

# IHMISEKSI KASVAMISEN TAVOITE 2000-LUVUN HAASTEENA VOIMMEKO KEHITTYÄ VIISAAMMIKSI, VAPAAMMIKSI JA VASTUULLISEMMIKSI?<sup>1</sup>

Simo Skinnari

## Artikkelin tavoite

Mitä kasvatustieteen historia meille opettaa? Minkälaiset kysymykset nousevat pinnalle tulevaisuuden suurimpina haasteina? Seuraavassa yritän tehdä synteesiä ja pohtia tällaisia kysymyksiä. Lähtökohdani on kasvatustieteen historia, mutta tavoitteeni on entistä inhimillisempi tulevaisuuden maailma.

Kulunutta vuosisataa on nimitetty "lapsen vuosisadaksi". Aivan vuosisadan alussa *Ellen Key* julkaisi tämän nimisen kirjankin. Noin sata vuotta sitten heräsi usealla taholla pyrkimys humanimpiin kasvatukseen muotoihin ja inhimillisempään kouluun (ks. esim. Hytönen 1997). Esimerkiksi Keyn ja *Johan Heinrich Pestalozzin* lanseeraaman "lasten sielujen murhan" tuli vihdoinkin loppua. Tällaiset vaatimukset johtivat myös käytännön toimiin. Vuonna 1992 Eberhard Skiera (1992, 25) laski Euroopassa olevan 1300 koulua, jotka edustavat selvästi jotakin reformipedagogista suuntausta (Montessori-, Steiner-, Jena-, Freinet- ja Dalton-suunnitelmat, vapaat vaihtokoulut jne.) Myös itäisen Euroopan entisissä sosialistisissa maissa uudistuspedagogiikat ovat viime aikoina nousseet korostuneesti esiin. Näissä erilaisissa uudistussuuntauksissa on ehkä yhteisenä tavoitteena ollut se, että lapsi voi olemuksensa mukaisesti kehittyä "kokonaisena ihmisenä". Luonnollisesti ihmisen "olemuksesta" on ollut erilaisia tulkintoja ja sen takia myös käytännön ratkaisut ovat vaihdelleet.

Varsinkin vuosisadan loppua kohden alkoivat Euroopassa voimistua ajatukset, että ei vain lapsen vaan myös aikuisen tulisi voida kehittyä "kokonaisena ihmisenä". Alettiin yhä voimakkaammin korostaa koko elämän ajan tapahtuvaa laadullisen kehittymisen mahdollisuutta. Pelkän ulkosiin päämääriin tähtäävän koulutautumisen rinnalle alkoivat nousta aikuis- ja erityisesti itsekasvatuksen ajatukset. (Ks. esim. Dunderfelt 1992; Lievegoed 1987; Sleigh 1997; Treichler 1982; Turunen 1996.)

Usein varsinkin juhlapuheissa kuulee toistettavan käsitteitä *ihmisyys*, *vapaus*, *vastuullisuus* ja *viisaus*. Seuraavan artikkelin tavoitteena on pyrkiä konkretisoimaan näitä tulevaisuuden keskeisiä (aikuis)kasvatustavoitteita. Pyrin vastaamaan kysymykseen: mitä mahdollisimman kokonaisvaltaisen (holistisen) ihmiskäsityksen soveltaminen tarkoittaisi ihmisen kasvuprosessissa?

---

<sup>1</sup> Artikkelini on aiemmin julkaistu teoksessa Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2, 501–528.

## AIKAMME KYSYMYKSET

### Eikö ihminen olekaan vielä valmis?

Mainituista humanisuuspyrkimyksistä huolimatta voitaneen sanoa, että kuluneen vuosisadan aikana ihmiskunnan päähuomio on kiinnittynyt aineellisen maailman kehittämiseen. Teknologia eri muodoissaan on ollut hyvässä ja pahassa kehityksen käyttövoima. Viime aikoina työelämässäänkin on vaadittu erilaisten tietokantojen ja "käyttöympäristöjen" hallintaa. Viisaita ja kehittyneitä ihmisiä on työpaikkailmoitusten mukaan tarvittu harvemmin. Onko tämä kuitenkin näköharhaa? Tarvitsisimmeko me kuitenkin syvimmiltämme juuri viisastumista — ei ainoastaan älykästä selviytymistä teknologiaympäristössä.

Nokian tutkimuskeskuksen tutkija *Ilkka Tuomi* (1999, 2) kysyi jokin aikaa sitten kirjoituksessaan, mitä tulee tietoyhteiskunnan jälkeen. Hän kirjoittaa artikkelissaan "Tietoyhteiskunnan iltarusko" siitä, miten "juuri ennen horisonttiin vajoamistaan aurinko näyttää suurelta" ja epäilee, että "ehkä tietoyhteiskunta on tällainen auringonlaskun ilmiö." Tuomi katsoo, että olemme ehkä siirtymästä *tiedon yhteiskunnasta merkitysten yhteiskuntaan*. Olennaiseksi nousevat asioiden ja ilmiöiden merkitykset ihmisille. Tämä merkitsee myös historian, identiteetin ja yhteisöllisyyden nousemista uudella tavalla merkittäviksi. Tuomi jopa pohdiskelee, että "ehkä Suomen kansallinen kilpailuetu on juuri tämän murroksen ymmärtämisessä". (Tuomi 1999, 2.) Mutta ymmärrämmekö tämän murroksen?

Filosofi *Maija-Riitta Ollila* puolestaan jatkaa merkitysten pohdiskelua ja katsoo *rakkauden taidon* tulevaisuuden ihmisen erääksi merkityksellisimmistä taidoista. Hän kirjoittaa: "Elämä, josta rakkauden taito puuttuu, ... on hyvin sujuvaa, mutta merkityksetöntä. Jotta ihminen kykenisi ankkuroimaan lepättelevän elämäkokonaisuutensa johonkin, hänen täytyy pystyä rakastamaan..." (Ollila 1992, 274.) Voimme siis kysyä: Onko esimerkiksi kouluopetuksessa rakastamisen taidon oppiminen vähintään yhtä tärkeää kuin teknologisten taitojen oppiminen? Rakkaus viittaa pyrkimykseen voittoa egoismi ja pyrkiä yhteisyyteen. Laajassa merkityksessä koko ihmiskunnan tulevaisuus on kiinni tämän taidollisuuden kehittymisestä.

Opetushallituksen pääjohtaja *Jukka Sarjala* jatkoi tietoyhteiskunnan haasteiden käsittelemistä Suomen rehtoreiden valtakunnallisilla kevätpäivillä keväällä 1999. Kasvatustieteilijä *Jussi Kosken* viitaten hän puhui *informaatiouupumuksesta* ja totesi sen johtuvan siitä, että ihmisten tajuntaa pommitetaan vastaanottokyvyn ylittävällä tavalla. "*Ihmiset eivät ehdi suhteuttaa kokemaansa tiedollisesti, emotionaalisesti ja eettisesti.*" Sarjala ajatteleeekin, että koulun merkitys tiedon tuottajana vähenee, mutta koulun merkitys kasvattajan roolissa muuttuu entistä tärkeämmäksi: "Siellä voidaan rauhoittua asioihin, joita ei muualla harrasteta." Sarjala asettaa koululle merkittävän tehtävän: "Sen (koulun) on välitettävä sukupolvien yli jatkunutta länsimaisen sivistyksen perintöä *hyvyydestä, kauneudesta ja totuudesta.*" (Sarjala 1999, kursivoinnit SS.) Samat päämäärät meidän on luonnollisesti asetettava myös aikuiskasvatukselle.

Näihin ajatuksiin voisi lisätä teesin: Mitä enemmän yhteiskunta teknistyy, sitä kykenevämmiksi arvovalintoihin ihmisten tulisi voida kehittyä. Myös Sarjala toteaa, että "vaikka maailman kaikki tieto olisi saatavilla, ei siitä ole hyötyä, ellei sitä pystytä arvottamaan, ymmärtämään ja omaksumaan" (Sarjala 1999). Ja paljon lienee sellaista tiedon nimen alla kulkevaa, joka ei ole

lainkaan omaksumisen arvoista. Informaatiotulvan keskellä ihmisen tehtävänä on voimistaa myös tietoa luovaa puolta. Toisin kuin koneet, ihminen osaa myös ajatella. Samoin hän kykenee tuntemaan ja itsenäisesti tahtomaan. Nämä laadut on selkeästi nähtävä inhimillisen sivistymisen lähtökohtina.

Ihmisen kehittyminen ihmisyydessään näyttää olevan todellinen tulevaisuuden eettisen halluuton mahdollistava vaihtoehto. Tällainen ajattelu saa merkittävyytensä erityisesti teknisen ja eettisen kehityksen suuresta epäsuhteesta. Kuitenkaan en halua asettaa teknistä ja eettistä kehitystä vastakkain. Tavoitteena ei ole tuomita tekniikkaa vaan kohottaa ihmisyyttä.

Suomalainen filosofian klassikko *Erik Ahlman* katsoi jo 1950-luvun puolivälissä, että me ihmiset olemme vasta korkeintaan "ihmiskandidaatteja". Hän pohdiskelee, että ihminen voi olla "*enemmän tai vähemmän ihminen*, kun sitä vastoin esimerkiksi hevonen ei voi olla enemmän tai vähemmän hevonen" (Ahlman 1982, 15). Tästä syystä meidän tulee *kasvattaa ihmistä ihmiseksi*. Tämä tavoite on huomattavasti ylevämpi kuin esimerkiksi ympäristöön sosiaalistamisen tavoite. Tavoite pakottaa meidän kysymään sosiaalistumisen eettistä oikeutusta ja laatua. Samoin me emme voi jäädä pelkkään yksilöllisyyden korostamiseenkaan. Tarvitsemme näiden tavoitteiden ylittämistä ja uutta synteesiä ihmisyyden näkökulmasta. (Ks. myös Hautala 1993.)

Yksi tämän kasvatustajattelen klassikkoja käsittelevän kirjan pohjalta tehtävä päätelmä on, että *kohti ihmisyyttä kehittyminen* on aikakautemme todellinen haaste. Teknologinen kehitys on nähtävä selvästi välineellisestä näkökulmasta. Teknologia on ihmisen välinettä – ihminen ei ole teknologian väline. Mutta *mikä ihminen oikein on, mihin ja miten ihminen voi kehittyä?*

Edellisiä kysymyksiä on kysyttävä toisaalta rohkeasti ja toisaalta nöyrästi. Rohkeasti siksi, että monia vakiintuneita ajatusmalleja on purettava. Nöyrästi siksi, että meidän on tunnustettava lopulta oma tietämättömyytemme ihmisen valtavien salaisuuksien äärellä. Mitä lopulta tarkoittaa esimerkiksi useiden filosofien viljelemä ajatus, jonka mukaan ihminen on mikrokosmos makrokosmoksessa? Ilmeisesti meidän on syytä pyrkiä edellisen ajatuksen ymmärtämisessä rohkeasti eteenpäin, mutta mitään täydellistä vastausta ei voine odottaa – ei ainakaan hetkessä.

## **KOULUTUS, SIVYSTYS JA IHMISEN KAUKOKAIPUU**

Ihminen näyttää aina pyrkineen johonkin. Hän on myös kasvattanut lapsiaan johonkin suuntaan. Hän on asettanut toiminnalleen *tavoitteita*. Myös jokainen aikuinen kysyy – ainakin hetkittäin – elämänsä suuntaa. Tämä kysyminen voimistuu lapsella murrosiästä lähtien. Nuori kysyy: Kuka minä olen? Mitä minä tahdon? Mihin minä kykenen? (Köhler 1990; Lievegoed 1987.)

Yleisellä tasolla voi ihmiskunnan sanoa pyrkineen elämässään kahteen suuntaan. Toisaalta on pyritty ulkoisen todellisuuden valloittamiseen ja hallintaan. Tätä pyrkimystä ilmentävät tekniset keksinnöt ja löytöretket aina avaruusmatkailuun saakka. Aineellisella tasolla ihminen on pyrkinyt sekä mikroskooppisen pieneen että avaruuksien laajuuteen. Teknologian kehitys on monella tavoin tehnyt elämästä siedettävämpää ja hallittavampaa. Ihmisestä on kehittynyt luomakunnan hallitsija, jonka hallinto on tosin johtanut usein myös väkivaltaan sekä ihmis-, eläin- että kasvikuntaa kohtaan.

*Koulutus* on edellisen virtaukseen (ulkoisen todellisuuden hallintaan) liittyen tähdännyt lähinnä työelämässä suoriutumiseen. Hyvä ja tehokas työntekijä on ollut koulutuksen tavoitteena päiväkodeista yliopistoon ja ammattikorkeakouluihin saakka.

Tosin aina välillä on haikailtu myös laaja-alaisemman *sivistyksen* perään. Sivistys liittyy ihmisen toiseen kaukokaipuun ulottuvuuteen: sisäiseen tai *sielullis-henkiseen maailmaan*. Sivistyksessä ei ensisijaisesti kysytäkään ulkoiseen todellisuuteen sopeutumista, vaan tarkastelun ja toiminnan polttopisteessä on *ihmiseksi tuleminen*. Tosin tämä ei pitkällä tähtäimellä ole ristiriidassa arkisemman koulutuksen kanssa. Sivistyksessä työelämääkin (ja muita elämän osa-alueita) tarkastellaan ihmistymisen kautta: kysytään esimerkiksi millä ehdoilla työ on inhimillisesti arvokasta, mitkä ovat ne arvot, mitä ihminen työelämässä kulloinkin todellistaa, miten työ olisi entistä arvokkaampaa, miten ihminen voi kehittyä työnsä kautta jne.

Sivistyksessä ihminen on etsinyt hyvän ja oikean elämän perustaa ja suuntaa. Hän on kysynyt myös oman olemuksensa ja minänsä metafysisistä luonnetta ja pohjaa. Häntä ei ole tyydyttänyt materialistinen uskomus aistimaailman riittävydestä elämän selityksenä. Ihmisen sisäistä kaukokaipua kuvatessaan filosofian emeritusprofessori *Sven Krohn* (1987, 2) turvautuu myös runollisiin mielikuviin:

"Tätä ongelmaa pohtiessaan  
salasanoman pohtiva saa:  
On sinussa sisäinen suunta  
joka iäiseen osoittaa.

On hengessä toinen aika  
ja toinen avaruus  
On Rakkauden taika  
ja Rauhan rajattomuus"

Luonnon tuhoamisen, ihmisten alistamisen ja monenlaisen sorron, ihmisten vieraantumisten ja riippuvuuksien keskellä tarvitaan selkeää sivistysajattelua ja siitä ponnistavaa toimintaa. Tavoitteeksi voisi asettaa koulutusajattelun laajentamisen sivistysajatteluksi – ajatteluksi, joka ottaa kunnioittavalla ja rakastavalla tavalla huomioon sekä ulkonaiset että sisäiset maailmat.

## EGOISMI VAI UNIVERSAALIT ARVOT?

Koulutusajattelumme ruokkii monella tavalla egoismia. Sinun on oltava parempi ja suorituskykyisempi kuin muut. Toimintaasi arvioidaan ja myös sinua itseäsi koulutetaan arvioimaan toimintaasi. Koulutussosiologisesta perspektiivistä lähtien *Osmo Kivinen*, *Risto Rinne* ja *Joel Kivirauma* (1985, 58) kirjoittivat 1980-luvun puolivälissä:

"Arvosanojen synnyttämän kilpailupaineen alaisina oppijan kannalta mielekkään ja kehittävän toiminnan sijalle asettuikin *egoistinen kamppailu* abstraktien suoritusten kautta saavutettavista palkinnoista. Kilpailutilanteessa sosiaaliset suhteet värittyvät epäilyksellä ja pelolla sen vuoksi, että toiset oppilaat ovat uhka omalle menestymiselle ja asemalle arvosana- ja arvostushierarkiassa." (Kursivointi SS.)

Tämän päivän iskusanoja ovat *itsetunto ja itsearviointi*. Mutta mitkä ovat kriteerit? Onko muutos edelliseen verrattuna ollut kovinkaan suuri ja mihin suuntaan muutosta on mahdollisesti tapahtunut?

Kriteereitä etsittäessä on lähdettävä tarpeeksi laajalta, on lähdettävä *ihmistymisen* kriteereistä. Ehkä voisi puhua myös universaaleista arvoista arvioinnin perimmäisinä lähtökohtina. Vaikkakin näkömme ja kuulomme lienee näiden suhteen heikko, on yksi vaihtoehto pyrkiä palauttamaan jo *Platonin* esittämät *hyvyys, kauneus ja totuus* kaiken koulutusarvioinnin lähtökohdiksi. Miten mikin kasvatus tai kouluttautuminen edesauttaa juurtumistani näihin arvoihin? Ei riitä, että arvioidaan joidenkin tietojen tai taitojen siirtymistä ihmiseltä toiselle. Itsenäiseen tietämiseen ja toimimiseen kasvaminen on jo askel eteenpäin, mutta vasta toiminnan ja ajattelun suunta on ratkaiseva. Onko suunta kohti hyvää, totta ja kaunista? Puhuessaan aikamme ihmisen sisäisestä ristiriitaisuudesta Sven Krohn (1987,15) kiteyttää: "*Vaikka hänellä (ihmisellä) on... rasisuksenaan pyydeluonne, josta hän, sitä mielikuvituksellaan ruokkimalla, on monasti kasvattanut hirviön, hän on ytimeltään varsinaisena itsenä ainaisuusolento, joka kurottuu universaaleja arvoja kohti.*"

On ajateltu, että lapsuus ja nuoruus ovat kehittymisen aikaa. Tuona aikana ihminen varttuu ja saavuttaa niitä tietoja ja taitoja, joita hän sitten käyttää työelämässä – ehkä myös niin sanottuna "vapaa-aikanaan". On pinnallisesti katsottu, että kun ihminen ei ole työssä, hän on vapaa. Ja kun hän on vapaalla, hän ei ole työssä. Mutta mitä vaatii kokonaisuus? Emmekö ole ihmisiä kaiken aikaa? Miten meidän tulisi elää, olimmepa sitten ns. työssä tai ns. vapaalla? Mitä olisi todellinen vapaus? Olisivatko sekä vapaus että vastuullisuus joitakin *ihmisenä kehittymisen opaskylttejä*, joiden laatua meidän olisi hyvä ymmärtää?

Seuraavassa lähdetään siitä, että juuri vapaus ja vastuu ovat ihmistymisen ydintä. Koska eläin ei voi olla vapaa, sillä ei ole myöskään moraalista vastuuta tekemisestään. Esimerkiksi erämaassa kimppuumme hyökkäävän karhun toimintaa ei voida arvioida moraalin mittapuulla. Sitä vastoin, mikäli hyökkääjä on ihminen, on kyse heti moraalista asiasta. Katsomme, että ihmisellä ainakin periaatteessa on vapaus harkita toimintaansa. Ja koska hänellä on vapautta, on hänellä myös vastuuta. Vapauteen ja vastuuseen kehittyminen ovat ihmisen kasvatuksen olennaisia tavoitteita. Eläinten kouluttaminen ja ihmisten kasvatus pitäisikin nähdä laadullisesti toisistaan poikkeavina. Eläimiä ehdollistetaan, ihmisiä "kasvamaan saatetaan". Jo pienessä lapsessa moraalit on idullaan, kun taas eläimiä ihminen voi ehdollistaa käyttäytymään haluamallaan tavalla. Voisi kriittisesti väittää, että kasvatuksen valtavirtaus myös 1900-luvulla on rinnastanut ihmisten ja eläinten kouluttamisen. Huomio molemmissa tapauksissa on kiinnitetty ulkoiseen ja tottelevaiseen käyttäytymiseen. "*Tottelevainen*" on aina ulkoajohtuva.

## **KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄÄ ETSIMÄSSÄ – YLEISPÄTEVÄ JA AINA AINUTLAATUINEN**

### **Löytyykö aina ja kaikkialla yleispätevää päämäärää?**

Kasvatuksen historiaa ja filosofiaa lähestytään usein analysoiden ja eritellen. Etsitään oppisuuntien välisiä *eroja*. Ja sitä löydetään, mitä etsitään. Tällaista lähestymistapaa myös tarvittaneen, sillä maailma on monilaatuinen ja vivahteikas. Tähän lähestymistapaan liittyy kuitenkin leimaamisen

ja leimaantumisen ongelma. Asiat on helppo laittaa pois päiväjärjestyksestä jonkin nimikyltin avulla. Eikä sellaiseen suuntaukseen yleensä vaivauduta tutustumaankaan, joka jo nimikyltinsä kautta näyttää itselle sopimattomalta. Ja jos et itse leimaa itseäsi jonkin suunnan kannattajaksi, tekevät toiset sen mielellään puolestasi.

Ylipäänsä tässä kokonaisuudessa nimeltä ihmiskunta on ollut taipumusta asetella raja-aitoja kokonaisuuden kustannuksella. Tähän liittyvä egoismi on ollut vallalla sekä yksilö- että ryhmäta-soilla. Yhdessä etsimisen sijasta on vallinnut keskinäinen kilpailu. On pyritty parhaaksi yksilöksi, kansaksi ja aatesuunnaksi. Kysymyksen "mitä voin ottaa toisilta" sijaan tulisi asettaa kysymys: "Mitä voin antaa toisille?" Tällainen asennemuutos olisi ihmiskunnan säilymisen ja eheän kehittymisen kannalta elinehto.

Tässä lähestyn kasvatusta *synteettisestä lähtökohdasta* (joku voisi leimata tavan myös "eklektismiksi"). Pyrin etsimään eri suuntauksista *yhteistä*. Etsin rohkeasti ja nöyrästi kasvatuksen yleispätevää päämäärää.

Syynä "vaihtoehtoiselle" synteesilleni on myös halu korostaa sitä, että viime aikoina kasvatusta on ylipäänsä madaltunut yksipuolisesti työelämän intresseille valjastetuksi koulutukseksi. Tämä merkitsee vieraantumista kokonaisuutteen kasvamisesta. Kasvatuksen *klassinen ja yleispätevä päämäärä on unohdettu*.

*Martti Haavio* (1950, 8), yksi maamme kasvatustieteen klassikoista, kirjoitti 1900-luvun puolivälissä:

"Kuinka tärkeää olisi, että pedagogisten virtausten tullessa ja mennessä meillä olisi terävä silmä näkemään, mikä niissä on vain vaahtoa ja ajan hetkellisiä pettäviä iskusanoja, ja millä taas todella on pysyvä arvo kansamme tulevien sukupolvien kasvatuksessa."

Tämän päivän filosofi *Jyrki Puhakainen* (1998, 8) näkee, että kyse on ihmisestä. Ihminen tulisi palauttaa eri aatevirtausten "herraksi":

"Luonnontieteellinen materialismi ja positivismi, marxismi ja Freudin oppeihin nojaava psykoanalyysi, sosiobiologismi ja psykologismi, strukturalismi ja postmodernismi, behaviorismi ja konstruktionismi jne. ovat kukin peittäneet persoonan omiin intellektuaalisiin ja tieteellisiin selityksiinsä. Jokainen "ismi" on vuorollaan terrorisoinut sitä ajatusta, että ihminen on herra omassa talossaan."

Ihminen on "herra omassa talossaan". Toisaalta herra ei ole vielä kovinkaan kehittynyt ihmisyydessään. Tästä muistuttaa filosofi ja kasvatustieteilijä J. E. Salomaa (1950, 9) todeten, että **"ihmiseksi kasvattamisessa meillä on aina ja kaikkialla yleispätevä kasvatuksen päämäärä"**. Vaikka aikamme on korostanut koulutusta monessa eri muodossa, on tämä "ikuinen päämäärä" ollut sivussa. Se on puuttunut yhtä hyvin kouluistamme kuin kodeistammekin. *Aapo Riihimäen* (1996, 59) sanoin: *"Ei vain laitoskoulu vaan myös elämäkoulu tarvitsee perusuudistusta."*

## IHMISYYTEEN KASVATUKSEN ONGELMA – IHMISEN ALENTAMINEN

Ihminen pyrkii kehittymään sellaiseksi, jollaiseksi hän itsensä ajattelee. Jos hän ajattelee itsensä eläimeksi, hän eläimellistyy (kaikki kunnia eläimille, mutta ne ovat eri laatuista kuin ihminen — ihminen ihmisyydessään on paljon kehittymättömämpi kuin jokin eläin eläimellisyydessään).

Tähän probleemaan kiinnitti maassamme jo 1900-luvun puolivälissä huomionsa *Erik Ahlman*. Hän pohdiskelee:

” ... Mistä johtui into kaikin mokomin tehdä ihmisestä eläin, rinnastaa hänet olemukseltaan mahdollisimman monessa suhteessa muiden eläinten kanssa? Voidaan epäillä, että tässä oli yhtenä vaikuttimena mukana – ehkä vain tiedoton tarve *alentaa* ihmistä... Eiköhän vain ollut niin että "epäinhimillistyminen" johon tiede avasi tien, tunnettiin jonkinlaiseksi vapautumiseksi? Vapautumiseksi mistä? Luultavasti siitä pelosta, että ihminen sittenkin saattaisi olemukseltaan olla jotakin korkeampaa, mikä asettaa hänelle velvollisuuksia, tehtäviä, jotka tekevät hänen elämänsä raskaammaksi ja vaikeammaksi ja joista hän mieluummin haluaa päästä." (Ahlman 1982, 9–10.)

Tietyllä tasolla ihminen siis näyttää pyrkineen vapauteen: vapauteen moraalisesta vastuusta. Toisaalta voidaan Ahlmanin (1982, 10) mukaan ajatella myös toisenlaista motiivia: tarvetta pitää jyrkästi kiinni totuudesta kaiken uhallakin. Kyseessä olisi tällöin inhimillinen totuustahto. Mutta kuinka tällainen on — jos ihminen on vain eläin mahdollista? "Mikä eläin sellainen on, jonka totuustahto on näin ehdoton? Muilla eläimillä emme näe mitään tällaiseen verrattavaa. Näin olemme jälleen ihmisen probleemin edessä." (Ahlman 1982, 10.)

Ihmistä alentavaa ajattelua voidaan yleisesti nimittää *reduktionistiseksi* (ks. myös Rauhala 1989, 18). Reduktionistinen ajattelu – ja sitä kautta myös toiminta (esimerkiksi kasvatusta) – on "ihminen ei ole mitään muuta kuin... -ajattelua. Tämän virkkeen jatko on hieman vaihdellut eri aikakausina ja eri aatesuunnissa, mutta perustendenssi on ollut sama: ihmisen pienentely ja alentaminen. Myös *Eero Ojanen* (1998) on viitannut siihen, kuinka 1900-luvun aikana "ihmisen teoreettisesta mitätöinnistä" on tullut yksi tieteeseen nojaavan maailmankuvan johtava opinkappale. Ensin harhaksi miellettiin maakeskeinen maailmankuva ja sitten vähitellen myös ihmisen moraalitieteen miellettiin ahdistavan yliminän tuottamaksi harhakuvaksi. Moraali ajateltiin saavutettavan sopimuksin (ns. sopimusteoria) tai hyötyä tavoittelemalla (utilitarismi). Ihmistyminen kasvatuksen päämääränä menetti merkityksensä. Sitä vastoin ihminen on haluttu palauttaa (re = takaisin, ducere = johtaa, reducere = takaisinjohtamista/palauttamista) milloin eläimeksi, milloin koneeksi, milloin viettiolenoksi, milloin perimän tulokseksi, milloin ympäristön tulokseksi jne. Näin maailman ja ihmisen monilaatuisuus on kadonnut. Laadullisen tutkimuksen voimistuminen ei ole vielä korjannut tilannetta, koska siinä ei yleensä ole paneuduttu ontologisiin perusratkaisuihin — kysymysmerkkiä ei ole asetettu tarpeeksi syväälle.

Logoterapeutti *Viktor Franklin* (1984, 19) mukaan reduktionistinen ajattelu on vienyt pohjan *elämän tarkoituksen löytämiseltä*. Elämän tarkoituksen puuttuminen/päämäärättömyys on aikamme pahin sairaus.

Jos ajattelemme kasvatusta, niin voimme sanoa sen tähtäävän itsekasvatukseen. Vähitellen ulkopuoliset kasvattajat menettävät merkitystään ja yksilö alkaa itse kantaa vastuuta elämästään. Mutta entä jos hänellä ei olekaan mitään päämääriä, jos hänen toiminnaltaan puuttuvat tavoitteet. Silloin ihminen antautuu "markkinoiden", päihteiden, viihteen tms. vietäväksi. Nykykulttuurissa voimme selvästi havaita tämän ilmiön.

Moralisointi ei auta elämän tarkoituksettomuuden tunnossa. Moraalia ei voi tuoda ulkoapäin. "Ei kannettu vesi kaivossa pysy." Olemme aikamoisessa umpikujassa, jos samanaikaisesti ihmis-käsityksemme mukaan moraalitieteen yliminän tuottama harhakuva. Oirehtivan ihmisen toisella puolella saarnaavat moralistit, toisella puolella on tämä materialistisen käsityksen

pönkittävä mielikuva. Ei ole ihme, jos moraalikasvatus esimerkiksi nuorten kohdalla on todella ongelmallista.

Umpikujasta pääsemme vasta laajentamalla käsitystämme ihmisestä ja maailmasta. Meidän on ensin ajateltava ja sitten toimittava ihminen uusiksi. Voimmeko historiasta löytää — ihmisen pienentelyn ohella — suuntaviittoja ihmisen ylentämiseen moraaliseksi olennoiksi?

## IHMISEN YLENTÄMINEN

Puhe ihmisen ylentämisestä on vaarallista ja voi johtaa moniin väärintulkintoihin. Voidaan esimerkiksi ajatella, että kyseessä on luonnon, eläinten ja kasvien alentaminen. Tästä ei ole seuraavassa kyse. Aivan samoin meidän lienee syytä ylentää kasveja, eläimiä, ylipäänsä koko luontoa. Kyse on ainoastaan siitä, että me havaitsisimme ihmisen erikoislaatuisuuden. Samoin meidän täytyy esimerkiksi ruusun kasvattajina tuntea ruusun erikoislaatuisuus, jotta me tietäisimme, tuleeko sille antaa ja kuinka paljon mitäkin ravinteita. Samoin on ihmisen kasvatuksen kohdalla. Ihmisen kasvattajan on tunnettava ihmisen erikoislaatuisuus. Lisäongelman tuo luonnollisesti vielä jokaisen yksilön omalaatuisuus. Kasvattaja ei koskaan kasvata vain yleensä ihmisiä vaan aivan tiettyä Pekkaa, Liisaa ja aivan tiettyä itseään. **Yleispätevyydestään huolimatta kasvatuksen päämäärä on aina myös ainutlaatuinen.** Tästä huolimatta kannattaa meidän tutkia aluksi "yleistä" ihmisen laadullisuutta. Yleispätevyys ja ainutlaatuisuus kytkeytyvät ihmisen kohdalla toisiinsa. Jokainen on yleispätevästi minäolento. Kaikissa tämä todellinen minuus ei kuitenkaan ole päässyt samassa määrin esille. Tästä syystä Ahlman (1982, 15) toteaaakin, että "ihminen voi olla **enemmän tai vähemmän** ihminen, kun sitä vastoin esimerkiksi hevonen ei voi olla enemmän tai vähemmän hevonen".

Yleensä voi sanoa, että ihminen ihmisyydessään on paljon kehittymättömämpi kuin jokin eläin omassa elämellisyydessään. Samaa pätee kasvin kasvimaaisuuteen. Esimerkiksi voikukka voikukkamaisuudessaan on täydellinen. Näin ainakin ihmisestä näyttää hyvin monien voikukkien kohdalla. Samoin sika sikamaisuudessaan vaikuttaa usein täydelliseltä. Mutta ihminen ihmisyydessään on usein varsin epätäydellinen. Mitä muuta kertovat ihmisen suorittama luonnon tuhoaminen, julmuudet, sodat ja aggressiot. Huomaamme ihmisen "vapauden" jääneen mielivallaksi.

Keskeinen asia, johon meidän tulisi saada ote, on **ihmisyyden käsite**. Ihminen ja ihmisyyys tulee ajatella uudelleen. Pyrkimyksenä tulee olla ei-reduktionistinen ja totuudenmukainen kuva koko ihmisestä. Voinemme siis lähteä *totuustahdosta*, jonka Ahlman edellä jo havaitsi kuuluvan ihmisen laadullisuuteen.

Uudelleenmäärittelyssä meidän kannattaa ottaa vauhtia historiasta, sillä menneisyyden huomattavimmat kasvatusteoreetikot, kuten Platon, Aristoteles, Augustinus, Comenius, Fröbel, Steiner, Salomaa, Hollo jne. johtivat kasvatustieteensä yleensä ihmiskäsityksestään (filosofisesta antropologiasta). He katsoivat, että *kasvatus on ihmisen kasvattamista* ja ilman ihmiskäsitystä kasvatukselta puuttuu päämäärä ja perusta. Ihmiskäsityksestä he johtivat myös käsityksensä siitä, mikä ihmisen kohdalla on todellista kehitystä, mikä taasen degeneroitumista. He kysyivät ihmisen olemusta, jotta ihmisille tulisi mahdolliseksi olla yhä enemmän ihmisiä. Kehotus "ole ihmisiksi" ei riitä, jos emme tiedä, miten se tapahtuu ja mihin se tähtää.

## MITEN "OLLA IHMISEKSI"? – ARISTOTELISMIN UUSI NOUSU

*Lauri Rauhala* (1989, 18) kirjoitti 1980-luvun lopulla:

"Olemme nykyvaiheessa taas tilanteessa, jossa ihmistieteissä vallitsevaa ja yleisesti hyväksyttyä ihmiskäsitystä on jälleen modifioitava. Ns. paranormaalit ilmiöt, joiden olemassaoloa tieteellisen ennakkoluulottomasti ja kriittisesti asennoituva ihminen ei enää nykyisin voi kiistää, merkitsevät sitä, että ihmisen olemassaoloon on katsottava kuuluvan jotakin muutakin kuin klassisen fysiikan aika-avaruus-ulottuvuuteen sijoittuva orgaanisen kehon kokonaisuus ja sen viisi aistijärjestelmää sekä psykologien yleisesti tarkoittama rajoittunut tajunnallisuus."

Tarvitsemme ihmiseksi kasvattamisen perustaksi laajan ja totuudenmukaisen, myös ihmisen "hyviä" puolia korostavan ihmiskäsityksen. Tässä olemme palaamassa – uudistuneessa muodossa – Aristoteleen aatemaailmaan. *Eero Ojanen* (1998, 37) kirjoittaa, että "realistisen ihmiskäsityksen pahin este lienee nykyään siinä, että ihmisen hyviä realiteetteja, ihmisen hyviä puolia on niin vaikea tunnustaa tosiasioiksi"

Voidaan väittää, että moraalinen hyvä ei tule ihmiseen – ainakaan pelkästään – ulkoapäin. Hyvä tavallaan "herätetään esiin". Toisaalta ihminen ei ole myöskään pelkästään hyvä, kaikki häneen kätkeytyvät mahdollisuudet eivät ole pelkästään positiivisia. Tästä muistuttaa osuvasti varhaisrenessanssin eräs merkittävimmistä ajattelijoista *Pico della Mirandola* puheessaan "De hominis dignitate" – ihmisen arvokkuudesta. Pico esittää Luojaan puhumassa viimeisenä luomispäivänä Aatamille seuraavasti:

"Olen asettanut sinut keskelle maailmaa, että paremmin katsoisit ympärillesi ja näkisit mitä siinä on. Loin sinut olennoiksi, en taivaalliseksi enkä maalliseksi, jotta olisit oman itsesi muovaaja ja voittaja. – Sinulla yksin on kehitys, kasvaminen vapaan tahdon mukaan, *sinussa itsessäsi on kaikenlaatuisten elämän idut.*" (Ketonen 1948, 212, kursivointi SS.)

Tämän huomaava ihminen voisi ehkä oivaltaa: Ihmisen luominen, johon voin itse osallistua, on vielä kesken.

*Jaana Hallamaa* (1996) viittaa uusaristotelismia käsittelevässä artikkelissaan Anni Swanin nuortenkirjoihin. Kirjassa "Ulla ja Mark" Swan kertoo Ullasta, joka lähtee suuresta sisarusparvesta maalta kaupunkiin kouluun. Ulla muuttaa kolmen kolkon opettajatädin luo.

Tätien luona asuu myös Raakel. Raakel on tottelevainen, myöntyy tätien tahtoon ja on kaikin puolin mallityttö. Tämän ihannetyttösen rinnalla Ullan elämä näyttää perin puutteelliselta: hän syyllistyy jatkuvasti erilaisiin laiminlyönteihin ja hänet saadaan kiinni tätien asettamien sääntöjen uhmaamisesta. Ullan hämmästys on kuitenkin suuri, kun paljastuu, että Raakelin käyttäytyminen onkin vain tätien miellyttämiseksi kehitettyä kulissia. Todellisuudessa Raakelin elämän keskeinen päämäärä on muista piittaamaton omien mielihalujen toteuttaminen, joka tätien ankarassa taloudessa tapahtuu parhaiten kiltin tytön valepuvun suojissa. (Hallamaa 1996, 38–39.)

Ulla sen sijaan uhmaa tätien rangaistuksia *pitääkseen kiinni siitä, minkä näkee oikeaksi*. Hän ei pyri salaamaan ja peittelemään tekemisiään vaan tunnustaa ne ja kärsii niistä koituvan – epäoikeudenmukaiselta tuntuvan – rangaistuksen. (Hallamaa 1996, 39.)

Kumpi edellisistä tytöistä "on ihmisiksi"? Etikettiä ja tapoja noudattava Raakel voisi sopimusetiikan tai utilitarismin kannalta näyttää tällaiselta, mutta uusaristotelismin kannalta Ulla paljastuu todellisemman ihmisyyden edustajaksi. *Sopimusteoriat* pitävät moraalin lähtökohtana käsitystä,

jonka mukaan jokaisen rationaalisen ihmisen kannattaa päämäärästään riippumatta sitoutua tiettyihin inhimillisen yhteistoiminnan ja yhteiskunnalliset toimintaedellytykset varmistaviin sopimuksiin. Asioista neuvotellaan ja sovitaan rationaalisesti. *Utilitaristiset* teoriat puolestaan ottavat lähtökohdaksi pyrkimyksen tehdä elämästä mahdollisimman hyödyllinen ja hyvä mahdollisimman monelle. Huomio kiinnitetään toiminnan lopputulokseen. Teko on hyvä, jos sen positiiviset seuraukset ovat vaikutuksiltaan suuremmat kuin negatiiviset vaikutukset. *Aristotelismin* (tai *uusaristotelismin*) kannalta hyvä elämä ei ole jonkin pysähtyneen tilan saavuttamista tai hyveluettelon ulkokohtaista noudattamista vaan jatkuvaa *itsekasvatuksellista pyrkimystä ja luonteen jalouden tavoittelua*. Hyveitä ei nähdä vain välineinä johonkin muuhun hyödyllisenä pidettyyn, kuten utilitarismissa. Itse hyveiden harjoittaminen on hyvää elämää, päämäärää sinänsä. (Hallamaa 1996; MacIntyre 1981.) Hyveiden harjoittaminen puolestaan tulee luonnostaan sitä kautta, että ihminen kehittyi kohti suurempaa ihmisyyttä erityisesti itsekasvatuksen kautta. Hän tutkii koko ajan: Mikä on *minulle* missäkin tilanteessa moraalinen teko. Tässä mielessä yleispätevää moraalialia ei ole olemassa. Tai voidaan yleispätevästi sanoa, että itsensä pettäminen on moraalisen heikkouden perussyy: "Lopulta pahin mihin ihminen moraalisessa suhteessa saattaa langeta on itsepetos. Se on oikeastaan myös muun moraalisen huonouden perussyy." (Ahlman 1982, 108.)

Moraaliteoreettisessa keskustelussa *Alaisdair MacIntyren* (1981) teosta *After Virtue* pidetään merkkipaaluna uusaristotelismin uudelle nousulle. Inhimillinen luonne ja siihen liittyvät hyveet olivat tätä ennen pitkään olleet pois moraalikeskustelun valtavirrasta. Yleensäkin ihmistieteissä ihmisen sisäisyys ei ollut tutkimuksellisessa keskiössä positivismin ja behaviorismin valtakaudella. Tutkimisen arvoisena pidettiin havaittavaa ja mitattavaa käyttäytymistä. Nimitys "käyttäytymistieteet" nousikin erääksi yläkäsitteeksi psykologialle, kasvatustieteelle jne. Uutta nousua hyve-etiikalle oli tosin enteillyt jo *Georg Henrik von Wrightin* (1968) kirja *The varieties of goodness*.

Ihmiseen sisältyvän jalouden ja arvokkuuden ilmaiseminen nousee ulkoisen käyttäytymisen sijasta aristotelismin kulmakiveksi. Lähtökohtana on luottamus ihmisessä "esiin pyrkivään" hyvään. Ihmisessä on toisaalta mahdollisuus pyydeluonteensa vahvistamiseen (eli pahaan), mutta toisaalta hänen tajunnassaan voivat himmeämmin tai selvemmin heijastua myös universaalit arvot tai ideat (ks. esim. Krohn 1987, 15). Kasvatus on ihmiseen sisältyvän potentiaalisen hyvän "kasvamaan saattamista".

"Kasvamaan saattaminen" johtaa myös elämän tarkoituksen löytymiseen. Tämä on keskeisesti aristoteelinen teema, sillä voidaan sanoa, että Kreikan filosofian klassikot, Platon ja Aristoteles, tarkastelivat maailmankaikkeutta kokonaisuudessaan *tarkoitus-käsitteen* valossa. Ilmiöiden pelkkä kausaalinen ja mekaaninen selittäminen vaikuttavien voimien perusteella ei tyydyttänyt heitä, ja he kritikoivat ankarasti niitä esisokraattisia luonnonfilosofejia, jotka eivät nähneet kosmoksessa järjellistä tarkoituksenmukaisuutta. (Kauppi 1970, 35.)

## **KOHTI VAPAUDEN JA VASTUUN SYNTEESIÄ**

Ihmisen vapaan tahdon mahdollisuudesta tai mahdottomuudesta on kiistelty vuosituhansia. On ilmeistä, että kyseessä ei olekaan joko-tai-asetelma. Kyse on sekä-että-asiasta sekä ihmisen *kasvun*

*mahdollisuudesta*. Tällaiseen ajatteluun johdattaa hyvin *Ben Furmanin* (1997, 121–122) kertoma tarina eräästä zenmestarista:

"Kerran erään zenmestarin luokse saapui ryhmä opiskelijoita, jotka halusivat kuulla tämän arvostetun opettajan vastauksen yllä mainittuun kysymykseen (onko ihmisellä vapaa tahto vai onko ihminen olosuhteiden tulos— lisäys SS). Mestari puhui opiskelijoille vapaan tahdon ongelmasta, mutta opiskelijat eivät kokeneet saavansa vastausta kysymykseensä. Luennon loputtua yksi opiskelijoista kysyi: "Eikö lapsuuden kokemuksilla ole kuitenkin ratkaiseva vaikutus siihen, minkälainen ihmisestä tulee?" Mestari hymyili ja sanoi nyökytellen: "Olet oikeassa. Olet oikeassa. Toinen opiskelija kysyi: "Mutta eikö pikemminkin ole niin, että riippumatta menneisyydestään ihminen voi itse määrätä sen, minkälainen hänen elämästään tulee?" Mestari hymyili ja vastasi jälleen nyökytellen: "Olet oikeassa. Olet oikeassa. " Kolmas opiskelija ei voinut vastustaa kiusausta puuttua keskusteluun. Hän sanoi: "Mutta ettekö ole ristiriidassa itsenne kanssa, kun sanotte molemmille kysyjille, että he ovat oikeassa, vaikka he edustavat vastakkaisia näkemyksiä?" Mestari mietti hetken ja sanoi sitten ystävällisesti hymyillen: "Olet oikeassa. Sinäkin olet oikeassa."

Miten elää ja toimii sellainen ihminen, joka tuntee ja taitaa sekä vapautensa että vastuunsa? *Mitä tarkoittaisi näihin laatuihin kasvaminen?* Päästäksemme näiden kysymysten ymmärtämiseen meidän on hyvä tarkastella erilaisia käsityksiä vapaudesta sekä niihin sisältyviä yksipuolisuuden vaaroja.

1. Vapaus suhteessa muihin ihmisiin, "*vapaus ulospäin*", on käsitys, joka tulee ehkä ensimmäisenä mieleen puhuttaessa vapaudesta. Tähän viittaa myös arkikielen ilmaisu, jonka mukaan jonkun sanotaan "käyttäytyvän vapaasti" silloin kun hän ei juuri välitä käytöstavoista tai toisten arvosteluista. Hän ei ylipäänsä piittaa siitä, mitä muut hänestä ajattelevat, hän on valinnut itse oman tiensä. Tällaisessa on jotakin tervettä: tällaisella ihmisellä on esimerkiksi sisäinen palkitsemisjärjestelmänsä, hän on autonominen eikä ole ulkoapäin ohjailtavissa. Hän on nykyterminologialla sanottuna itseohjautuva (ks. esim. Mezirow 1995).

Tähän vapauskäsitykseen sisältyy myös vaaransa. Vaarana on itsekkyyys, egoismi. Lienee hyvä, että ihminen on itseohjautuva ja autonominen, mutta pahaa on *muista piittaamattomuus ja pelkkä oman edun tavoittelu*. Usein tällainen tilanne kehittyy empaattisuuden tai käyttäkäseni Daniel Golemanin (1996) muotitermiä, tunneällyn, kehittymättömyyden kautta. Ihminen on kuin tykinkuula, joka ei kuuntele ympäristönsä viestejä, hän on "minä itte". Tällöin kyseessä on *vapaus ilman vastuuta*. Tämän vaaran välttämiseksi kasvatuksessa tarvitaan tunteen ja mielikuvituksen "kasvamaan saattamista".

2. Vapaus suhteessa omiin haluihin, "*vapaus sisäänpäin*", on vapauskäsitys, jossa on pyritty voittamaan edellä mainittu vaara. Tähän viitataan myös arkikielen ilmaisulla, jonka mukaan jonkun sanotaan "voittavan itsensä", kun häntä esimerkiksi haluttaisi kovasti vaikkapa kapakkaan, mutta hän – kovasti kamppaillen – kuuntelee kuitenkin lopulta ulkoista velvollisuutta, jonka mukaan hänen pitäisi lukea lopputenttiin. Kun edellä (kohta 1) ihminen ei ollut muiden vietävissä, niin tässä painottuu se, että ihminen ei ole halujensa ja himojensa vietävissä, vaan voi sanoa niille *vapaasti* "ei". Tällaisesta vapauskäsityksestä lähtenee *Immanuel Kantin* velvollisuusetiikka.

Myös tässä vapauskäsityksessä on järkeä. Yhteiskunnallinen kehitys on perustunut pitkälle tästä käsityksestä nousevaan velvollisuusetiikkaan. Kuitenkin tälläkin vapauskäsityksellä on vaaransa. Yksipuolisimmillaan tämä käsitys vapaudesta voi viedä "sokeaan säännön seuraamiseen", omien sisäisten (myös oikeutettujen) tarpeidensa tukahduttamiseen. Reijo Wilenius (1982, 54) on kertonut hyvän esimerkin Auschwitzin keskitysleirin komendantista Rudolf Hössistä, joka kirjoitti muistelmia ennen kuin hänet teloitettiin sodan jälkeen. Muistelmista ilmenee, että Höss ei ollut mikään sadisti. Höss oppi jo lapsuudesta lähtien kieltämään itsensä ja noudattamaan velvollisuutta. *Hän oli hyvin sosiaalistunut (!)* Niin hän nousi yhä korkeammaksi käskyläiseksi ja havaitsi lopulta olevansa keskitysleirin komendantin virassa. Hän oli aikansa mittapuulla mitattuna kunnan kansalainen, mutta ainakin nyt voimme kysyä: Oliko hänen toimintansa eettistä? Ilmeisestikään hyvä sosiaalistuminen, vaikka kasvatus onkin usein lähes rinnastettu sosiaalistamiseen, ei takaa eettisyyttä. Lähempänä totuutta oli esimerkiksi kansallisfilosofimme *J. V. Snellman*, joka painotti sitä, että vain vapaa, ihmisen syvimmästä minuudesta lähtevä, toiminta voi olla eettistä. (Skinnari 1981; Snellman 1932.) Meillä ei ole mitään eettisyyden kaavaa. Eettisyys on aina arvioitava jokaisessa hetkessä ja tapauksessa aintukertaisesti. Tähän me tarvitsemme jotakin muuta kuin pelkkää ulkoisen velvollisuuden kuuntelua. Inhimillisen kasvun tavoitteeksi ei riitä *vastuu ilman vapautta*.

Molemmat edelliset vapauskäsitykset vievät yksipuolisimmillaan epäeettisyyteen, toinen egoismiin, toinen sokeaan alistumiseen ulkoisen maailman sairaisiinkin normeihin, kunnan noiden normien takana on tarpeeksi voimakas auktoriteetti. Ensimmäinen vaara on *egoistinen anarkismi*, toinen *pedantti poroporvarillisuus*, jossa hierarkiassa ylempänä oleva aina tietää, mikä on hyvää ja oikeaa. Tarvitaankin edelliset ylittävää vapauskäsitystä.

3. Vapaus sekä ulos- että sisäänpäin on käsitys, jossa korostuu *vapauden ja vastuun tasapaino*. Tällöin ihminen on arvotajuisessa dialogissa sekä itsensä että ulkomaailman kanssa. Mikäli hän kokee jonkin moraalinormin tulevan ulkoapäin, hän kysyy sen eettistä oikeutusta. Mikäli hän kokee jonkin moraalinormin tai halun nousevan itsestään, hän kysyy edelleen sen eettistä oikeutusta. Ihminen pyrkii toimimaan *eettisesti*, hän pyrkii jokaista kunnioittavaan *Minä-Sinä-suhteeseen* (Buber 1993) muiden ihmisten kanssa. Hän kunnioittaa myös omaa varsinaista minuuttaan (Ahlman 1982). Tällainen ihminen on yhtä aikaa sekä nöyrä, ihmisen ja maailman mysteeriä kunnioittava, että rohkea ihmisyyden esitaistelija. Tällainen ihminen on yhtä aikaa sekä

- 1) *itsenäinen* että

- 2) *maailmaan jäsentynyt (sosiaalistunut)*.

Tällaisten ihmisten kasvamaan saattaminen on kaiken pedagogiikan päämääränä. Suuri kysymys on, miten kasvatus (ja itsekasvatus) voi auttaa ihmisen itsenäistymis- ja sosiaalistumisprosessin eri vaiheissa ja ikäkausina. (Skinnari 1998.)

Käsitys ns. individualisaatiosta ja sosialisatiosta ei luonnollisestikaan ole mikään uusi ajatus kasvatuksen yhteydessä. Väittäisin kuitenkin, että ilman holistista (kokonais-

valtaista) ihmiskäsitystä individualisaation korostamisessa jäädään helposti edellä esitetyn ensimmäisen vapauskäsityksen vangiksi (esim. Spiecker & Straughan 1991).

## ELÄMÄN TARKOITUKSELLISUUS JA TIETEEN TULEVAISUUDEN HAASTEET

Murrosiässä ihminen herää vahvasti itsetajuisuuteen. Itsetajuntaan herännyt ihminen kysyy elämän ja kuoleman tarkoituksellisuutta. Gaarderin (1994, 22–23) filosofisessa romaanissa "*Sofian maailma*" Sofian opettaja kirjoittaa, kerrottuaan ensiksi ihmisten erilaisista harrastuksista:

"Olisiko kuitenkin olemassa aihe, josta kaikkien pitäisi olla kiinnostuneita? Onko olemassa jotain kaikkia koskettavaa riippumatta siitä, keitä he ovat tai missä päin maailmaa he asuvat? Kyllä, rakas Sofia, joistakin kysymyksistä pitäisi kaikkien olla kiinnostuneita... **Meillä on tarve löytää vastaus kysymykseen, keitä me olemme ja miksi elämme.**

Edelleen Gaarder (1994, 23) antaa Sofian opettajan kirjoittaa, että "*meidän aikamme jokaisen on löydettävä omat vastauksensa näihin kysymyksiin*". Näin nähdäkseni on, vaikkakaan kaikki eivät ole tietoisia näistä syvemmistä tarpeistaan.

Me elämme vapauden aikakautta. Kuitenkin ihmiset vapaudessaan (ja oppilaat kouluissa) odottavat (joko tietoisesti tai tiedostamattaan) myös virikkeitä eri suunnista elämäkäsityksilleen. Mikä on ihmistieteiden rooli tulevaisuudessa tällaisten virikkeiden antajana? Kuuluuko esimerkiksi henkisyystieteiden puhuminen ainoastaan erilaisille kaupallisille kustantamoille tai uskonnoille? Nähdäkseni tieteiden tehtävänä olisi, kuten myös Rauhala (1989; 1996) on esittänyt, pysyä mukana ihmiskäsityksellisessä metamorfoosissa. Kaiketi tieteiden totuudellisuuspyrkimyksessään tulisi asettaa tutkimuskohteekseen koko ihminen.

Toisaalta on selvää, että ei tiede, eikä mikään muukaan instituutio, voi antaa aikamme ihmisille valmista käsitystä elämästä. Elämän voi käsittää vain elämällä. Mikäli me olemme saavuttaneet viisautta, emme ole näissä elämän suurissa kysymyksissä kärsimättömiä. Me ymmärrämme asioiden selkiytymisen työläyden ja osaamme myös elää tietämättömyyden kanssa. Kuitenkin viisas elää luottavaisena. Hän ei sokeasti usko mitään mutta ei ole uskomattakaan – hän pyrkii ajattelemaan, havainnoimaan ja punnitsemaan asioita eli hän pyrkii totuudellisuuteen. Voisiko tällaista viisautta pitää tulevaisuuden tieteen ytimenä?

Vaikka tiedeinstituutio ei voi olla tulevaisuuden ihmisille mikään kaikkietävä auktoriteetti, avautuu ihmistieteille näistä näkökulmista valtavia haasteita ja tehtäviä. Niiniluoto (1983, 302–303) on todennut, että "*tiede ei tunne mitään vastausta sellaisiin ongelmiin kuin mitä varten ihminen on olemassa*". Tämä asiantila tulisi nähdäkseni tulkita kehotukseksi. Tulisi yhä vakavammin (ja humoristisemmin) tutkia, miksi me tätä elämäkoulua käymme. Yksi perustelu tällaiselle tutkimukselle on se Viktor Franklin (esim. 1984) esittämä väite, että nykyajan ihmisten perussairaus on *elämän tarkoituksettomuuden tunne*, eksistentiaalinen frustraatio. Syyksi asiantilaan hän näkee yksilöllisen ihmiskuvamme. Me ajattelemme helposti, että "*ihminen ei ole mitään muuta kuin...*" (biokemiallinen mekanismi, kone, eläin, ympäristönsä tuote...). Uutena aikana eri ihmistieteet ovat erikoistuneet yhä pienempien yksityiskohtien tutkimiseen. Ja tällä tiellä on saavutettu myös paljon arvokasta ja tarkkaa tietoa. Tällaisella tietämyksellä lepää koko nykyaikainen maailmamme. Kuitenkin tulevaisuudessa tarvittaneen uudenlaista synteisiä. Tieteen, tai paremminkin tieteidenvälisen yhteistyön, tehtävänä olisikin ilmeisesti löytää ihmisen koko arvokkuus.

Esimerkiksi omantunnon käsite ja sen konkretisoiminen olisi yksi tärkeä jatkotutkimusaihe monitieteiselle kasvatustutkimukselle. Puhuessaan aikamme yhä laajemmalle leviävästä tarkoituksesta Frankl (1984, 22) toteaa: "*Tänä aikana kasvatuksen tehtäväksi pitäisi asettaa tiedon välittämisen ohella omantunnon jalostaminen, jotta ihminen osaisi olla tarpeeksi tarkkakuuloisen erottaakseen kuhunkin yksittäiseen tilanteeseen kätkeytyvän vaatimuksen.*" Hän korostaa sitä, että tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin on tänä päivänä kasvatusta vastuuseen (Frankl 1984, 22). Mutta vastuuseen ei ihminen kasva pelkästä kehotuksesta. Hänen on omakohtaisesti koettava elämä mielekkäänä ja merkityksellisenä. Miten tiede/tieteet voivat tulevaisuudessa auttaa ihmisiä tällaisissa elämän syvimmissä kysymyksissä?

Jo nyt on nähtävissä kvalitatiivisten tutkimustapojen esiinmarssin myötä, että taiteet ovat lähestymässä tieteitä. Ilmiöiden tarkkaa ja elävää kuvausta pidetään jo tieteellisenä. (Ks. esim. Eisner 1991.) Mikäli tieteiden ihmiskäsitys nyt laajenee henkiseen suuntaan, merkitsee se tavallaan myös uskontojen käsittelemien asioiden tuleamista tieteiden piiriin. Ehkä elämän mielekkyysongelmiin puretuvasa tutkimuksessa ei tarvita pelkästään tieteidenvälistä yhteistyötä vaan myös tieteiden, taiteiden ja uskontojen uudenlaisia yhdistelmiä. Vapaudesta lähtevä ja kohti syvempää vapautta ja vastuuta suunnistava ihminen voi itsetajuisessa elämänprojektissaan ottaa virikkeitä kulttuurin ja todellisuuden kaikilta tahoilta. Tätä moniulotteisuutta ja tahoisuutta tarvitaan, jotta voisimme ottaa todesta sen, että "*ihmiseksi kasvattamisessa meillä on aina ja kaikkialla yleispätevä kasvatuksen päämäärä*" (Salomaa 1950, 9). Tämän päämäärän todellistamisessa olemme hyvin alkuvaiheissa. Olemme keskeneräisiä, mutta meissä on myös valtavat mahdollisuudet. Ihmiselle ei riitä pelkkä sosiaalinen mukautuminen ympäristöönsä. Minuudestaan lähtevän ihmisen on myös muutettava vähitellen ympäristönsä inhimilliseksi. Pedagogiikka pyrkii "kasvamaan saattamaan" vapaita minuuksia, jotka kantavat vastuuta Sinuoksista ja koko maapallon kehityksestä. Tällöin inhimillisen toiminnan virike ei ole ulkoinen pakko vaan *rakkaus* toimintaan.

Rakkauteen ja viisauteen suuntautuva kasvatusta ja itsekasvatusta eivät voi kaikin tavoin olla täydellisiä. Usein me kasvattajina vaellamme kuivalla aavikolla ja elämä on latteaa arkipäiväisyyttä. Kuitenkin me voimme lohduttautua sillä, että

"Kasvatusta ... on lopultakin ennen kaikkea syyttämistä ja syyttymistä, ja yksi ainoa otollisessa silmänpäpöksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekin." (Hollo 1949, 113.)

Kaikenikäiset tarvitsevat sivistymisen hetkiä, hetkiä, jolloin jotakin syttyy.

Ihmistieteiden erityiseksi haasteeksi – sekä teoriassa että käytännössä – näyttäisi nousevan yksilöllisyyksien ymmärtäminen. Enää ei riitä pyrkiminen yleistykseen. Tarvitaan yksilöllistämistä (ks. myös Syrjälä 1995). Tilanne kasvatustutkimuksessa on pitkälle analoginen lääketieteen kanssa. Aikoinaan C. G. Jung kritikoiti sitä, että lääketieteellisen, tilastollisiin totuuksiin pyrkivän, koulutuksen saaneet lääkärit eivät kyenneet yksilöllisen ymmärtämiseen. Tämä johti kaavamaiseen hoitoon, ja mitä kaavamaisemmin hoito tapahtuu, sitä enemmän se kehittää potilaissa oikeutettua vastarintaa ja parantuminen tulee samalla kyseenalaisemmaksi. (Jung 1960, 12; ks. myös Jung 1982 ja 1985.)

Vasta kaavamaisuudet välttävät ja yksilöllisyyksiä ymmärtävät kasvatusta voi syyttää "sammumattoman liekin". Sekä tutkijoina että käytännön kasvattajina tehtävämme tiivistyy tähän auttamiseen, "kasvamaan saattamiseen". Tässä tarvitaan nöyryyttä. Esimerkiksi Buber (1993, 161)

varoittaa siitä, että ne, jotka tuntevat "hengen henkäyksen", tekevät rikkomuksen, jos he haluavat saada hengen valtaansa tai määrätä sen luonteen. Ihmistä tutkivien tieteiden haaste olisikin päästä uuden ajan "tieto on valtaa" (Francis Baconin teesi) asenteesta uuteen tieto on sopusointua, ymmärtämistä ja auttamista -asenteeseen. Olisiko tämä meneillään olevan tieteellisen paradigmanmuutoksen ydin?

## VIISAUDEN LAADUT

Viisastuminen inhimillisen kehityksen päämääränä voitaisiin vahvasti yksinkertaistaen tiivistää seuraaviin neljään kohtaan.

1. Ihminen on *ajatteleva* olento. Ajattelun sivistys on muuta kuin tietojen omaamista. Vanhan sanonnan mukaan "sivistys on sitä mikä jää jäljelle, kun tiedot unohtuvat". Tämä pätee ajattelun sivistykseenkin. Oleellista olisi opiskella tietojakin siten, että ajattelumme kehittyisi loogisemmaksi mutta myös elävämmäksi ja laadullisemmaksi. Suuret haasteet ovat juuri ajattelun elävyyden ja laadullisuuden kehittämisessä. Ihmiskuntana olemme oppineet hyvin analyyttisen ja loogisen erittelyn, mutta nykyongelmien (esim. luonnon tuho) äärellä tarvitsisimme elävää ja synteettistä kokonaishahmotusta.

Lisäksi ajattelun yhtenä ihanteena voidaan pitää *totuudellisuuden* kehittymistä. Mitä olisi totuudellisuus ajattelussa? Eräs luonnehdinta voisi olla totuudellisuuden näkeminen jatkuvana pyrkimyksenä sisäiseen rehellisyyteen. Esimerkiksi eräs kasvatustieteen ja filosofian klassikkomme J. E. Salomaa määritteli totuudellisuuden juuri itselleen uskolliseksi käyttäytymiseksi ja katsoi, että se kuului keskeisesti ihmisyyden kehittymiseen: "kaikki muut henkiset vaatimukset ovat sen rinnalla vähäpätöisempiä" (Salomaa 1950, 24). Tällaista laatua voisi pitää myös kaiken ihmistutkimuksen kulmakivenä. Tutkimus ei siis niinkään ole muotiteorioiden siteeraamista, vaan tutkijan itselleen uskollista käyttäytymistä, jossa tutkija itse asettuu keskeiseksi tutkimusvälineeksi.

Toisaalta totuudellisuuteen kuuluu "kahden vaaran voittaminen" Ensimmäinen vaara on 'sokea uskomisen' esimerkiksi jonkin auktoriteetin (tieteellisen tai muun) sanaan. Toinen vaara on se, ettei usko mitään vaan sulkeutuu omiin ennakkoluuloihinsa. Näiden "välissä" olisi maailmalle avoin ja ajatteleva elämisen laatu. Me emme etukäteen (ajattelematta) leimaa asioita, mutta emme ole myöskään asioiden viettävinä. Pyrimme olemaan avoimia ja ajattelevia. Lisäksi me pyrimme tiedostamaan ennakkokäsityksiämme. Tämä olisi Objektiviisuuden tae, sillä täysin ilman ennakkokäsityksiä me emme pysty maailmassa kuitenkaan elämään.

Kasvatuksessa tarvitaan omakohtaisen tutkimisen painottamista. Eero Ojanen (2000, 137) puhuu osuvasti *tiedonpuhdistuksesta*, joka hänellä tarkoittaa sitä, että ihmisellä voi olla henkilökohtaista tietoa myös totuudesta. Totuus ei siten ole sidottu vain johonkin yhteisöön, ulkoiseen auktoriteettiin tai valta-asemaan. Varsinkin nuorten kasvatuksessa on hyvä innostaa tällaiseen asennoitumiseen maailmaa kohtaan.

2. Ihminen on *tunteva ja mielikuvitukseen kykenevä* olento. Tätä sivistyksen osa-aluetta voimme nimittää vaikkapa "sydämen sivistykseksi", ja erityisesti tämän alueen puutoksista nykyinen sivilisaatiomme kärsii. Tunnesivistynyt ihminen osaa käyttää sekä esteettistä tajuntaansa että *empaattista* eläytymiskykyään. Hän *tuntee, miltä toisesta tuntuu*.

Täysin aiheellisesti Venkula (1990, 11) on todennut, että jos esteettisyyden tajuntamme olisi kehittyneempi, ei meillä olisi ympäristöongelmiakaan, koska esteettisesti kehittynyt ihminen ei yksinkertaisesti kykenisi möyrimään metsiämme, korpiamme jne.

Jo pieni vilkaisu päivän lehtiin tai TV-uutisten katsominen antaa meille tuntuman siitä, että maailma huutaa empatian puutetta. Itsekeskeisyydessämme emme osaa asettua toisten ihmisten, kansakuntien, rotujen jne. asemaan. Vaikuttaisi siltä, että tämän sivistyksen osa-alueen kehittäminen olisi vähintään yhtä tärkeää kuin ajattelun sivistyksen viljely. Luonnollisesti tämä myös liittyy läheisesti ajatteluun: esimerkiksi elävä ja laatuja tavoittava ajattelu ei liene mahdollista ilman kehittynyttä tunnetta ja mielikuvitusta. (Ks. myös Goleman 1996.)

Kasvatuksessa tarvitaan taiteellistamista (esim. Eisner 1991; Edmunds 1984; Steiner 1978).

3. Ihminen on myös *tahtova ja toimiva* olento. Voidaan puhua tahdon/toiminnan sivistyksestä, joka ei kuitenkaan ole mitä tahansa puuhakkuutta vaan ilmenee aidoimmillaan *eettisyytenä*. Totuudenmukaisuus ajattelussa on ensimmäinen askel, empaattinen asettuminen toisen asemaan on toinen askel ja toisen ihmisen ja maailman hyväksi toimiminen kolmas askel ihmisyyden voimistumisen kehitystiellä. Näin ymmärrettynä esimerkiksi ihmistieteet tähtäävät 10pulta elämäkäytäntöön. *Hyvä* elämä on ihmistieteiden lopullinen päämäärä. Hyvään pyritään *totuuden* (ajattelun alue) ja *kauneuden* (tunteen ja mielikuvituksen alue) kokemisen kautta. Hyvässä elämässä sivistyminen ulottuu sormiin ja varpaisiin saakka. Ihminen tahtoo vapaasti (ei pelkästä velvollisuudesta) hyvää arkielämän monissa kysymyksissä.

Kasvatuksessa tarvitaan käytännöllisyyttä hyvin monessa merkityksessä alkaen käsien ja jalkojen käyttämisestä käsitöissä ja liikunnassa aina yhteiskunnallisiin projekteihin saakka.

4. Jokainen ihminen on *minä-olento*. Minä on aikamme eniten käytettyjä sanoja. Leimaahan aikaamme tietty minä-keskeisyys. "Minä itte" pyritään asettamaan tapahtumien keskiöön. Tärkeää on, että minä saan erilaisia asioita. Onko tällä minä-keskeisyydellä kuitenkin paljonkaan tekemistä ihmisen *syvemmän/korkeamman minuuden* kanssa?

Yksi aikamme keskeisiä haasteita on yrittää selkeyttää ihmisen minuuden kokemusta. Asia on ajankohtainen ja tärkeä. Esimerkiksi Maria Montessori ei ilmeisestikään tarkoittanut em. pinnallista itsensä korostamista todetessaan, että jokaisessa syntyvässä lapsessa on oma luova henkensä" (Montessori 1950, 22). Montessori piti "ihmiskunnan suurimpana ja olennaisimpana käytännöllisenä ongelmana" sitä, että kasvattajat vastustavat tämän syvemmän ihmisyyden esiin pääsyä ja ihminen "sukupuolvesta toiseen, kasvaa alusta alkaen väärään ohjattuna" (emt. 23). Steinerpedagogi Francis Edmunds (1984, 42) on samoilla linjoilla Montessorin kanssa määritellesään pahaksi

kaiken sen, mikä "vaikuttaa ihmisen ainutlaatuista moraalista, luovaa, henkisesti vapaata olemusta vastaan". Näidenkin ajattelijoiden mukaan *ihminen voi kehittyä vapaaksi ja moraalisiksi olenoksi*. Kasvattajat eivät "istuta" todellista moraalialia kasvaviin, kuten myös vanha sanonta "ei kannettu vesi kaivossa pysy" yrittää viestittää. Todellinen kasvatus olisi minuuden ja moraalin "herättämistä" tai kasvamaan saattamista. Ihminen voi kehittyä velvollisuudentuntoiseksi omalle syvimmälle minuudelleen. Tässä klassikkokirjassa tämä seikka on painottunut useiden ajattelijoiden ja toimijoiden elämässä. Kasvatuksessa tarvitaan minuuden kunnioittamista.

Aikanamme korostetaan ihmisen itsetuntoa. On kuitenkin tärkeää kysyä, mikä on se itse, jonka tuntoa halutaan korostaa.

Itsekkyydellä ja yleensä pahuudella on toki merkitystä ihmisen kehitystiellä. Ilman erehtymisen mahdollisuutta (esimerkiksi minuutensa kokemisessa), ei voisi olla todellista vapautta. Ilman vapautta ja itsenäisyyttä ei voisi olla todellista rakkautta. Nämä ovat nähdäkseni myös kristillisen etiikan syvempiä sisältöjä: Jotta ihminen voisi kehittyä "Jumalan kuvaksi", oli hänen ensin vieraannuttava maailman henkisistä sisällöistä, myös omasta syvemmästä minuudestaan. Vapaata olentoa ei voine noin vain luoda valmiiksi, koska hän ei silloin olisi vapaa (ei olisi "Jumalan kuva"). Vasta kestäväällä ja muovaamalla itse kohtaloitaan ihminen voi vähin erin tulla siksi, joksi hänen on kristillisestä näkökulmasta tultava. Tässä suhteessa esimerkiksi kivi, kasvi ja eläinkin ovat ihmiseen verrattuna valmiita. Ihminen "ihmisenä" ei ole läheskään sitä, mitä ruusu ruusuna (ideansa puolesta). Syvimmältään puhuminen *ihmiseksi kasvamisen haasteesta perustuu ihmisen "ihmiseksi tulemisen" ideaan*, siihen, että ihminen vähitellen kasvaisi kohti ideaansa. Muutoinhan ihmiselle riittäisi pelkkä yhteiskuntaan mukauttaminen (sosiaalistaminen) ja häntä voitaisiin kouluttaa aivan hyvin koirankoulutusoppaiden avulla (se, että nämä oppaat ehdollistamisineen toki toimivat ihmisenkin kohdalla, ei poista sitä, että ihmisen *koko sivistystä* ei voida hoitaa ehdollistamalla ja manipuloidulla). Ihmiseksi kasvamisen haasteeseen sisältyy vahvasti kehittyminen kohti minuutta ja kykyä rakastaa toista minuutta.

Vastaan siis myöntävästi otsikon kysymykseen, mutta näen, että tämä tehtävä edellyttää varsin syvälle käyvää ihmisen ja kasvatuksen uudelleenajattelua. "Uudelleenajatteluun" saamme aineksia monista klassisista lähteistä. Oleelliselta näyttäisi raja-aidoista irtautuva, totuudellisuuteen pyrkivä tutkiminen ja toisten näkemyksiä kunnioittava keskustelu. Tämä olisi tulevaisuuden empiiristä kokemusperäisyyttä.

## Lähteet

- Ahlman, E. 1982. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Edmunds, F. 1984. Lapsen kasvu ja kasvatus. Käytännön steinerpedagogiikka. Helsinki: Otava.
- Eisner, E. 1991. The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan.
- Frankl, V. 1984. Itsensä löytäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Furman, B. 1997. Ei koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

- Gaarder, J. 1994. Sofian maailma. Helsinki: Tammi.
- Goleman, D. 1996. Emotional intelligence. London: Bloomsbury.
- Haavio, M. 1950. Mennyttä ja nykyistä. Kasvatus ja koulu 36, 1–8.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38–50.
- Hautala, M. 1993. Erik Ahlman kasvatustieteilijänä. Julkaisussa Nukari, L. & Oksala, P. (toim.) Erik Ahlman symposiumi. 100 vuotta Erik Ahlmanin syntymästä. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 60, 17–30.
- Hollo, J. A. 1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteen oppiin. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatustieteen tutkimus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Jung, C. G. 1960. Nykyhetki ja tulevaisuus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jung, C. G. 1982. Die Lebenswende. Gesammelte Werke 8. Olten: WalterVerlag.
- Jung, C. G. 1985. Unia, ajatuksia, muistikuvia. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Kauppi, R. 1970. Mitä varten? Teoksessa Ihmiseksi kasvaminen. Vapaan sivistystyön XVIII vuosikirja. Helsinki: Otava, 35–41.
- Ketonen, O. 1948. Suuri maailmanjärjestys. Tutkimus maailmankuvan historiasta. Helsinki: Otava.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu A: 105.
- Krohn, S. 1987. Tiede ja ihminen filosofiani näkökulmasta. Julkaisussa Venkula, J. (toim.) Tieteen vastuu inhimillisestä ajattelusta. Helsinki: Edistysellinen tiedeliitto ry., 1–20.
- Krohn, S. 1996. Etsin ihmistä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Köhler, H. 1990. Jugend im Zwiespalt. Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lievegoed, B. 1987. Lebenskrisen – Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. München: Kösel-Verlag.
- MacIntyre, A. 1981. After Virtue. A study in moral theory. London: Duckworth.
- Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Montessori, M. 1950. Lapsen salaisuus. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Ojanen, E. 1998. Hyvyyden filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, E. 2000. Hyvyyden maailma. Helsinki: Kirjapaja.
- Ollila, M-R. 1992. Hyvän elämän taito. Julkaisussa Halonen, I., Airaksinen, T. & Niiniluoto I. (toim.) Taito. Suomen filosofisen yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 269–277.
- Puhakainen, J. 1998. Persoonan kieltäjät. Helsinki: Like.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riihimäki, A. 1996. Maallistumisen loppu ja uusi ihminen. Jyväskylä: Atena.
- Salomaa, J. E. 1950. Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Sarjala, J. 1999. Tavoitteena sivistyskoulu. Esitelmä rehtorit ry:n valtakunnallisilla kevätpäivillä Rovaniemellä 16.4. 1999. (Moniste.)
- Skiera, E. 1992. Grundpositionen der Reformpädagogik in Europa. Julkaisussa Kari, J. (toim.) Valtio, koulutuksen vapaus ja uudistuspedagogiikka. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 1, 25–33.

- Skinnari, S. 1981. Eettinen kasvatus J. V. Snellmanin kasvatustilfilosofian valossa. Julkaisussa Snellman ja sivistys. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 14/1981, 45–63.
- Skinnari, S. 1998. Ihmisen elämänpääri vapauteen ja vastuuseen kasvamisen mahdollisuutena. Julkaisussa Suomalaisista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry., 41–56.
- Sleigh, J. 1997. Kriisikohtia. Henkilökohtaisten ongelmien ratkaiseminen. Helsinki: Suomen antroposofien liitto.
- Snellman, J. V. 1932. Persoonallisuuden aatteen spekulatiivisen kehittelyn koe. (Alkuperäinen teos vuodelta 1841.) Kootut teokset I. Porvoo: WSOY, 339–516.
- Spiecker, B. & Straughan, R. 1991. (ed.) Freedom and indoctrination in education. International perspectives. London: Cassell.
- Steiner, R. 1978. Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L. et al. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Treichler, R. 1982. Die Entwicklung der Seele im Lebenslauf. Stufen, Störungen und Erkrankungen der Seelenlebens. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Tuomi, I. 1999. Tietoyhteiskunnan iltarusko. Helsingin Sanomat 13.9. 1999, A 2.
- Turunen, K. 1996. Elämänpääri ja kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Venkula, J. 1990. Sivistyksen voima — onko sitä? Teoksessa Venkula, J. (toim.) Ajatuksen voima. Helsinki: Edistyksellinen tiedeliitto, 7—20.
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- von Wright, G. H. 1968. The varieties of goodness. London: Routledge & Kegan Paul.

\*\*\*\*\*

Artikkeli on julkaistu 29.11.2024

Tekstiviittaus:

Skinnari Simo 2024. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. [https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/ihmiseksi\\_0.pdf](https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/ihmiseksi_0.pdf)  
(luettu xx.xx.xxxx)