä ja analysointia. Vaikka ajatusta koulureformin ja henkilökohtaisten koettelemusten yhteydestä ei hyväksyttäisikään, voidaan silti pohtia missä määrin kasvatusajattelijoiden omat kokemukset ovat vaikuttaneet heidän näkemyksiinsä. Tähän kysymykseen käsillä oleva tutkimus kykenee antamaan joitakin vastauksia.

Monet tässä artikkelissa sivutut pedagogiset oivallukset ovat syntyneet läheisessä yhteydessä kasvatustodellisuuteen. Toiset taas ovat lähtökohdiltaan enemmän filosofisia kannanottoja kuin toteutuskelpoisia suunnitelmia. Kyse on kahdesta eri tasosta, ei toisensa poissulkevista vaihtoehdoista. Käytännöstä ammentavalla kasvatusajattelulla on aina myös eettinen ja moraalinen ulottuvuutensa. Pedagogi, joka ei pohdi käyttämiensä keinojen vaikutuksia, eikä tiedosta kasvatustoimintansa päämääriä, syyllistyy helposti indoktrinoivaan opetukseen.

Tutkimuksessa esiteltyt koulu-uudistajat – toisinajattelijat – edustavat sangen yhteneväistä aatemaailmaa. He ovat kaikki uskonnolliselta taustaltaan reformoituja, joskaan heidän henkilökohtainen suhteensa uskontoon ja kirkkoon ei ollut aivan yhteneväinen. Ehkäpä reformoidun kirkon vaikutusalue on ollut suotuista kasvualusta maallisten instituutioiden arvostelulle. Se on sietänyt älykköjä ja toisinajattelijoita. Muistettakoon, että myös kansansivistysaate on läheisessä yhteydessä reformoidun kirkon aatemaailmaan ja toimintaan.

Jokainen tarkastelluista uudistajista on ollut omalla tavallaan lapsilähtöisen pedagogiikan kannattaja. Tätä aatetta voidaan – kuten tässä tutkimuksessa on tehty – nimittää anakronistisesti progressivismiksi. Huomatarkoon, että progressiivinen pedagogiikka pitää sisällään myös sellaisia painotuksia, jotka ovat vieraita 1600–1800-luvun kasvatustodellisuudelle. Silti nykyinen lapsilähtöinen pedagogiikka näkee mielellään juurensa Comeniuksessa ja Rousseaussa. Uudistajat ovat löytäneet innoitusta työhönsä yllättävän samoista lähteistä. Jean-Jacques Rousseau'n kirjoitukset vaikuttivat voimakkaasti Johann Basedowin, Johan Pestalozzin, Friedrich Fröbelin ja Ellen Keyn kasvatusajatteluun. Jokainen edellä mainituista sai vaikutteita myös Comeniukselta. Keyn suuresti arvostamat kasvatusajattelijat Fröbel ja Pestalozzi tunsivat toisensa henkilökohtaisesti.

Edelleen on kysyttävä, miksi koulu-uudistajien elämäkokemuksissa on toisiinsa verrattuna samankaltaisia piirteitä. Ehkäpä poikkeukselliset aatteet todellakin syntyvät poikkeuksellisissa olosuhteissa. Toisinajattelu vaatii ehkä sellaista voimakasta sisäistä motivaatiota, mikä ei syn-

ny aivan tavallisissa olosuhteissa. Toisaalta maailmassa on määrättömästi sellaisia kovia kokeneita ihmisiä, jotka eivät ole suunnanneet tarmoaan kasvatukseen ja koulutuksen uudistamiseen. Lienee selvää, että elämäkokemukset sinänsä eivät tee kenestäkään kasvatusajattelijaa; vaikka ne antavatkin kaikupohjaa uutta luoville pedagogisille oivalluksille. Jokainen tässä tutkimuksessa esitelty koulu-uudistaja on tahtonut parantaa maailmaa. Heille koulutuksen ja kasvatuksen uudistaminen oli muodostunut elämäntehtäväksi. Tuollainen päämäärä erottaa heidät kasvatustutkimuskysymyksiä tutkijankammioissaan pohdiskelleista filosofeista.

On hieman paradoksaalista, että monet vallitsevaa koulujärjestelmää arvostelleet kasvatusajattelijat ovat olleet itse tuon kritiikin kohteena olevan järjestelmän tuotteita. Koulua on syytetty jo satoja vuosia siitä, että se ei kannusta itsenäiseen ajatteluun ja kyseenalaistamiseen. Miten näistä kriitikoista on voinut tulla sitten niin eteviä, että he ovat ymmärtäneet kyseenalaistaa saamaansa opetusta? Rousseau'n ja Keyn kohdalta tuohon kysymykseen on helppo vastata: he eivät käyneet koulua. Myös Comenius, Basedow, Pestalozzi ja Fröbel olivat jollakin tapaa ulkopuolisia, itseoppineita oman tiensä kulkijoita. He – kuten muutkin tässä tutkimuksessa esiteltyt uudistajat – haaveilivat koulusta, jota olisi ollut mukava käydä, ja kasvatuksesta, mitä vaille he ajattelivat itse jääneensä.

Lähteet

- Anon 2004a. Encyclopædia Britannica: Pestalozzi, Johann Heinrich. Retrieved January 21, 2004, from Encyclopædia Britannica Online. <<http://search.eb.com/eb/article?eu=60896>>
- Anon 2004b. Encyclopædia Britannica: Froebel, Friedrich. Retrieved January 21, 2004, from Encyclopædia Britannica Online. <<http://search.eb.com/eb/article?eu=36140>>
- Anon 2004c. Encyclopædia Britannica: Johann Bernhard Basedow. Retrieved March 2, 2004, from Encyclopædia Britannica Online. <<http://search.eb.com/eb/article?eu=13752>>
- Anderssen, O. 1950. Sivistystyön historian henkilöahmoja I-II. Emerik Olsoni (suom.). Porvoo: WSOY
- Bowen, J. 1986. A History of Western Education, vol. 3. London: Methuen & Co. Ltd.
- Bruhn, K. 1968. 1900-Luvun pedagogisia virtauksia. Keuruu: Otava.
- Bruhn, K. 1969. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.

- Comenius, J. A. 1904. *Das einzig Notwendige*. Jena: Diederichs.
- Comenius, J. A. 1928. *Suuri opetusoppi*. E. J. Tammio (suom.). Porvoo: WSOY.
- Erikson, E. H. 1966. *Nuori Luther*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Fröbel, F. 2003. *Autobiography of Friedrich Froebel*. Translated and Annotated by E. Michaelis and H. K. Moore. Reprinted from the 1908 edition. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Giel, K. 1979. Friedrich Fröbel. Teoksessa H. von Scheuerl (toim.) *Klassiker der Pädagogik I*. München: C. H. Beck, 249–269.
- Grue-Sørensen, K. 1961a. Kasvatuksen historia I, Pestalozzista nykyaikaan. (Alkuteos: *Opdragelsens historie*, julk. 1956–59). K. Kaila (suom.). Porvoo: WSOY.
- Grue-Sørensen, K. 1961b. Kasvatuksen historia II, Pestalozzista nykyaikaan. (Alkuteos: *Opdragelsens historie*, julk. 1956–59). K. Kaila (suom.). Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, R. 2003. Kasvatus eri kulttuureissa. Sipoo: IMDL.
- Helenius, A. 2001. Kehittävä kasvatus Friedrich Fröbelin kasvatusjärjestelmässä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 233–242.
- Hämäläinen, J. 2001. Johann Heinrich Pestalozzi – luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185–202.
- Kylänpää, R. 2003. Kasvaako sisiliskoista saunassa krokotiileja? Muistikuvia lapsuudesta. Jyväskylä: Atena.
- Latvus, P. 2002. Ymmärryksen siivet. Miksi tiede on länsimaista? Vaasa: Omega Kirjat.
- Leinonen, M. 2001. Elinikäisen oppimisen idea J. A. Comeniuksen pansofisessa ajattelussa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 103–132.
- Liedtke, M. 1979. Johann Heinrich Pestalozzi. Teoksessa H. von Scheuerl (toim.) *Klassiker der Pädagogik I*. München: C. H. Beck, 170–186.
- Luther, M. 1906. *Neuvoja kristilliseen lasten kasvatukseen sekä sanan kasteesta*. Helsinki: SLEY.
- Luther, M. 1924. *Tohtori Martti Lutheruksen häälahja eli neuvoja pitämään Jumalalle otollista ja siunattua perhe- ja avioelämää*. Helsinki. (1. p. Turku 1868).
- Luther, M. 1945. *Huonepostilla. Martti Lutherin kotisaarnoja*. N. E. Wainio (suom.). 6. painos SLEY: Turku.
- Montaigne, M. 2003. *Esseitä*. R. Salminen (suom.). Helsinki: WSOY.
- Natorp, P. 1926. Johann Heinrich Pestalozzi. Hänen elämänvaiheensa ja elämäntyönsä. J. Hollo (suom.). Porvoo: WSOY.
- Nummi, J. 1988. Alussa oli tekijä. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 42. Mänttä: SKS, 131–148.
- Ottelin, A. 1947. *Kasvatusopin historian oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Pestalozzi, J.H. 1933. *Joutsenlaulu*. J. Hollo (suom.). Juva: WSOY.
- Puolimatka, T. 2001. Max Scheler ja yleissivistyksen idea. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 371–400.
- Rousseau, J.-J. 1938. *Tunnustuksia. Valikoima otteita*. E. Hagfors (suom.). Jyväskylä: Gummerus.
- Siltala, J. 1992. *Suomalainen ahdistus*. Keuruu: Otava.
- Siltala, J. 1999. *Valkoisen äidin pojat*. Keuruu: Otava.
- Skinnari, S. 2001. Rudolf Steinerin kasvatusajattelun hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 401–423.
- Sutinen, A. 2001. John Dewey ja George H. Meadin kasvatustieteellinen ajattelu symmetria- ja assymetriakeskustelun valossa – alustavia huomioita kasvatuksen transformaatio-luonteesta. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 353–370.
- Tähtinen, J. 2001. Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 321–352.

¹ Lausun lämpimät kiitokseni Päiviö Latvukselle niistä tarkkanäköisistä huomioista ja kommenteista, joita hän antoi käsikirjoituksestani.

² Tämän tutkimuksen lähdemateriaali on puutteellista varsinkin yksityisten dokumenttien osalta (esimerkiksi kirjeet), joita tässä tutkimuksessa ei ole käytetty lainkaan. Toisaalta myöskään kuvauksen kohteena olevien historiallisten toimijoiden laatimia autobiografioita ei ole ollut saatavilla niin kattavasti kuin kysymyksenasettelu olisi edellyttänyt. Nämä puutteet on tietenkin pyritty huomioimaan toisen käden lähteitä käytettäessä, mikä on käytännössä merkinnyt historiagrafisen näkökulman mukaantuloa: kasvatushistoriallisia kokoomateoksia lukiessa on huomattava arvioida kirjoittajien asenteellisuutta, ennakkoluuloja ja heidän tekemiensä johtopäätösten sisältämiä arvostelmia.

³ E.J. Tammio mainitsee *Suuren opetusopin* suomenkielisen käännöksen esipuheessa Comeniuksen olleen noin 12-vuotias vanhempien kuollessa (Comenius 1928, 13).

⁴ Comeniuksen hautakirjoituksen mukaan hän syntyi Unkarin Brodissa. Joissakin lähteissä syntymäpaikaksi ilmoitetaan Brodin lähellä sijaitseva Niwnitz.

⁵ Väljästi suomennettuna *paideia* merkitsee prosessia, missä yhdistyvät kasvatus, opetus ja sivistys. Ks. esimerkiksi Wright, G. H. 1989. Ajatus ja Julistus. Otava.

⁶ Comenius ei kaikesta oppineisuudestaan huolimatta voinut tuntea eteläisen pallonpuoliskon oloja, espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretkeilijöiden matkakertomuksia ollut kaikkien saatavilla ja Cookin matkaan Australiaan oli aikaa vielä toistasataa vuotta.

⁷ Joissakin lähteissä Rousseaua kerrotaan olleen isän lähtiessä 10-vuotias, toisissa taas tiedetään täyttäneen jo 13-vuotta.

⁸ Toisissa lähteissä mainitaan Johann Basedowin isän olleen ammatiltaan peruukintekijä (Grue-Sørensen 1961a, 361; Bowen 1986, 198).

⁹ Liikuntakasvatuksen juuret löytyvät Christian Gotthilf Salzmannin (k. 1811) perustamasta, filantropistien ihanteiden mukaan järjestetystä koulusta.

¹⁰ Mihin Basedowin muistelmateokseen tai dokumenttiin Anderssen ja Grue-Sørensen oikeastaan viittaavat? Teoksen nimeä tai laatua ei tekstissä kerrota. Anderssenin teoksessa ei ole ollenkaan lähdeluetteloa ja Grue-Sørensen näyttää tukeutuneen sellaisiin lähteisiin kuten: Th. Fritschin *Philantropi und Gegenwart* (1910) ja A. Pinlochen kaksiosaiseen filantropismin historiaan *Gesichte des Philantropinismus I-II* (1914). Kyseessä on siis toisen käden lähteet. Saksan kansalliskirjaston (Die Deutsche Bibliothek) tietokannassa ei näytä olevan sellaista Basedowin teosta, minkä nimi viittaisi omaelämäkertaan.

¹¹ Goethe kertoo Basedowin puhelahjoista: ”Er hatte bei dieser Reise die Absicht, das Publikum durch seine Persönlichkeit für sein philanthropisches Unternehmen zu gewinnen, und zwar nicht etwa die Gemüter, sondern geradezu die Beutel aufzuschließen. Er wusste von seinem Vorhaben groß und überzeugend zu sprechen, und jedermann gab ihm gern zu, was er behauptete“ (Goethe 1811–1833: *Dichtung und Wahrheit*, Buch 14).

¹² Basedowin Emile-tyttären kohtalo oli luultavasti sangen kova. Hän oli ikäänsä ja sukupuoleensa nähden sangen monipuolisesti sivistynyt, mikä teki hänestä kummajaisen aikalaistensa joukossa. Anderssenin (1950) tietojen mukaan Basedow oli tajunnut, että tytön kasvatus oli luonnotonta ja se olisi tarpeen ”repiä alas”. Niinpä Emile otettiin pois Filantropiumista ja lähetettiin Hampuriin vuonna 1777. (Anderssen 1950, 375)

¹³ Luther viittaa Siirakin (apogryfi)kirjan sanoihin: ”Rehu ja vitsa ja kuorma aasille, leipä ja kuri ja työ palvelijalle! (Siir. 33:25).

¹⁴ Lienhard und Gertrud saavutti niin suuren menestyksen, että Pestalozzi kirjoitti siihen kolme lisäosaa vuoteen 1787 mennessä. Kirjasarjan tapahtumat sijoittuvat Sveitsin Alppien kätkeissä sijaitsevaan pieneen Bonnalin maalaiskylään. Kylän vouti Hummel on onnistunut tekemään paikalliset köyhät käsityöläiset ja maanviljelijät niin riippuvaiseksi itsestään, etteivät he uskalla olla käymättä voudin pitämässä kapakassa. Myös köyhä muurari Lienhard oli joutunut kapakoitsijan kynsiin. Neuvokas ja päättäväinen muurarin vaimo, Gertrud, onnistuu kuitenkin pelastamaan miehensä ja koko kylänsä.

¹⁵ Bruhn ilmoittaa Fröbelin olleen kaksivuotias äidin kuollessa (Bruhn 1969, 301), Encyclopædia Britannicassa kerrotaan pojan olleen tuolloin vain 9kk (Anon 2004b). Samaa mieltä on myös Giel, joka mainitsee Friedrichin syntymäajan (21.4.1782) ja kertoo äidin kuolleen helmikuussa 1783. (Giel 1979, 251). Iästä on edellä mainittujen esimerkkien lisäksi olemassa muitakin versioita. Fröbel itse on eräässä kirjeessään maininnut olleensa tuolloin yhdeksän kuukauden ikäinen (Fröbel 2003, 3).

¹⁶ The Froebel Web –sivustolla kerrotaan Friedrich Fröbelin isän käytännössä hylänneen poikansa. <http://www.geocities.com/Athens/Forum/7905/web2005.html>

¹⁷ Eri lähteissä kerrotaan Friedrich Fröbelin osoittaneen kiinnostusta ainoastaan matemaatiikkaa kohtaan (ks. esimerkiksi: Giel 1979, 251–252)

¹⁸ Mainittakoon, että Ruotsissa toteutettiin 1930–1960-luvulla melko laaja sterilointiohjelma. Sitä ei toki pidä laittaa Ellen Keyn tiliin, sillä tämän kaltaiset näkemykset olivat tuolloin yleisiä varsinkin ns. sivistyneistön piirissä. Myös Suomessa ”vähämielisten” sterilisointi oli laillista 1930-luvun alusta alkaen, mutta toimenpiteen toteuttamiseen ei ryhdytty täällä kovin hanakasti.