

1900-LUVUN ALUN KOKEELLISEN KASVATUSTIETEEN OHJELMA KASVATUSTIETEELLISEN TIEDON UDELLEENMÄÄRITTELYNÄ¹

Antti Saari

Johdanto

1800- ja 1900- lukujen vaihde Suomessa oli suuren murroksen aikaa kasvatusta koskevan tiedon ja toiminnan kentässä. Empiirinen kasvatustiede, sellaisena kuin sen tänä päivänä tunnistamme, haki näiden vuosikymmenten aikana muotoansa. (Siljander 1991; Iisalo 1980). Samaan aikaan myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tapahtui merkittävää kehitystä. Euroopassa vallalla ollut idea koko kansan kattavasta koulutusjärjestelmästä, joka takaisi jokaiselle kansalaiselle yhtäläisen perussivistyksen ja kansallisen identiteetin, sai kannatusta myös Suomessa. Lisäksi vuosisadan vaihde oli kasvatusta koskevan ideologian ja moraalin murrosaikaa. Kristillisen ja uushumanistisen moraalin ontologinen perusta kasvatuksessa asetettiin kyseenalaiseksi ja tilalle tarjottiin naturalistiseen maailmankuvaan pohjautuvaa ihmisluonnon tulkintaa (Launonen 2000; Tähtinen 1992). Samalla kasvatusopillinen tieto muutti muotoaan. Se ei enää perustunut kansalliseen traditioon ja saanut legitimitettiään kristillisestä tai filosofisesta metafysiikasta, vaan muodostui nyt lääkäreiden ja psykologien asiantuntijuudesta, joka perustui luonnontieteellisinä pidettyihin tutkimusmenetelmiin. (Ojakangas 1997.) Uusi kasvatusta koskeva asiantuntijatieto kytkeytyi myös edellä mainittuun kasvatusmoraliteetteja koskevaan murrokseen. Empiirisen kasvatustieteen edustajat katsoivat, että heidän edustamansa tieto kykenee spekulatiivista kasvatustiedettä paremmin käsittelemään kasvatettavia ainutlaatuisina yksilöinä, joiden luonnollista kehitystä kasvatustoiminnan tulee tukea.

Tässä artikkelissa tarkoitukseni on tarkastella kasvatustieteellisen tiedon muotoutumisehtoja sellaisina, kuin ne ilmenevät 1900-luvun alkuvuosikymmenten kokeellisen kasvatustieteen ohjelman mukaisissa artikkeleissa². Analyysin metodi pohjautuu tiedonsosiologiseen tutkimusperinteeseen, jonka mukaan tieteelliset faktat ovat erinäisten sosiaalisten käytäntöjen ehdollistamia tuotoksia. Näin kokeellisen kasvatustieteen tiedontuotannosta voidaan puhua kielipelinä tai elämänmuotona. (Ks. Shapin & Schaffer 1985; Hacking 2002, 65.) Artikkelini johtoajatuksena on, että kysymys oikeasta tiedosta ja totuudesta on, paitsi tieteenfilosofinen, myös yhteiskuntafilosofinen ongelma. Siirtymässä tiedonmuodosta toiseen on kyse kokonaisvaltaisesta muutoksesta, jossa asetetaan uudenlaiset vuorovaikutuksen tavat, tiedontuotannon metodit sekä ontologiset oletukset. Tiedonmuodon perustustyössä on aina määriteltävä myös tämän tiedon asema ja legitimitetti yhteiskunnassa. Tämä tulee mielestäni parhaiten esille murroskausina, joiden aikana vanha tiedontuotanto kyseenalaistetaan perustuksiaan myöten ja uusi tiedon muoto pyrkii valtaan.

Tarkoitukseni ei ole tarkastella vuosisadan vaihteen kasvatustieteen teoreettisia koulukuntia, metodeja tai käsitteitä, vaan analyysini liikkuu yleisemmällä tasolla, varhaisen kokeellisen kasvatustieteen tiedon ennakkoehtojen tarkastelussa (ks. myös Saari 2005). En siis pyri

¹ Artikkelini on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulukysymys vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 319–338.

² Artikkelini perustuu opinnäytetyöhöni (Saari 2005), jossa tarkastelin kokeellisen kasvatustieteen muotoutumista Suomessa 1900-luvun alkuvuosikymmeninä.

kuvaamaan tyhjentävästi tuon ajan empiirisen kasvatustieteen heterogeenistä kenttää ja se kehitystä, vaan keskityn analyysissäni kahteen olennaisena pitämäni suomalaisen kokeellisen kasvatustieteen tiedontuotannon teknologiaan. Aluksi käsittelen tekniikoita, joilla kokeellisen kasvatustieteen tiedontuotanto pyrkii kytkeytymään osaksi moderneja luonnontieteiden tiedontuotannon tapoja. Näitä ovat eksperimentaalinen ja kvantitatiivinen tutkimusote sekä empiristinen argumentaatio, jossa tunnustetaan ainoastaan puhdas aistihavainto legitimiiksi tiedonlähteeksi. Tällöin kaikenlainen metafysiikka, teoreettinen ajattelu ja erityisesti kasvatuksen moraaliset aspektit muodostuvat kelvottomiksi tiedonlähteiksi. Toiseksi käsittelen tapoja, joilla kokeellinen kasvatustiede liitetään uudenaikaiseen, liberalistisiin ja naturalistisiin piirteitä sisältävään kasvatuksen ideologiaan.

Analysoimissani artikkeleissa esitetään, että empiirinen kasvatustiede tukee lapsen luonnollisen kehityksen mukaista kasvatusta sen sijaan, että se asettaisi kasvatukselle epärealistisia päämääriä lapsen ulkopuolelta. Lisäksi se esittää ottavansa huomioon lasten yksilölliset piirteet paremmin kuin kollektivistisena pidetty spekulatiivinen kasvatustiede.

Yhteiskunnalliset muutospaineet kasvatuksen kentällä

1880-luvun aikana luonnontieteelliset ihanteet alkoivat vaikuttaa voimakkaasti suomalaisessa akateemisessa elämässä. Positivistiset ja naturalistiset ideat saavuttivat tällöin merkittävän aseman tieteellisen tiedon kriteereinä. Aatteet vaikuttivat myös siihen, millä tavalla tieteiden roolia yhteiskunnassa hahmotettiin. Luonnontiede nähtiin yleisesti yhteiskunnallisen hyvinvoinnin lähteenä, luomassa maahan terveyttä ja vaurautta. Se toimi myös tehokkaana vastalääkkeenä uskonnon ja taikauskon kaltaisille ihmiselämälle haitallisina pidetyille traditioille. Luonnontieteellisten ihanteiden taustalla saattoi havaita myös liberalistisia ja individualistisia ajatuksia, jotka pyrkivät haastamaan hegeliläisen kollektivismiin. (Tommila 2003, 57–58; Aho 1993, 63–64; Ojakangas 1997; Ahonen 2003; Launonen 2000, 89–90; Naumanen 1990.)

Vuosisadan lopussa alettiin suunnitella koko kansan kattavan yhtenäisen koulutusjärjestelmän rakentamista. Tämä herätti Suomessa laajaa pedagogista ja hallinnollista keskustelua, joka johti lukuisiin institutionaalisiin uudistuksiin, kuten oppikoulujen määrän kasvattamiseen ja kansakoulujärjestelmän laajennukseen. (Heikkinen 1983, 106–116.) Koulutus nähtiin nyt ennen kaikkea kansallisena voimavarana yhtenäisen kristillisen uskon ja kirkkokurin takaamisen sijasta. Koulutus otettiin hallinnollisen ja lainsäädännöllisen uudistuksen myötä täydellisesti valtion haltuun. 1860-luvulla kunta ja seurakunta erotettiin toisistaan ja näin myös aiemmin kirkon hallussa ollut kansanopetus asetettiin valtion tehtäväksi ja muokattiin sen intressien mukaiseksi. (Lampinen 2000, 30–34; Launonen 2000, 79–80; Heikkinen 1983, 97–106.)

Koulutusjärjestelmän murroksen aikana suomalaista kasvatustieteen ajattelua hallitsi vielä hegeliläisyydestä vaikutteita saanut snellmanilainen pedagogiikka. Hallinnolliset problematisaatiot pakottivat kuitenkin myös spekulatiivisen kasvatustieteen vastaamaan muutoksiin yhteiskunnassa. Tässä yhteydessä snellmanilainen kasvatustiede joutui vähitellen puolustuskannalle. Kokeellinen kasvatustiede pyrki määrittelemään kasvatustieteellisen tiedon ja sen yhteiskunnallisen merkityksen tavalla, jossa ei olisi sijaa nojatuolifilosofialle. Tämä muutos spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen ei suinkaan tapahtunut pelkästään metodien, käsitteiden ja teorioiden tasolla, vaan se ulottui syvälle juurtuneisiin tapoihin ymmärtää kasvatuksellisen toiminnan ja kasvatusta koskevan tiedon ja moraalilunnon. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti hegeliläis-snellmanilaista järjestelmää ja sen tapaa ymmärtää kasvatusta koskeva tieto sekä sen rooli yhteiskunnassa, jonka

jälkeen kuvaan murrosta ja uuden tiedonmuodon luonnetta kokeellisen kasvatustieteen ohjelmassa.

Hegeliläis-snellmanilainen kasvatuksellinen tieto

Suomessa akateeminen kasvatustajattelu oli 1800-luvun alkuvuosikymmeninä hegeliläisen idealismin mukaista. Muualla Euroopassa vaikutusvaltaisen J.H. Pestalozzin vaikutukset olivat Suomessa melko vähäisiä hegeliläisyyden hallitessa kasvatustajattelun lisäksi koko akateemista humanismia 1830-luvulta 1880-luvulle saakka. (Aho 1993, 39; Iisalo 1980, 3–4.) Käsittelen seuraavassa lyhyesti snellmanilais-hegeliläisen kasvatusta koskevan tiedonmuodon kahta keskeistä piirrettä: tiedon ja universaalialla järjettä ilmentävän kansallisvaltion suhdetta sekä tiedon suhdetta tapaan ymmärtää kasvaminen vapautteen luonnon kumoamisena.

Hegeliläis-snellmanilaisessa järjestelmässä kasvatuksellinen tieto koski ihmisen oikeata toimintaa suhteessa Järkeen ja sen ilmentymään, kansallisvaltioon. Hegel näki eurooppalaisen valtion universaalialla järjettä korkeimpana ilmentymänä ja edistyskäs toteuttajana. Kansallisvaltio kehittyi Hegelin mukaan historiassa järjettöisesti kohti yhä suurempaa eheyttä, sen lisääntyneen itsetietoisuuden ja sivistyskäs myötä (Pulkkinen 1998, 10; Launonen 2000, 80–82). Tätä kehitystä voidaan edistää kasvatustäs kautta – kehittämällä kansant tietoisuutta, yleistää hyvinvointia ja edistämällä valtiollista toimintaa. Tämä tekee mahdolliseksi kansalaisen yksityisen edun ja valtion yleisen edun yhteensovittamisen. (Pulkkinen 1998, 19–20.)

Kasvatustäs koskeva tieto oli luonteeltaan spekulatiivista. Hegelin filosofian katsottiin paljastaneen todellisuuden perimmäisen järjettöisen rakenteen ja sitä koskevistä perusväittämisistä katsottiin voitavan loogisesti johtaa kasvatustäs koskevia deskriptiivisiä ja normatiivisiä väittämiä (Iisalo 1980, 3–4). Empiiriselälle psykologialle, jonka pyrkimyksenä oli tarkastella ihmistä luonnonolentona, ei tämänkaltaisen ihmiskuvan viitekehyskäs ollut juurikaan tarvetta. Katsottiin, ettei inhimillistä toimintaa ollut mielekässtä ymmärtää kausaalisten selitysten kautta, vaan sen sijaan toiminnan rationaalisuutta tuli arvostella siveellisin perustein. (Saari 2005, 44) Psykologisten selitysmallien katsottiin jopa uhkaavan ihmisen tahdonvapautta ja arvokkuutta, eivätkä ne näin ollen sopineet etenkkään kasvatustäs koskevaan kansallismieliseen ajatteluun. Vallitseva idealistinen ja nationalistinen asennoituminen vaikutti 1860-luvulla myös filosofian professuurin virantäyttöö. Valittaessa Snellmanille seuraajaa filosofian professorin tuolille Wilhelm Bolin joutui paitsioon deterministien ja naturalististen aatteidensa vuoksi ja virkaan valittiin Thiodolf Rein, jonka näkemykset olivat hegeliläistä idealismia ja tahdonvapautta painottavia. Ahon mukaan tämä johtui siitä, että Reinin näkemykset sopivat paremmin suomenmieliseen kulttuuripoliittiseen ohjelmaan. (Aho 1993, 29–33).

Hegeliläistä filosofiaa hallinnut edistysuskö, jonka mukaan ihmiskunta kehittyi kohti yhä suurempaa järjettöisyyttä, viritti kiinnostusta kasvatustäs lupauksena kansakunnan paremmasta tulevaisuudesta. Erityisesti Snellman painotti hegeliläisen järjettöisjärjettöisen kasvatustäs koskevia sisältöjä.

Ihminen syntyy maailmaan avuttomana, ja elävä järjetti ottaa hänet hallintaansa. Tässä on vielä kasvatustäs pakkoa, ei itsekasvatustäs. Mutta tullessaan osalliseksi tästä järjettöistä, hän vapautuu. Kasvatustäs muuttuu itsekasvatustäks. (Snellman 2004/1861, 218)

Kasvatus on siis prosessi, jonka kautta ihminen saavuttaa sivistyksen, järjellisuuden ja vapauden. Vapauden ja sivistyksen ehtona on kuitenkin luonnon välttämättömyyden vallasta vapautuminen (Snellman 2004/1861, 218). Snellmanin sanoin ”sivilisaatio ja kulttuuri ovat juuri sitä, että luonnon määrittynisyys kukistetaan – subjektiivisesti ja objektiivisesti – sen valta kumotaan” (mt, 231). Luonto määrittellään näin vankilaksi, joka pitää ihmistä omien yksilöllisten halujensa kahleissa ja josta hän voi vapautua vain yhteisön tuoman sivistyksen ja moraalisen kypsyyden kautta. Tämä vapaus ei kuitenkaan viittaa liberalistiseen ideaan yksilön vapaudesta toimia omien intressiensä mukaisesti. Snellmanin ajattelussa vapaus tarkoittaa siveellisyyttä; järjen vaatimusta, jonka mukaan yksilön on luovuttava itsekkäistä tarpeistaan kansallisen edun toteuttamisen nimissä. Vapauden ja yhteiskunnallisen vastuun välillä on näin ollen sisäinen suhde. (Aho 1993, 24–27; Lau- nonen 2000 81; Ojakangas 1997, 75–78; Pulkkinen 1998, 24–25; Saari 2005, 43–44.)

Spekulatiivinen kasvatustiede puolustuskannalla.

Vuosisadan vaihteessa hegeliläis-snellmanilainen metafyyminen järjestelmä ja poliittinen ontologia joutuivat kasvatustieteen kentällä alakynteen. Koko kansaa koskevan koulutusjärjestelmän rakentaminen vaati kasvatustieteilijältä tarkoituksenmukaisia ja tehokkaita keinoja opettaa suuria oppilasmääriä sen sijaan, että pyrittäisiin hahmottelemaan kasvatuksen siveellisiä ehtoja. Samalla kasvatusta koskevat arvopäämäärät kokivat muutoksen. Progressiivisten virtausten myötä alettiin korostaa entistä enemmän lapsikeskeistä, lapsen yksilöllisen luonnon mukaista kasvatusta ja sitä koskevaa tieteellistä asiantuntijatietoa. Valtion, järjen ja vapauden kolmiyhteyden sijasta uusi tiedonmuoto kytkeytyikin juuri yksilöön, hänen sielullisiin kykyihinsä, luonnonmukaisuuteensa ja sopeutuvuuteensa. Sen menetelmät ovat oman aikansa luonnontieteellisiä ihanteita noudattavia kokeellisia ja kvantitatiivisia menetelmiä. (Ojakangas 1997.)

Muutos ei kuitenkaan tapahtunut ilman merkittävää vastarintaa. 1800-luvun henkistä elämää luonnehti monimuotoinen välienselvittely kollektivismiin ja individualismiin sekä idealismiin ja materialismiin eri muotojen kesken. Tässä tilanteessa hegeliläisyys ja kirkollinen oikeaoppisuus asettuivat kollektivismiin ja idealismiin puolelle. (Lauonen 2000, 89–97.) Kasvatustieteellisistä teksteistä voidaankin 1800-luvun lopulla nähdä pyrkimyksiä säilyttää hengen ja rationaalisuuden alue, jossa pystyttäisiin ymmärtämään ihmisen paikka paitsi luomakunnassa, myös valtiollisessa ja moraalisisessa ulottuvuudessa. Myös filosofian professori Thiodolf Rein asettaa humanistisen ontologian ehdoksi aidolle kasvatukselliselle toiminnalle:

(Humanismi) pitää silmällä etupäässä ihmistä semmoisena, katsoen parhaaksi sivistyskeinoksi, että ihminen oppii tuntemaan omaa itseään sekä toivoo sillä tavoin kasvatetun ihmisen paraiten tulevan toimeen vastaisessakin käytöllisessä elämässä. Se tunnustaa, että ihminen ensi sijassa on henkinen olento, että henki se on, jonka ihmisessä pitää vallita, että ainoastaan vapaana ja vastuunalaisena ihminen voi itselleen omistaa ”personallisuuden” arvoa ja vaatia sen oikeuksia. Se tunnustaa ihmisen suhdetta yliaistilliseen maailmaan ei ainoastaan realiseksi, vaan kaikkein tärkeimmäksi suhteeksi, jossa hän saattaa olla. Realismi sitä vastaan pitää silmällä etupäässä ihmisolemuksen ulkonaisia ehtoja, se tahtoo antaa ihmisille kykyä hankkimaan itsellensä aistillisessa maailmassa niin edullisen sijan kuin mahdollista. (...) Mutta aistilliseen maailmaan perehtyneenä se helposti kadottaa itse tarkoituksia muodostavan hengen silmistään. (Rein 1887, 25.)

Thiodolf Reinin ajattelussa vapaa ja siveellinen henki muodostaa vastakohdan ”realistisen” näkökulman järjettömyydelle ja itsekkyydelle. Rein hakee kuitenkin myös sopusointua idealistisen

filosofian ja empiirisen tieteen välille. Myöntäessään ihmisen olevan myös luonnollisen maailman olento, hän muistuttaa kuitenkin, että humanismin mukaisesti hengen ylevyyden, vapauden ja vastuunalaisuuden tulisi olla koulun järjestämisen perimmäisinä viitekohtina. (Ks. myös Ruin 1885.) Myös Eino-Sakari Yrjö-Koskinen katsoo, että luonnontieteellisen tiedon aluetta suhteessa ihmiseen tulisi rajoittaa.

Ihmiseen nähden tulee lisäksi, että hänellä mahdollisesti on korkeampi tarkoitusperä kuin elukalla, ja toiseksi, että hän ei missään esiinny pelkkänä luonnontuotteena, vaan kaikkialla kulttuuri-ihmisenä, joka eri aikoina ja eri oloissa on peräti erilainen. Pelkkä, ruumista ja henkeä ohjaavien lakien selville saaminen ei niinmuodoin riitä: vaaditaan sen lisäksi tietoa siitä tarkoitusperästä, jota varten ihminen on olemassa ja jota täyttämään hän siis on kehitettävä. Sanottakoon, että tällainen tieto on mahdoton saavuttaa; mutta se kasvatus-oppi joka tätä väittää on myöskin lausunut oman kuolemantuomionsa. Ei näet sillä voi olla vähintäkään olemisen oikeutta, niin pian kuin lakkaa etsimästä vastausta ihmis-elämän korkeimpiin kysymyksiin. Vastaus jonka luulee löytäneensä, voi olla oikea tahi väärä, se ei tähän kuulu; mutta vasta kun kykenee sen esittämään, sopii kasvatus-opin vaatia ääntänsä kuuluville ajan pedagogisissa kysymyksissä. Tieteelliseksi se taas tulee, koettaessaan löytää sellaista eheää maailmankatsantoa mikä soveltuu niihin tosiasioihin joita kunkin ajan tieteellinen tutkimus on kumoamattomiksi todistanut. (Yrjö-Koskinen 1897, 152–153.)

Kritiikissään Yrjö-Koskinen viittaa erityisesti positivistisena pitämäänsä herbartilaiseen pedagogiikkaan, jota Mikael Soininen tänä aikana Suomessa edusti. Tämänkaltaisella tiedontuotannolla ei yksinkertaisesti ole oikeutta tuottaa tietoa kasvatuksesta, joka kuuluu erottamattomasti siveelliseen maailmanjärjestykseen. Ihmistä biologisena olentona käsittelevä tiede saattaisi hyvinkin tuottaa yhteiskunnallisesti hyödyllistä tietoa, auttaa parantamaan sairauksia, luoda yleistä hyvinvointia ja vaurautta. Ongelma luonnontieteellisen tiedonmuodostuksen kohdalla liittyykin erityisesti sen poliittiseen ontologiaan.³ Liittäessään ihmisen osaksi eläinkuntaa se kadottaisi täydellisesti näkyvistä ihmisen kasvatuksellisen ja poliittisen hallinnan kohteena, sekä tämän hallinnan tavan perimmäisen, metafysisen oikeutuksen.

Herbartilaisuudesta meumannilaiseen kokeelliseen kasvatustieteeseen

1880-luvun aikana hegeliläisyys sai hiljalleen väistyä herbartilaisuuden tieltä. 1870-luvulla J. F. Herbart esiteltiin Suomessa Thiodolf Reinin toimesta. Vaikka herbartilaisuutta voidaan pitää spekulatiivisena järjestelmänä, sen psykologisen painotuksen avulla pyrittiin keskittymään erityisesti kasvatuksen keinoihin päämääräkysymysten sijasta. Rein ei kuitenkaan hyväksynyt herbartilaisen psykologian deterministisiä ja mekanistisia elementtejä siveellisistä syistä. Herbartilainen tapa ymmärtää sielu ennalta laskettavissa olevana mekanismina tuhoaisi kokonaan tahdonvapauden ja samalla myös moraalien mahdollisuuden. Se ei toisin sanoen sopinut vallalla olevaan uushumanistiseen ihmiskuvaan. Myös Frithiof Perander ja Waldemar Ruin kritisoivat herbartilaisen sielukäsityksen uuspositivistisiä piirteitä. Tämä määräsi myös suomalaisen suhtautumistavan Herbartiin vuosikymmeniksi eteenpäin⁴. (Aho 1993, 43–50; Iisalo 1980, 5.)

³ Tämä vastakkainasettelu rinnastuu myös tapaan, jolla Snellman kritisoi Cygnaeuksen kasvatuserittelyä (Ojakangas 1997).

⁴ Esimerkiksi Mikael Soininen sai voimakasta kritiikkiä esitellessään herbartilaisuutta deterministisin sanankääntein (ks esim. Yrjö-Koskinen 1897). Myös J.E. Salomaa harrasti kokeellista kasvatustietoa mm. soveltamalla Binet'n älykkyystestistöä Suomessa (Aho 1993, 196). Lisäksi J. A. Hollon *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* käsittelee oman aikansa kasvatustieteellisiä teorioita.

Vaikka herbartilaiseen ihmiskuvaan suhtauduttiin kriittisesti, se osoittautui kuitenkin tien­näyttäjäksi kokeelliselle kasvatustieteelle, joka rantautui Suomeen erityisesti saksalaisen alan pio­neerin ja Wilhelm Wundtin oppilaan, Ernst Meumannin, kautta. Hänen vaikutuksensa suomalaisen empiirisen kasvatustieteen kentällä oli voimakas 1920-luvulle saakka, jonka jälkeen vaikutteita alettiin hakea aiempaa enemmän angloamerikkalaisesta psykologisesta tutkimuksesta. Ernst Meu­mann toimi professorina Hampurin yliopistossa, jossa muun muassa Kaarle Oksala suoritti opin­tojaan. Merkittävimpänä Meumannilta vaikutteita saaneena varhaisen kokeellisen kasvatustieteen edustajana Suomessa voitaneen pitää Albert Liliusta, joka esitteli laajasti hänen tuotantoaan. Muina merkittävinä varhaisen kokeellisen kasvatustieteen edustajina mainittakoon Aksel Rafael Rosenqvist, joka lienee julkaisujen määrässä mitattuna suomalaisen kokeellisen kasvatustieteen edustajista kaikkein tuotteliain, sekä Henning Söderhjelm, oman aikansa psykologiatieteiden me­todien terävä kriitikko. (Aho 1993, 192–200.)

Empiirinen tieto kokeellisen kasvatustieteen edustajien teksteissä

Suomalaisen kokeellisen kasvatustieteen edustajat pyrkivät teksteissään melko uskollisesti nou­dattamaan oman aikansa luonnontieteellisiksi ymmärrettyjä menetelmiä ja naturalistista ontolo­giaa. Samalla se pyrki varaamaan itselleen erityisaseman muiden kasvatuksellisten tiedontuotan­non tapojen joukossa ja erottamaan empiirisen tiedon alueen riippumattomaksi muusta yhteiskun­nasta ja sen intresseistä. Kokeellisen kasvatustieteen edustajat kritisoivat erityisesti hegeliläistä deduktiivista järjestelmää tarpeettoman ja joskus suorastaan haitallisen tiedon tuottamisesta. Sa­malla kaikenlainen muukin traditioon ja jäsentymättömään arkikokemukseen pohjaava tieto, joka ei muodostu puhtaan ja systemaattisen havainnoinnin kautta, asettui epäilyksenalaiseksi.

Teksteissä toistetaan niin sanottua empirististä annettua myyttiä, jossa tiedon varmaksi ja kiis­tattomaksi perustaksi asettuu oikeanlainen, intresseistä vapaa aistihavainto, jossa maailma heijas­tuu tunnolliselle tutkijalle puhtaana ja vääristymättömänä. Kasvatuksen maailma rakentuu fak­toista, todellisuuden elementaarisista rakenteista, joita eksperimentalisti kykenee keräilemään huolellisen havainnoinnin kautta. Havainnointiprosessi ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Ongelmana on, miten etäännyttää subjektiiviset ja muut satunnaiset tekijät kasvatustapahtuman havainnoinnista. Puhdasta havaintoa häiritsevät alituisen erilaiset baconilaiset idolit, kuten arki­päiväiset uskomukset ja epäselvät käsitteet, tutkijan omat toiveet tai hänen omaksumansa meta­fyysiset teoriat.⁵ Tässä hengessä nimimerkki E. W. M-g luetteleekin, minkälaiset tiedonlähteet ovat kokeellisen kasvatustieteen piirissä kelvottomia:

1. Omat lapsuuden muistot
2. Mainioin miesten itse tekemät elämäkerrat. (esim. J.S. Mill, Tolstoi)
3. Saatavissa olevat lasten päiväkirjat ja kirjeet.
4. Lapset, sellaisina kuin ne esitetään taiteen alalla: taidemaalauksissa ja kaunokirjallisuudessa. (E.W. M-g. 1900, 50)

Nämä tiedonlähteet eivät aseta lasta ”välittömästi tutkimuksen esineeksi”, ne eivät siis kykene heijastamaan kasvatuksen maailmaa sellaisenaan, vaan vääristävät sitä. Mikäli tutkija onnistuu sulkeistamaan näiden tekijöiden vaikutuksen, pääsee hän käsiksi ilmiöihin sellaisenaan. Näin

⁵ Bacon määritteli kuuluisassa *Novum Organon*issaan (1996/1620, 347–348) ”idoleiksi” erilaisia tekijöitä, kuten henkilökohtaisia toiveita, tai metafysisiä olettamuksia jotka voisivat haitata puhdasta empiiristä havainnointia.

oletetaan eräänlaisen universaalien havaintokielen olemassaolo, joka on kaikille järjellisille ihmisille tavoitettavissa ja johon nojautumalla saavutetaan tietoa, jonka objektiivisuudesta jokainen voi omin silmin vakuuttua. Kun havainnointiin perustuvia faktoja kerätään suuria määriä, näistä muodostuu ennen pitkää todennäköisyyksiin perustuvia lakeja. Näin ollen tutkijan työ saattaa näyttäytyä melko yksinkertaisena keräilytoimintana:

Tutkittavaksi otetaan joku määrätty asia, esim. lasten muisti jossakin suhteessa, heidän työkykynsä, heidän tarkkuutensa, heidän valheensa, j.n.e. määrätään perusteet, joiden mukaan tutkittava asia on käsiteltävä, tehdään havainnoita useammassa lapsissa, kertyneet ainekset kootaan, järjestetään ja ryhmitetään. Siitä sitten selviää, mikä on yhteistä kaikille lapsille tahi lapsiryhmille, pojille ja tytöille, eri ikäluokille j.n.e. Yleensä johtuu tämmöisestä menettelystä määrättyjä lakeja, joiden mukaan lapsen sielunelämää tulee tarkastella. (E.W. M-g. 1900, 51)

Sitaatin argumentaatio heijastelee G.S. Hallin varhaisesta lapsitutkimuksesta tuttua yksinkertaista empiiristä metodia, jossa tutkija on keräilijä, joka poimii maailmasta irrallisia faktoja ja kasvattaa tällä tavoin kasvatustieteellisen tiedon kekoa. Teorioiden tai metodien roolia havaintojen muodostumisessa ei juurikaan problematisoida. Kirjoittajan ajattelutapa on toisaalta johdonmukainen, sillä soveltavana tieteenalana kokeellisen kasvatustieteen pyrkimyksenä ei ole niinkään tehdä teoreettista tutkimusta, vaan tuottaa kasvatustoiminnassa hyödynnettävää tietoa (Saari 2005, 59–60.) Johdonmukaisimmin tämän instrumentalistisen epistemologian muotoilee Henning Söderhjelm (1915b, 261–265), jonka mukaan kasvatustieteen ongelmana on se, ettei sen piirissä ole vielä onnistuttu luomaan yhtenäistä teoreettista näkemystä sen tutkimuksen kohteen perimmäisestä luonteesta. Siksi kasvatuksen käytännöissä sovellettavan tiedon tuottaminen onkin sille ainakin tois-
taiseksi sopiva tehtävä. (Ks. myös Lilius 1909, 207–208.)

Kokeellisen kasvatustieteen kohdalla ei siis ole kyse erityisestä filosofiasta tai edes psykologisesta paradigmatista, vaan teknologiasta⁶ jolla on kaksi tarkoitusta: aluksi sen tulee poistaa kasvatustieteen ajattelusta kaikki epämääräisyydet ja harhaanjohtavat subjektiiviset tekijät, jotta tieto olisi kaikkia järjellisiä ihmisiä vakuuttavaa; toiseksi sen tulee pyrkiä ainoastaan tutkitun ilmiön hallintaan ja välttää sellaisia väitteitä ja arvostelmia, jotka eivät saa kiistatonta tukea puhtaasta havainnosta. Kokeellinen kasvatustiede on näin ollen erityistä käytännön toimintaa, jota määrittelevät tietyt pragmaattiset säännöt, jotka takaavat objektiivisen tiedon muodostumisen. Aivan aluksi tutkijan on siis tehtävä ennakkoluulottomasti puhtaita, luotettavia havainnoita. Tämän pohjalta tutkija onnistuu keräämään joukon aistihavainnoita, joista pystytään vertailun kautta – tarkastelemalla ilmiöissä välittömästi ilmeneviä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia – tuottamaan erilaisia ilmiöluokkia⁷ (Söderhjelm 1915b, 266).

Puhdas empiirinen tutkimus tuottaa irrallisia havainnoita, joita on tietysti vaikea hahmottaa olettamatta mitään ylimääräistä välittömästi annetun lisäksi. Mutta tästä huolimatta on kuitenkin mahdollista tarkastella tilastollisesti havaittujen ilmiöiden säännönmukaista käyttäytymistä Söderhjelmin (1915b, 265–269) mukaan G.S. Hallin tutkimukset tarjoavat varsin hyvän mallin puhtaiden havaintojen ja niiden säännönmukaisuuksien tarkastelusta. Myös Rosenqvist (1918, 327) kehottaa unohtamaan spekulatiiviset pohdinnat ja tarkastelemaan ”sielunelämän jokapäiväisiä ilmiöitä”, niin kuin ne aistihavainnoissa ilmenevät.

⁶ Ks. myös Siljander 1991, 24–25

⁷ ”Metodens uppgift är att jämföra olika fenomen och därigenom komma underfund med vad som hör ihop, vad som är väsentligt, vad åter tillfälligt och oväsentligt” (mt 266). Myös E.W. M-g. (1900), Aavikko (1919) ja Rosenqvist (1915; 1918; 1919) käsittelevät artikkeleissaan yksilöpsykologisia teemoja.

Moraalin ongelmallisuus

Kasvatuksellisten ilmiöiden objektiiviseen tarkasteluun kuuluu olennaisesti myös se, että tutkimustoiminnassa sulkeistetaan kaikki kasvatusta koskevat moraaliset näkökulmat. (Saari 2005, 61–64). Kokeellisen kasvatustieteen, jonka pohjalla on naturalistinen ihmiskuva, on kuitenkin jollakin tapaa selvitettävä suhteensa oman aikansa kasvatuksen eettisiin kysymyksiin. Sen naturalistista ihmiskuvaa voidaan esimerkiksi pyrkiä täydentämään jollakin eettisellä järjestelmällä, kuten esimerkiksi foersterilaisuudella, johon A.R. Rosenqvist ajattelussaan tukeutui (Aho 1993, 194).

Kaikkein äärimmäisimpänä ratkaisuna voidaan pitää eettisen alueen täydellistä poissulkeamista empiirisen tutkimuksen alueelta, kuten Henning Söderhjelm suosittaa. Jo Herbart erotti eettisen ja psykologisen omiksi alueikseen, joita tulee tutkia niiden omilla käsitteillä. Söderhjelm kritisoikin Rosenqvistin väitöskirjatutkimusta ”Valhe ja eettinen kasvatusta” juuri näiden kahden asian sekoittamisesta. Söderhjelmin mukaan lasten valehtelun kaltaista ilmiötä ”psykologisesti tutkittaessa on sen arvosteleminen jätettävä täydellisesti pois. Olkoon valhe kuinka suuri pahe tahansa, niin se on ainoastaan selitettävä, ei arvosteltava.” (Söderhjelm 1915a, 188.) Söderhjelmin mukaan se, mikä tapahtuu kausaalilain mukaan, ja se, mikä tapahtuu vapaasta tahdosta ja on moraalilain alainen, on erotettava toisistaan (ks. myös Söderhjelm 1915b, 271). Mikäli kokeellinen kasvatustiede haluaa tarkastella moraalialueita, on se tehtävä psykologian kielellä, toisin sanoen tarkastelemalla moraalialueita tunne-elämän ilmiöinä (ks. Launonen 2000, 123–127). Samalla kun kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteesta tulee osa luontoa, myös kasvatusta käsitteenä alkaa saada merkityksensä juuri luonnollisena tapahtumana, vaikuttamisena tai muutoksena. Tässä hengessä Eetu Valve (1932) esittää seuraavan naturalistisen näkökulman kasvatusta tutkimukseen:

Kasvatusta käsite on määriteltävä ottamatta arvoa mittapuuksi. Tämän vuoksi sitä ei voida lainata normatiivisesta pedagogiikasta. (...) niin hyvä kuin kelvotonkin kasvatusta on luettava kasvatusta piiriin sanan laajimmassa merkityksessä. (...) Arvoilla ei siis ole mitään merkitystä kasvatustieteen perustana. (...) Hurjimman taikauskon vaikutus, verikoston tavat, epäilyttävä katulaulu – kaikkien näiden vaikutus voi olla sielua muodostavaa – siis niillä on kasvattavaa merkitystä (Valve 1932, 92).

Valve muotoilee tässä vakiintuneeksi tulevan tavan käsitteellistää kasvatusta vaikuttamisena ilman normatiivisia sisältöjä (ks. myös Päivänsalo 1978, 71–77). Toisaalta juuri tarkastellessaan kasvatusta ihmisen luonnon kannalta psykologiaan nojaava kasvatustiede pystyy osallistumaan myös kasvatusta päämäärien asetteluun. Oksalan (1915–1916b, 331–332) mukaan siinä missä spekulatiivinen kasvatustiede, uskonto ja muut yhteiskunnalliset ideologiat asettavat lapselle ulkoisia vaatimuksia, sielutiede pitää lapsen luonnossa itsessään ja ”tämän vuoksi sen tulisikin päästä arvostelemaan kasvatusta asettajien tehtävien mahdollisuutta, koska näiden toteuttaminen riippuu lapsen luonnon tarjoamista edellytyksistä, jotka ovat sielutieteen määriteltävissä”. Näin ollen myös kokeellisen kasvatustieteen tietoon on sisäänrakennettuna eräänlainen normatiivinen elementti.

Kasvatustieteellinen tieto yhteiskunnassa

Edellä kuvasin, kuinka kasvatustiede on dissosiativisen retoriikan avulla erotettu autonomisena kielipelinä ja toiminnan muotona muusta kasvatuksellisesta tiedosta ja ajattelusta. Se ei kuitenkaan tarkoita, että kokeellisen kasvatustieteen pioneerit olisivat sulkeneet silmänsä sen tiedontuotannon

yhteiskunnalliselta ja moraaliselta merkitykseltä - päinvastoin. Ainoastaan sellainen tiedontuotanto, joka on läpikotaisin arvovapaa ja riippumaton suhteessa satunnaisiin yhteiskunnallisiin intresseihin, voi olla yleishyödyllistä ja lopulta myös moraalisesti perusteltua. Objektiivisena se saavuttaa legitimitetin jokaisen järjellisen ihmisen silmissä turvautumatta esoteerisiin uskomusjärjestelmiin, ulkoiseen auktoriteettiin tai voimankäyttöön. Kaarle Oksala (1915–1916b, 326–333), käsitellessään kokeellisen psykologian ja etiikan ongelmallista suhdetta, päätyykin lopulta korostamaan psykologisen tiedon yhteiskunnallista ja praktista hyötyä. Yhteiskunnallisen hyödyn näkökulma tarjoaa myös asean, jolla hyökätä snellmanilaista spekulatiivista kasvatustieteen vastaan. Aksel Rafael Rosenqvist tarjoaa meille tästä erinomaisen esimerkin luomalla analogian, jossa samaistetaan luonnontieteiden hyöty yhteiskunnalle ihmistieteiden vielä merkittävämpään arvoon inhimillisten voimavarojen hallinnoinnissa. Vallalla ollut spekulatiivinen kasvatustieteen näytetty näin suorastaan tuhlailevana ja vastuuttomana:

Täten voimme sanoa, että inhimillisen elämän kallisarvoisinta aarretta, henkisiä lahjoja ja kykyjä, on käsitelty ja hoidettu paljon huonommin kuin halpa-arvoisia teknillisiä työaineksia, joiden turmeleminen kuitenkin voidaan aina rahalla korvata. On myöskin huomattava, että me tunnemme verraten tarkoin kaikkien mahdollisten raaka-aineiden esiintymisen maassamme niiden paljouteen, laatuun ja esiintymispaikkaan nähden ja käytämme tätä tietoa taloudellisen hyvinvointimme edistämiseksi. Mutta henkisten raaka-aineiden, s.o. yksilöiden henkisten lahjojen ja kykyjen, paljoudesta ja laadusta tiedämme vielä hyvin vähän, ja kuitenkin näiden tunteminen ja kehittäminen ei ole suinkaan vähemmän tärkeä kuin aineellisten apuneuvojen. Tietenkin on välttämättömänä seurauksena tästä henkisiä voimia koskevasta tuhlailevasta taloudenhoidosta se, että paljon uinuvia kykyjä jää kehittämättä, jää kitumaan ja surkastumaan tuottaen sekä yksilölle että koko yhteiskunnalle paljon sekä henkistä että aineellista tappiota. (Rosenqvist 1919, 55–56.)

Kasvatustieteen yhtenä tärkeänä tehtävänä onkin auttaa yhteiskuntaa harjoittamaan ”ihmiskononomiaa, hengen voimien tarkoituksenmukaista ja säästeliästä käyttöä”. (Rosenqvist 1919, 56; ks. myös Aavikko 1919, 140). On tietysti selvää, että tämä empiirisen tieteen ja yhteiskunnallisen hyödyn liitto ei ollut uusi ilmiö Suomessakaan. Hyödyn aikakaudella Ruotsin akatemiassa luonnontieteen historia, joka tutki pääasiassa mineraaleja ja kasveja, asetettiin palvelemaan merkantilistisin periaattein toimivan valtion taloudellista hyötyä. (Heikkinen 1983, 69–72; Tommila 2003.) Toisaalta myös ihmistieteet ovat muotoutuneet osana kansallisvaltioiden toimintaa ja sisäisessä suhteessa yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. 1700-luvun lopulta alkaen Euroopassa alkoi kehittyä tiedonalueita, kuten moraalitieteen, kansantaloustiede ja myöhemmin sosiologia, jotka tutkivat valtion ja yhteiskunnan toimintaa, niiden elinvoimaa ja sen ongelmia. Samalla sen tutkimustekniikat muodostuivat osaksi uutta hallinnan rationaliteettia, joka pyrki lisäämään yhteiskuntaorganismien terveyttä, vakautta ja hyvinvointia. (Foucault 1999, 99–100; Hacking 1992).

Porvarillisen vallankumouksen jälkeisen liberalistisen yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan perusyksiköksi muodostui yksilö omine intresseineen, oikeuksineen ja velvolluuksineen (Pulkkinen 1998, 25–27) Yhteiskunnallisen hallinnan teknologian osana myös ihmistieteet ottivat kohteekseen yksilön ja hänen yksilölliset ja luonnolliset piirteensä. Tämä uudenlainen yksilön ja luonnon ympärille rakentuva poliittinen ontologia kytkeytyi myös varhaiseen kokeelliseen kasvatustieteeseen. Hugo T. Salonen (1921, 153) mukaan juuri ”yksilöllisyyden ympärille kiertyy koko kasvatuksen ja opetuksen päämäärä”. Näin ollen on oltava olemassa myös yksilöllisyyttä tutkiva

tieteenala, joka on Saloselle yksilöpsykologia⁸. Hänen mielestään yksilöpsykologian tulisi olla kaiken opetus- ja kasvatustoiminnan perustalla ja hän näkeekin sillä rajattomia mahdollisuuksia:

Kun tiedämme, mistä viimeisistä empiirisesti todistettavista perusteista lapsen yksilöllisyys riippuu, opimme sitä senkautta ymmärtämään ja saavutamme samalla ainoan varman tukikohdan kasvatun yksilölliselle käsittelylle opetuksessa ja kasvatuksessa. Jos tietäisimme joka hetki, miksi oppilas näin oppii eikä toisin, näin lausuu, laskee, piirustaa, kirjoittaa, j.n.e, koska tuo tai tämä määrätty puoli hänen luontaista taipumustaan häntä pakosta johtaa siten oppimaan kuin hän oppii, niin oppisimme senkautta häntä ymmärtämään hänen toimiensa joka hetkellä; ja samalla varmasti tietäisimme, missä kohdin meidän kulloinkin olisi alettava taistella hänen vikojaan ja heikkouksiaan vastaan ja autettava niitä positiivisella täydellisentämistyöllämme ja hänen kykujensä harjoittamisella. (Salonen 1921, 154)

On selvää, että kyseessä ei ole yksilöllisyys hengentieteellisen perinteen mukaisesti ymmärrettyinä – sillä ”tahdomme ymmärtää, kuinka yksilöllisyydet yleensä vaihtelevat, eikä minkäläinen Goethen tai Rousseauun yksilöllisyys on” (mt. 157) – vaan yksilöpsykologisen tutkimuksen kannalta läpinäkyvänä, ”sijana variatiomaailmassa” (mt. 159).⁹ Koska yksilöllisyys on tehty näkyväksi havainnoinnin, luokittelun ja tilastoinnin kautta, empiirinen kasvatustiede pystyy luomaan kokonaiskuvan lapsen luonnosta. Yksilöpsykologian arvo on Saloselle ja muille yksilöpsykologian kannattajille korostetun praktinen, sillä sen tuottama tieto antaa mahdollisuuden hallita lasta täydellisesti, mutta kuitenkin hänen yksilöllisiä piirteitään kunnioittaen. Lisäksi empiirinen tutkimus on valmis paitsi tukemaan hyvänä pidettyä kasvatusta, myös osallistumaan kasvatuksen normatiivisten aspektien määrittämiseen. Tähän se kykenee osoittamalla rajat sille, miten lasta voidaan kohdella moraalisesti hyväksyttävästi, toisin sanoen luonnonmukaisesti:

Kun yksilöllinen ja yhteiskunnallinen elämä asettaa kasvatukselle monenlaisia vaatimuksia, on ainakin pienten lasten kasvatuksessa niiden toteuttaminen jätettävä riippumaan siitä, missä määrin se saattaa tapahtua lapsen luonnon oikeuksia loukkaamatta. Lapsen ruumiin ja sielun tunteminen määrää ne rajat, joissa koulu hänen henkensä kehittämistä tarkoittavan työnsä suorittaa. (Oksala 1915–1916a, 233–234.)

Lapsen ominaislaadun kunnioittamiselle annetaan tällä tavoin luonnontieteellinen perusta. (ks. myös Lilius 1913, 216–217) Kasvatustoiminta on toisin sanoen moraalisesti hyväksyttävää silloin, kun sen pohjana on lapsen luonnollisten rajojen ja potentiaalien tunteminen ja kun se antaa lapsen luonnollisesti ilmaista omia kasvupotentiaalejaan (ks myös Aavikko 1919). Kasvatustiede on siis tiedonala, joka kartoittaa lapsen luonnon ja osoittaa sen terveellisen kehityksen lait. Kehityksen idea siirtyy tällä tavoin hegeliläisen järjestelmän järjellisestä edistyksestä kohti luonnollista ja luonnontieteellisin tutkimusmenetelmin havaittavaa organismin kehitystä. Tammisen (1905, 91) mukaan ihmisen kehityksellä on oma sisäinen tarkoituksensa, joka toteutuu ainoastaan sillä ehdolla ” että se häiritsemättä saapi tapahtua omain lakiensa varassa, siis kenenkään ohjaamatta sitä luonnonvastaisiin suuntiin, pakottamatta sitä muotoihin, jotka vaikeuttaisivat sen etenemistä päämäärää kohden.” Lapsen luonnossa on siis oma sisäänrakennettu teleologinen rakenteensa, jonka vaaliminen on oikeanlaista, moraalisesti perusteltua kasvatustyötä. Opetustyö olisikin Tammisen

⁸ Lisäksi mm. M-g (1900), Aavikko (1919) ja Rosenqvist (1915; 1918;1919) käsittelevät artikkeleissaan yksilöpsykologisia teemoja.

⁹ Myös Söderhjelm ymmärtää yksilöllisyyden tilastollisena konstruktiona, variaationa keskiarvosta. Hän kehottaakin kuvittelemaan eräänlaisen ”normaalisielun” (normalsjäl), jossa kaikki inhimilliset piirteet ovat harmonisessa ja terveellisessä suhteessa toisiinsa, ja josta ihmisyksilöt ominaisuuksineen asteittain poikkeavat (Söderhjelm 1915b, 253–254.)

mukaan saatettava sellaiseen muotoon, joka vastaa lapsen luonnon sisäisiä vaatimuksia (emt. 131; ks. myös Salonen 1921, 156).

Lopuksi

1900-luvun alun kokeellista kasvatustiedettä edustavissa artikkeleissa näyttäytyy pyrkimys asettaa uudelleen kasvatusta koskevan tiedon ehdot. Tätä kautta se kytkeytyy osaksi oman aikansa luonnontieteellistä ja psykologista metodologiaa. Murrosaikana esitettiin myös kysymys kasvatustieteen pohjatieteistä ja psykologia oli kokeellisen kasvatustieteen edustajien keskuudessa vahva ehdokas kaiken kasvatusta koskevan tiedon perustaksi. Suomessa kokeellinen psykologia kehittyikin itse asiassa aluksi juuri kasvatopsykologian muodossa. (Aho 1992, 191–192).

Iisalonen (1980, 4) mukaan snellmanilaisen kasvatustieteen kohtaloksi koitui se, ettei se pystynyt ratkaisemaan kasvatuksen ja opetuksen ajankohtaisia ongelmia. Koko kansan kattavan opetuksen järjestäminen oli prosessi, joka vaati kasvatuspäämäärien tarkastelun sijaan sovellettavaa tieteellistä asiantuntijatieta. Monet kokeellisen kasvatustieteen edustajat vetosivat juuri tähän ajankohtaiseen tilanteeseen perustellessaan kokeellisen kasvatustieteen erityisasemaa. Iisaloa myötäillen voitaisiinkin sanoa, että snellmanilainen näkemys, joka painotti kasvatuksen normatiivisia Aspekteja, oli täysin sopimaton uudenlaisen kasvatuksellisen rationaliteetin kanssa.

Voidaan kuitenkin kysyä, mahtoiko kokeellisella kasvatustieteellä olla merkittävää roolia 1900-luvun vaihteen koulutusjärjestelmäuudistuksen hallinnoinnissa. Kokeellinen kasvatustiede muodosti ainoastaan osan empiirisen kasvatustieteen rintamasta ja muutos kasvatustieteiden kokonaiskuvassa spekulatiivisesta empiiriseen tapahtui lopulta melko hitaasti; Päivänsalon (1970) mukaan vasta toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä. (ks. myös Kivirauma 1997, 20). Koulutuksen hallinnollisia kysymyksiä tarkasteltiin empiirisen tutkimuksen kautta ensi kertaa jo pohjakoulukysymyksen kohdalla (Päivänsalo 1970, 130–131; ks. myös Rosenqvist 1920), mutta pääasiassa kokeellinen kasvatustiede oli kuitenkin 1900-luvun alkuvuosina lähinnä metodologista ja tiedepoliittista keskustelua, ja institutionalisoitu tutkimus sai odottaa Turkuun ja Helsinkiin perustettavia tutkimuslaboratorioita ja erityisesti Matti Koskenniemen aktiivista tutkimustoimintaa.

Voidaan kuitenkin sanoa, että Suomalaiset kokeellisen kasvatustieteen edustajat eivät ainoastaan pyrkineet vastaamaan aikansa yhteiskunnallisiin haasteisiin, vaan myös osallistuivat aktiivisesti niiden määrittelyyn, tehden samalla tietä myöhempien vuosikymmenten empiiriselle kasvatustieteelle ja sen keskeiselle asemalle kasvatuksen ja koulutuksen problematisaatioiden määrittelyssä ja hallinnassa. Kuten olen edellä esittänyt, empiirisen tutkimuksen arvovapauden ja autonomisuuden ohessa pyrittiin perustelemaan myös sen yhteiskunnallinen legitimitetti. (Ks. myös Saari 2005.)

Snellmanilaisen kasvatustieteen keskeiset organisoivat käsitteet olivat kansakunta universaalien järjen ilmentymänä ja vapaus luonnon välttämättömyyden kumoamisena. Kokeellisen kasvatustieteen ontologia perustui kansakunnan sijasta yksilöön ja vapaus määriteltiin suhteessa lapsen luonnolliseen kasvuun. Uuden kasvatustieteen edustajat katsoivat, että heidän tietensä kykenee auttamaan kasvatus- ja opetustyötä tukemaan lapsen yksilöllisiä kykyjä, kunnioittamaan kasvun ja kehityksen luonnollisia rajoja, sekä osoittamaan lasten joukosta luonnon normista poikkeavat tapaukset. Tämänkaltainen kasvatustiede kuljetti mukanaan myös uudenlaista kasvatuksellista kuria, joka ei tähtää, kuten snellmanilainen pedagogiikka, lapsen luonnon kukistamiseen vapauden ehdon, vaan luonnonmukaisuuteen, toisin sanoen fyysiseen ja henkiseen terveyteen ja normaaliuteen

(Ojakangas, 1997). Tässä kurinalaistavassa ja sopeuttavassa teknologiassa kasvatustieteellinen tieto on samanaikaisesti sekä objektiivista että normatiivista osoittaessaan empiirisin tekniikoin sen, mikä on normaalia ja luonnollista kasvua.

Lähteet:

Alkuperäisaineisto:

- Aavikko, E. 1919. Kouluun tulevien lasten tieto- ja harrastuspiirin tutkimisesta. *Kasvatus ja koulu*, 139–145.
- E.W.M-g. 1900. Sielutieteellisten havaintojen tekeminen lapsissa. *Kansakoulun lehti*, 49–59,97–105.
- Lilius, A. 1913. Något om intelligensundersökningar. *Kasvatusopillinen aikakauslehti*, 271–277.
- Lilius, A. 1909. Om pedagogiken som vetenskap. *Kasvatusopillinen aikakauslehti*, 204–213.
- Oksala, K. 1915-1916a. Mihin suuntaan olisi alemman kansakoulumme opetus uudistettava? *Kasvatus ja koulu*, 233–242.
- Oksala, K. 1915–1916b. Sielutieteen merkityksestä kasvatukselle. *Kasvatus ja koulu*, 321–333.
- Rein, T. 1887. Kasvatustieteellistä kirjallisuutta. *Valvoja*, 21–29.
- Rosenqvist, A.R. 1920. Kansakoulu-pohjakoulukysymys uusimman tutkimuksen valossa. *Kasvatus ja koulu*, 69–80,129–142.
- Rosenqvist, A.R. 1919. Oppilasten lahjakkuuden tarkoituksenmukainen huomioonottaminen koulujärjestelmässä. *Kasvatus ja koulu*, 55–65.
- Rosenqvist, A.R. 1918. Yksilöllisyydestä ja persoonallisuudesta. *Kasvatusopillinen aikakauslehti*, 327–333.
- Rosenqvist, A.R. 1915. Yksilölliset muisti- ja ajattelutyytit sekä niiden huomioonottaminen opetuksessa. *Kasvatus ja koulu*, 194–201.
- Ruin, W. 1885. Taistelu naturalismia vastaan. *Valvoja*, 137–182.
- Salonen, H.T. 1921. Yksilöllisyys kokeellisen kasvatustieteen ja yksilöpsykologian valossa. *Kasvatus ja koulu*, 153–161.
- Snellman, J.V. 2004/1861. Kasvatustieteen luentosarjan käsikirjoitus, kevätlukukausi 1861. Teoksessa J.V. Snellman, Kootut teokset. Osa 17, 215–304.
- Söderhjelm, H. 1915a. Kasvatusopillista kirjallisuutta. *Valvoja*, 187–192.
- Söderhjelm, H. 1915b. Det psykologiska experimentet i pedagogiken. *Kasvatusopillinen aikakauslehti*, 259–272.
- Tamminen, K.G. 1905. Lapsen psykofyysillisestä kehityksestä. *Kansakoulun lehti*, 89–95, 129–135
- Valve, E. 1932. Nykyajan kasvatustieteen suunnista. *Kasvatus ja koulu*, 81–93.
- Yrjö-Koskinen, E.S. 1897. Tieteellisestä kasvatustieteen opista. *Kasvatusopillinen aikakauslehti*, 151–157.

Kirjallisuus

- Ahonen, S. 2003. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila & A. Korppi-Tommola (toim.) Suomen tieteen vaiheet. Helsinki: Yliopistopaino, 216–219.
- Bacon, F.1996/1620. *Novum Organum*.
www-osoite: <http://history.hanover.edu/texts/Bacon/novorg.html> Luettu: 18.5.2006.
- Foucault, M.1980. *Tarkkailla ja Rangaista*. Helsinki: Otava.
- Hacking, I. 2002. *Historical Ontology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hacking, I. 1992. *The Taming of Chance*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:67
- Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmamurrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.). 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia. Lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Tutkimuksia A:182, 5–60.
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus. 29-52.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Koulutussosiologian yksikön tutkimusraportteja 6. Turku: Turun yliopisto.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rose, N. 1996. *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, A. 2005. Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä. Kokeellisen kasvatustieteen muotoutuminen Suomessa foucault'laisen kriittisen historiankirjoituksen valossa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Shapin, S. & Schaffer, S. 1985. *Leviathan and the Air-Pump. Hobbes, Boyle and the Experimental Life*. Princeton University Press.
- Siljander, P. 1991. Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiiris-analyttinen kasvatustiede. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 78/1991.
- Tommila, P. 2003. Tieteellistyvä tutkimus ja tiedepolitiikan alku. (1809-1917). Teoksessa P. Tommila ja A. Korppi-Tommola (toim.) *Suomen tieteen vaiheet*. Helsinki: Yliopistopaino, 40–58.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: kasvatustieteellisen ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:157.

Artikkeli on julkaistu 4.9.2024

Tekstiviittaus:

Saari, Antti 2024. 1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen ohjelma kasvatustieteellisen tiedon uudelleenmäärittelynä. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/kokeellisen.pdf> (luettu xx.xx.xxxx)