

SUOMALAISEN PEDAGOGIIKAN LINJAUKSIA 1920-LUVULTA 2000-LUVULLE – LÖYTYYKÖ IKUISEN PEDAGOGIIKAN LINJAA?¹

Simo Skinnari ja Hannu Syväoja

Lukuohje: vanhan intialaisen tarinan mukaan neljä sokeaa intialaista miestä tutki norsua: yksi miehistä tarttui norsun jalkaan, toinen kärsään, kolmas korvaan, neljäs häntään ja jokainen heistä julisti: ”tämä on norsu!”

Tutkimme artikkelissamme, joka samalla on johdanto kirjan kolmannen osan artikkeleihin, suomalaisen kasvatustieteen kehitystä 1920-luvulta nykypäiviin. Pyrimme tietoisesti etsimään markkinalähtöisen pedagogiikan vastavoimia kasvatustieteen eri ilmentymistä. Toivomme, että pedagogisen ajattelun parhaiden perinteiden edelleen kehittelystä voitaisiin saada apua nykypäivän kasvatustieteen ongelmiin ja tulevaisuudessa kasautuvien ongelmien hoitoon.

Juha Sihvola (1998, 22–23) näkee traditioon tutustumisella kolme tehtävää: 1) itseymmärryksen lisääminen, 2) ennakkoluuloista vapautuminen ja 3) edelleen käyttökelpoisten argumenttien saaminen ja kehittäminen. Olemme tarkastelleet kasvatustieteen historiaa näissä kaikissa tarkoituksissa. Mikäli nämä tehtävät nähdään yhdessä, voidaan tärkeäksi intressiksi nähdä sellaisen perusteltavissa olevan ja suvaitsevaisen tulevaisuuden kasvatustieteen kehittäminen, joka pohjautuu vahvaan itseymmärrykseen.

Lähestymistavassamme pyrimme yhdistämään a) koulutuspoliittis-sosiologisen ja b) systematisoivan historian lähestymistavan sekä c) henkeä/tyyliä/olemuksellisuutta etsivän filosofisen tulkinnan. Maastamme löytyy yllättävän paljon myös viimeksi sanotun tyylin historian tulkitsijoita. Kirjassaan *Idylli ja uhka. Topeliuksen aatteita ja politiikkaa* Matti Klinge katsoo Topeliuksen 1800-luvulla edustaneen tällaista tutkimustapaa, jossa tietoisesti yhdistellään fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä aineistoja. Topelius antoi virikkeitä puolestaan 1900-luvun historioitsijoille E. G. Palmelle ja Gunnar Suolahdelle. (Klinge 1998, 418–421.) Voisi ehkä puhua historiallisen, filosofisen ja sosiologisen tutkimustavan yhdistämisestä. Myös nykyään nousussa oleva narratiivinen tutkimusote on lähellä tämän tyyppistä tutkimusta (ks. Heikkinen ym. 2005). Artikkelimme alkuosassa on tiivis koulutuspoliittinen osuus, sitten seuraa enemmän systematisoivaa yksittäisten kasvatustieteen tulkintaa ja loppuosassa painottuu tulkitsevampi olemuksellisuutta etsivä filosofinen ote. Artikkelin loppuosan päätelmiä ei pidä lukea kuvauksina historiallisista kehityskuluista vaan pikemminkin filosofisena tutkimuksena suomalaisen kasvatustieteen kehitysmahdollisuuksista.

Kaiken kaikkiaan artikkelimme tavoite on kuvata toisaalta kasvatustieteen *tosiasiallista kehitystä*, toisaalta – erityisesti vedettäessä johtopäätöksiä tulevaisuuteen – filosofisesti perusteltavissa olevaa toivottavaa kehitystä. Pyrkimys on katsoa – nöyrästi mutta rohkeasti – myös ilmiöiden ”taakse”, olemukselliselle tasolle. Tämä liittyy yleisesti siihen historian tutkimuksen ”syvätason” tehtävään, josta Jorma Kalela (1993, 7–8) kirjoittaa: ”... eurooppalainen ihminen on tottunut ymmärtämään historian toisiaan seuraavina tapahtumina, jotka sijoittuvat samalle aikaulottuvuudelle kronologiseen järjestykseen. Historiatutkimuksen tehtävä kiteytyykin nähdäkseen juuri vaatimukseen osoittaa kestävämmäksi tuo yleinen tapa ymmärtää historiallinen aika lineaarisesti ja

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulutustieteen vuosikokouksen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 341–377.

yksitasoiseksi.” Eri näkökulmia yhdistelemällä pyrimme käsitteellistämään kasvatushistoriamme monikerroksisuutta ja löytämään lopulta jotakin sellaista olemuksellista, jolla olisi merkitystä myös tulevaisuuden kannalta. Näin ymmärretty historiantutkimus ei ole pelkästään palapelin yksittäisten palojen kokoamisen kaltaista vaan se pyrkii osoittamaan tietä myös moniulotteisen kokonaisuuden ymmärtämiseen, palapelin kokoamiseen.

Koulutuspoliittinen näkökulma – kysymykset tasa-arvosta, vallasta ja vapaudesta

Kasvatuksessa ja koulutuksessa on sisäänrakennettuna vallan elementti. Valtaa ei myöskään ole aina haluttu jakaa kaikille. Varsinkin vuoden 1918 sodan jälkeen seurasi pelko kansanvaltaa kohtaan. Esimerkiksi vuoden 1925 opetussuunnitelmassa koulu saa Rinteen (1984) mukaan tehtäväkseen yhteiskunnallisen ideologisen ja isänmaallisen konsensuksen luomisen. Voidaan puhua moraalista opetussuunnitelmakoodista, joka hylätään vasta vuoden 1970 opetussuunnitelmassa.

Viidennessä yleisessä kansakouluseminaarinopettajain kokouksessa vuonna 1929 lehtori Vilho Siukonen (1929, 88) – ilmeisen oikeutetusti ja huolestuneena – toteaa: ”Kun pojat kulkevat raitteja rallatellen tai, mikä vielä pahempaa, nurkissa piilotellen ja alkoholin rohkaisemina suunnittelevat pahojaan, niin heitä ei sieltä parempaan saa helposti mikään opettava ja neuvova sana, vaan asia, joka voi herättää heidän mielenkiintoaan.” Siukonen oivaltaa, että pelkkä käskyttäminen ei ole kasvatustieteiden ratkaisu. Tarvitaan mielenkiinnon herättämistä. Siukonen lähtee myös nykyajan ammattieettisistä periaatteista korostaessaan sitä, että koulun ja opettajan tehtävä on tarjota kasvaville kokemuksia hyvästä elämästä. (Ks. esim. Terhart 1998.)

Valta ei siis välttämättä ole pelkästään huono asia, jos sillä tavoitellaan vilpittömästi sitä, että kasvava voisi kokea elämänsä entistä mielenkiintoisempana ja parempana. Tällainen valta tähtää aidoimmillaan yksilön vapautumiseen, ”pakon kautta vapauteen”, kuten kansallisfilosofimme J. V. Snellman on asian käsittänyt. Hengenfilosofiset ajattelijat ovat perinteisesti katsoneet vapautumisen tarkoittavan myös vapautumista omasta egoismista ja lyhyen tähtäimen mielihyvän tavoittelusta. Vapautuminen on ylipäänsä tarkoittanut alaikäisyyden voittamista ja nousemista oman elämänsä subjektiksi.

Valta voi tähdätä myös ihmisen välineellistämiseen, jolloin lähtökohtina eivät ole kasvavien todelliset tarpeet vaan esimerkiksi kansantaloudellinen kannattavuus. Veli-Matti Värri (2004, 23) kirjoittaa noin 80-vuotta edellä kerrotun Siukosen puheenvuoron jälkeen siitä, miten ajanhengen mukaisesti kasvatustieteissä on alettu korostaa työelämäkeskeisyyttä ja unohdettu yksilön hyvä elämä: ”Vaikka osaamisretoriikkaan keskittyvä kasvatustiede näyttää viattomalta, se on itse asiassa poliittisesti hyvin latautunutta ja aikamme uusliberaalin hengen mukaista (ks. Hilpelän kirjoitus tässä kirjassa – lisäys SS ja HS): se peittää valtasuhteet, työelämän rakenteet ja yhteiskunnallisten ilmiöiden poliittisen luonteen viattomalta näyttävän kuorutuksen alle. Samalla se pelkistää ihmisen osaajaksi, tulosityksiköksi tai yrittäjäksi – ihminen on vailla niin konkreettista kuin syvyysulottuvuuttakin, pelkkä homo economicus.”

Värrin kritisoimasta pedagogiikasta voidaan käyttää nimitystä uusliberalistinen tai markkina-
lähtöinen pedagogiikka, joka tosiasiallisesti pyrkii vielä suurempaan kuuliaisuuteen kuin ”vanhan ajan kasvatustieteiden”. Tuo kuuliaisuus kohdistuu nyt – ei korkeimpaan tai pyhimpään vaan - työelämään. Työelämän vaatimukset ovat usein olleet myös koulutuksen tasa-arvopyrkimysten

taustalla. Työelämä on vaatinut yhä paremmin koulutettua työvoimaa. Yhteiskunta oli erilainen vuonna 1842 Snellmanin esittäessä teoksessaan *Lärän om staten* niin sanotun kahden sivistyksen ohjelman, jonka mukaan kansan sivistys oli eri asia kuin oppineiston sivistys, niin tarpeellisia kuin molemmat valtiolle olivatkin. Asiasta kiisteltiin koko 1900-luvun alkupuoli. Käytännössä ammatillinen koulutus (ammattikoulu) ja ns. yleissivistävä koulutus (oppikoulu) olivat selvästi eri koulutusuria, josta pelkästään oppikouluun valikoituneet saattoivat jatkaa yliopistokoulutukseen, kunnes 1960-luvulla vihdoinkin tasa-arvovaatimukset voimistuvat niin paljon, että tuloksena oli peruskoulu 1970-luvun alussa. (Ahonon 2003, 38). Reino Oittinen kiteyttää ”sosiaalisen koulun” periaatteet teoksessaan *Miksi peruskouluun?* vaatimukseksi siitä, että kaikilla lapsilla piti olla oppivelvollisuusiässä samat mahdollisuudet opiskeluun. Kun aiemmin lasten koulutiet erkaantuivat yleensä neljän tai viiden kouluvuoden jälkeen eri urille, taattiin nyt yhdeksänvuotinen yhteinen koulutusväylä kaikille suomalaisille. Julkilausuttuna taustana oli tasa-arvoistaminen.

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen alettiin puhua sen tasapäistävän kansaa. Tasa-arvoperiaate ei enää riittänyt. Alettiin puhua moniarvoisuudesta. Myös työelämä kehittyi ja vaati erilaisia huippuosaajia. Kilpailu ja moniarvoisuus alkoivat tulla kouluun. Kirjassaan *Koulutuksen rytminvaihdos* (1996) opetusministeriön kansliapäällikkö Vilho Hirvi esittää, että ihminen tuntee itsensä oikeudenmukaisesti kohdeksi vain silloin, kun hän saa tavoitella omaa koulutushyvänsä. Kilpailu on Hirven mukaan tuotava kouluihin entistä voimakkaammin.

1970-luvulta lähtien on tapahtunut dramaattinen muutos sekä koulutuksen määrässä että sen paikassa ihmisen elämänkaareissa. On koettu koulurepun jatkuvan täydentämisen tarve. Saatuja eväitä on vertailtu ja kilpailtu parhaista ja maukkaimmista eväspaloista. Kilpailu koulutuspaikoista on kovaa, erityisopetus vaatii yhä enemmän, opettajat valittavat suuria työpaineita ja kouluelämä ylipäänsä on muuttunut osaksi markkinayhteiskunnan ihmistä välineellistävää eetosta. Koulutus on muuttunut jatkuvaksi osaksi ihmisen elämänkaarta. On puhuttu sekä elinikäisen oppimisen ilosta että elinkautisen oppimisen pakosta. 1990-luvulta alkaen voi sanoa, että vähintään 11–12 -vuotinen ”peruskoulutus” – peruskoulun lisäksi lukio tai ammatillinen koulutus – on ehdoton minimi tulevaisuuteen vastuullisesti suuntautuvalla ihmiselle. Opetusministeriö on asettanut tavoitteekseen kouluttaa 2/3 ikäluokasta korkeakoulututkintoon saakka (Luukkainen 2000, 134).

Viime aikoina on useissa yhteyksissä (esim. Rinne 2001) kritisoitu uusliberalistista koulutusajattelua, joka suosii kovenevaa kilpailua, varhain eriytyvää koulutusta ja omia reittejä lahjakkuuksille. Taloudellisen hyötyajattelun ilmapiirissä oppilaat oppivat kouluvuosistaan lähtien ”tuotteistamaan” itsensä. Kyse on siitä, kuinka myyn itseni parhaiten. Minun on kilpailtava ja oltava paras tai ainakin parhaasta päästä. ”Järkevyyttä” korostava aikakausi ei ole juurikaan kiinnittänyt huomiota siihen, mitä muille tapahtuu (Ball 2004, 18). Yksilöiden arviointi eri muodoissaan korostuu. Eettisestä näkökulmasta kilpailu vie egoismiin tai ainakin ryhmäegoismiin. (Skinnari 2002, 210.)

Osa ihmisistä putoaa jo kouluvuosina edellä hahmotellusta menosta. Syinä voivat olla joko kykyjen (erityisesti ns. akateemisten kykyjen) tai motivaation puute. Näyttää yhä voimakkaammin siltä, että tähän ”putoamiseen”, joka äärimmillään johtaa syrjäytymiskehitykseen monine ongelmineen, liittyy usein elämän tarkoituksettomuuden kokeminen. Itsensä tuotteistamista eivät kaikki jaksaa pitää kovin ylevänä elämän päämääränä. Kyse on alitajuisesta arvoilmapiiristä, joka johtaa siihen, että nuorisomme kuljeskeleekin mieluummin ”raitteja rallatellen ja pahuuksia suunnitellen” kuin kuluttaa koulunpenkkejä.

Onko kasvattajina välittämämme maailmankuva pelkkä eloonjäämiskamppailu? Kaikki opetus on kohtaamista ja opetuksen ydin on kohtaamisessa välittyvä arvomaailma. Yhä useammin on

alettu vaatia koulujen ja opettajien olevan eettisen muutoksen asiantuntijoita (esim. Tahvanainen 2001). On myös puhuttu dialogisesta etiikasta (Värri 2004) tai siitä, että opettajan haasteena ”on toisaalta kyky hahmottaa oman työnsä muuttuvat yhteisölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja toisaalta kyky tukea ja ohjata yksilön kokonaisvaltaista kasvua koulu yhteisössä” (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176). On myös esitetty esimerkiksi Martti Haavion painottaman pedagogisen rakkauden paluuta uudistetussa, nykyaikaan sovelletussa muodossa (Skinnari 2004, ks. myös artikkeli Haaviosta tässä kirjassa).

Tarvitaan sellaista ihmisarvoista kasvatusta, jossa voisimme ylittää sekä tuotteistamisen/välineellistämisen että syrjäytymisen. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että koulutuksen välineellistä tehtävää täydennetään sivistävällä tehtävällä, jolloin huomiota kiinnitetään jokaisen korvaamattomuuteen ja sisäisiin, psyykkis-henkisiin laadullisuuksiin. Ihmississä saatetaan kasvamaan sisäisiä hyveitä, riippumatta niiden välineellisestä käyttöarvosta. Koulu nähdään ihmistymisen kouluna. Tällaista pedagogiikkaa nimitämme seuraavassa ikuisiksi pedagogiikaksi. Se viittaa ihmisen kokonaisuolemuksesta painottavaan kasvatusajatteluun. Tätä lähellä on Aristoteleen ja Platonin käsite *paideia*, joka tarkoitti sitä, että ihmisen kasvu ja kasvatusta kohti inhimillisyyttä eivät saa päättyä missään elämänvaiheessa. Ne ovat ikuisia. Henkistä kasvua ei saisi missään vaiheessa uhrata urakehityksen alttarille. Ikuinen pedagogiikka tähtää ihmisen vapauttamiseen sekä ulkoisista auktoriteeteista että omasta egoismistaan, se tavoittelee elinikäisen oppimisen iloa elinkautisen oppimisen pakon sijaan (Ks. esim. Aaltola 1985, 1998, Harva 1983, 50–53, Skinnari 2001).

Kolmessa vuosikymmenessä Suomesta on tullut yksi koulutususkoisimpia ja koulutukseen suuria varoja uhraavimpia maita Euroopassa. Koulutuksen suomalaisen koulutuskäytännön lähtökohdissa on viime aikoina painottunut markkinalähtöisyys. Kasvatusajattelun historiastamme löytyy kuitenkin myös muita mahdollisuuksia, kuten seuraavasta ilmenee. Yritämme vastata siihen mm. Stephen Ballin (2004, 19) esittämään haasteeseen, joka näkee ”koulutuksen olevan liukussa tavaramuotoistumisen kurimukseen”. Tarvitaan keskustelua arvoista ja ihmisolemuksen perimmäisistä laaduista, muutoin demokraattinen koulutuksen uudistaminen on mahdotonta. Suomalaisen kasvatusajattelun perustoista on löydettävissä vapautteen ja vastuuseen kasvamaan saattavan ikuisen pedagogiikan lähtökohtia.

Suomalaisen kasvatusajattelun linjauksia

Uusi koulu juurrutti kokonaisopetusta alakansakoulupedagogiikkaan

Ensimmäisen maailmansodan jälkeinen aika oli otollinen uudistuksille. Suomessakin pedagogiikan uudet virtaukset herättivät kiinnostusta. Uutuudet keskittyivät sosiaalipedagogiikkaan sekä samalla yksilöllisyyteen ja toiminnallisuuteen kasvattamiseen. Virikkeitä saatiin muun muassa Kerschesteinerilta ja Deweyltä. Lähtökohtana oli oppilaan spontaanin harrastuksen virittäminen. (Lahdes 1961, 13.) Tässä kerschesteinerilaisuus erosi herbartilaisuudesta, jossa opettaja suunnitelti ja johti tiukasti opetustapahtuman, ja harrastuksen herättäminen oli vasta lopputulos.

Edellä sanottujen lisäksi 1900-luvun alkupuolella esiteltiin monia siihenastisista käytänteistä poikkeavia tapoja kouluopetuksen uudistamiseksi. Erotukseksi entisestä ruvettiin vähitellen puhumaan ”uudesta koulusta”. Nimitys ilmoittaa vain ylimalkaisesti, mistä on kysymys, sillä eri suunnat erosivat paljonkin toisistaan. Yhteistä niille oli oppilaan suuri osuus opetustapahtumassa.

Kaksikymmentäluvulla alkoi jo uuden koulun arvostelukin. Uusien työtapojen sanottiin muuttavan koulutyön kerhomaiseksi ja kokonaiskäsitteksen puuttuessa kiinnostävän huomion pikkuseikkoihin. Jopa työkouluasteesta aluksi innostuneen ja Kerschensteineriinkin henkilökohtaisesti tutustuneen Rikhard Malmbergin asenne muuttui kriittiseksi. Hänen mielestään uuden koulun tähdentämä havaintojen teko kuivetti oppilaan mielikuvitusta ja intuitiota. Koulu ei myöskään saisi olla todellisen elämän peilikuva. Innokkaimmat työkoulun kannattajat halusivat tehdä jo kansakouluvaiheen opetuksesta vahvasti ammatillisen, mutta Suomessa kannatettiin yleensä työn käyttämistä läpäisevänä elementtinä eri aineiden opetuksessa. (Lahdes 1961, 53–54; 1966, 157; Jauhiainen 2002, 68.)

Toinen maailmansota pysäytti uuden koulun juurtumisen Suomessa, mikäli juurtumisesta voidaan varsinaisesti puhua. Silti voidaan arvella, ettei sotien jälkeinen yksilöllisten työtapojen ja ryhmätyön yleistymisen olisi ollut mahdollista ilman progressiivisen pedagogiikan pohjustusta. Uusi koulu toi paljon sellaista, joka jäi pysyväksi, etenkin alakoulupedagogiikkaan. Yläkansakoulu oli tässä suhteessa vanhoillisempi. Aukusti Salon mukaan se kasvatti ihmisiä kunnioittamaan vain ajatustyötä (Lahdes 1961, 52). Kenties alakoulu uutena koulumuotona haki linjaansa ja uskaltautui perinteiden rasittamatta yläkoulua rohkeammin kokeiluihin.

Vaikutteita saatiin myös Virosta, jossa seminaarinjohtaja Johannes Käis johti suurisuuntaista opetus uudistusta, jota esiteltiin myös suomalaisissa kasvatusalan lehdissä (mm. Kasvatusopillinen Aikakauskirja 1/1935; Kansakoulun Lehti 4, 5/1935). Myös Käisin teos *Uuden koulun työtapoja* käännettiin suomeksi. Käisin kritiikki ”vanhaa koulua” kohtaan oli terävää, joskaan ei omaperäistä. Hän syytti sitä oppilaan passivoinnista. Sen sai aikaan opetuksen ”koneellisuus”, opetuksen säätely luokan keskitason mukaan ja välinpitämättömyys luonnollisesta työtempostä. Opetussuunnitelma oli kaavamainen, ja siihen oli sullottu liikaa oppiaineita. (Käis, 1937, 45–76, 77–89.) Käis oli kokonaisopetuksen kannattaja; opetuksen tulisi olla ehyttä, jatkuvaa ja siinä tulisi välttää suuria hyppäyksiä (Käis 1935, 54–55).

Alakansakoulun pedagogiikan uranuurtajina voidaan pitää Kaarle Oksalaa (1873–1949) ja Aukusti Saloa (1887–1951). Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa alakoulua koskeva osa on Oksalan laatima. Hän kirjoitteli ahkerasti *Kasvatus ja koulu* -lehteen, jonka päätoimittaja hän oli 1919–1944. Jyväskylän seminaarin lehtorina toiminut Oksala ajoi vuosikautia seminaarinsa muuttamista korkeakouluksi, ja kun pyrkimys vuonna 1934 toteutui, niin Oksalasta tuli korkeakoulun ensimmäinen rehtori ja käytännöllisen kasvatusopin professori. Ilmeisesti hallintotehtävät veivät siinä määrin aikaa ja työtarmoa, että alakoulupedagogiikan kehittäminen jäi. Hänen paikkansa ottikin Salo, jonka tieteellinen ura nousi kansakoulunopettajapohjalta, joten hänellä oli ruohonjuuritason kokemusta kansakoulusta. Jorma Virtanen käsittelee tässä teoksessa tarkemmin Salon keskeisiä kasvatusajattelun periaatteita.

Salon tuotteliaisuus kohdistui aluksi alakansakoulun uudistamispedagogiikkaan ja sitten kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jonka alkumerkkinä voidaan pitää väitöskirjaa (1939). Se käsittelee pikkulasten kasvatusta Cygnaeuksen kasvatusjärjestelmässä. Tutkimuksessa osoitetaan ”lastentarhakasvatuksen isältä” F. Fröbeliltä saatuja vaikutteita. Tunnustusta saaneessa väitöskirjassa Cygnaeuksen toiminta nähdään suuren kansallisen ja taloudellisen heräämisen ajan kulttuurielämän taustaa vasten. (Päivänsalo 1971, 205.) Huomattavaa perustutkimusta edustaa Salon teos *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä* (1945–47).

Voidaan sanoa, että Suomen alakansakoulun varhaiskauden pedagogiikka on suurelta osalta toteutettu Salon ajatusten pohjalta. Hänen ansiostaan alakoulun didaktiikka oli aikanaan korkeammalla tasolla kuin yläkoulun. Siihen vaikutti muun muassa hänen 1927–47 toimittamansa

Alakansakoulu-lehti. Sama linja näkyy opetusoppaissa ja oppikirjoissa. Kokemusten ja uutteran työn pohjalta – osittain työtoverien avustuksella – syntyivät laajat teokset *Alakansakoulun opetustoppi* (1925–29) ja *Alakansakoulun opetussuunnitelma* (1921–35). Vuodesta 1935 alkaen opetussuunnitelma oli käytössä kutakuinkin kaikissa Suomen alakansakouluissa. Konkreettisimmin Salo toteutti pedagogisia periaatteitaan kirjoittamissaan aapisissa, lukukirjoissa ja laskuopeissa. Suuret ansiot Salolla on myös lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen kehittäjänä. (Halila 1950, 66; Päivänsalo 1971, 204–206, 240–245; Kauranne 1995, 44–48.)

Salon laatimat alakansakoulun opetussuunnitelmat rakentuivat kokonaisopetuksen periaatteelle (Salo 1948, 210–228). Näyttää siltä, että ponnekkaista yrityksistä huolimatta kokonaisopetus ei ole juurtunut kovin syvälle suomalaiseen perusopetukseen; aineopettajasysteemissä sen toteuttaminen olisikin vaikeaa. Salon alakoulupedagogiikkaakin kritisoitiin esimerkiksi asia- ja muoto-opetuksen tiukasta integroinnista. Myös valmiit opetuskokonaisuudet houkuttelivat Salon varoitelusta huolimatta tarkkaan jäljittelemiseen. Salo itsekin katsoi kokonaisopetussuunnitelman sopivan hyvin alakouluun, mutta jo yläkansakoulun opetus oli siksi eriytynyttä, että siihen sopivat paremmin muut keskityksen muodot. (Lahdes 1961, 150–151).

Kokonaisopetus näyttää olevan ikuisuuskäsite, koska myös peruskoulun opetussuunnitelmaan on kuulunut – ainakin 1980-luvulla – aihekokonaisuuksia, jotka on otettava huomioon eri aineiden opetuksessa integroituna opetus- tai läpäisyperiaatteen mukaisesti. Tällaisia aihekokonaisuuksia ovat esimerkiksi perhekasvatus, rauhankasvatus, kuluttajakasvatus, kansainvälisyyskasvatus ja joukkotiedotuskasvatus (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 67).

Esteettisävyisen pedagogiikan edustajia

Kaksikymmentäluvun taitteessa tarkastettiin kahden tulevan kasvatus- ja opetusopin professorin väitöskirjat, nimittäin Juho August Hollon (1885–1967) ja Karl Bruhnin (1895–1978). Yleisestä linjasta poikkeavasti molempien tutkijoiden tuotantoa sävyttää tavalla tai toisella esteettisyys.

Hollon ajattelusta tässä kirjassa kirjoittavat Michael Uljens ja Jan-Erik Mansikka ja kuten he toteavat, hänen koko kasvatustieteellinen tuotantonsa suuntautui kasvatuksen ilmiön teoreettiseen ja käsitteelliseen jäsentämiseen. Häntä voidaan pitää merkittävänä suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijänä.

Suurelle yleisölle Hollo lienee tullut tunnetuksi kauno- ja tietokirjallisuuden kääntäjänä, jona hän suoritti jättiläisurakan. Nähtävästi ahkera suomennostyö vaikutti sen, että Hollon pedagoginen tuotanto jäi vähäiseksi. Määrän korvaa kuitenkin laatu. Teokset *Kasvatuksen teoria* (1927) ja *Kasvatuksen maailma* (1927, uusittu laitos 1952) ovat kanonisoituneet suomalaisen kasvatustieteen klassikoiksi.

Ensimmäisessä teoksessaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* Holloa huolestuttaa aikansa kasvatuksen monenkirjaisuus. Tilanne on erilainen kuin menneisyydessä, jolloin yhtenäisyyttä luotiin yhden oppiaineen hallitsevuudella (esim. latinan kieli). Nyt pyrittiin oppiaineiden erojen vähentämiseen didaktisilla periaatteilla, kuten kokonaisopetuksella. Asiassa ei ollut edetty toivotulla tavalla. Hollo huomaa niiden toteuttamisessa heikkouksia. Hänen mielestään ongelman ratkaisu on kuvittelukyvyssä. (Mt. 264–271.)

Muissa teoksissaan Hollo kritisoi siihenastista kasvatuksen teoriaa. Hänestä se ei ole puhtaasti kasvatusta koskevaa ajatustyötä, vaan mallit on otettu luonnontieteistä, psykologiasta tai filosofiasta. Hollon (1927, 120) mukaan keskeistä ei ole kysyä kasvatuksen lopputuloksia vaan tapaa,

jolla kasvatus vaikuttaa. Kasvatuksen tarkoituksen hän määrittelee avun antamiseksi. Ajatus siinänsä ei ole ainutlaatuinen, mutta Hollo esittää sen mieleenpainuvassa muodossa kuuluisaksi tulleen ilmaisussaan: “Kasvatus on kasvamaan saattamista”. (Mt. 64–65; 1952, 22, 53–54.) Hollon kasvatuskäsitykseen on vaikuttanut hänen Kierkegaardilta omaksumansa heräte: kasvatus on rakkaudella rakentamista. Se on myötätuntoisen, tunne-elämältään sivistyneen aidon ihmisen teeskentelemätöntä vaikutusta. (Hollo 1927, 121–125.) Hollo vieroksuu ”valmiin kasvattajan” ideaalia. Sellainen kasvattaja on sopimaton tehtävänsä, sillä kasvatus on elävä prosessi, vastavuoroisuutta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Työssään kasvattaja on myös kasvatettava (mt. 78-79). Kasvatusta Hollo (1952, 11–48) pitää omana autonomisena elämänpiirinä, joka on yhteydessä koko elämään ja kaikkeen kasvamiseen. Kasvatusvallan hän määrittelee pastoraaliseksi: “Kasvatus ei katsele eikä käsittele elämää ja sen ilmiötä vallan eikä vallitsemisen kannalta, vaan omaksuu [--] paljon vaatimattomamman palvelemisen aatteen johtolangakseen. “Pedagogiikan teoreetikona Hollo oli aikaansa edellä. Juha Suoranta (2000, 36) sanookin häntä jälkimoderniksi ajattelijaksi ennen jälkimodernia.

Kirjallisuuskriitikon ja suomentajan tehtävissä Hollon tyyllitaito hioutui, mikä näkyy hänen kasvatustieteellisissä teoksissaankin. Kirjallisuuteen syvällisesti perehtyneen Hollon kasvatustieteen leimaa hieno humanismi ja aikansa psykologian empirististen pyrkimysten vieroksunta. Hän oli sitoutumaton tutkija, joka huomasi niin vanhan pedagogiikan kuin uuden koulunkin hyvät ja huonot puolet. Vanhoilla päivillään hän toimi vielä opetussuunnitelmakomitean asiantuntijana. Lausunnossaan hän tähdensi, että koulukasvatuksessa tietävän puolen tulisi olla sopusoinnussa toimivan kanssa. Oppivelvollisuuskoulun tehtävänä Hollo piti vahvan kulttuuripohjan luomista ja jatkuvan sivistysharrastuksen herättämistä. Hänestä sosiaalinen kasvatus on tärkeää ihmisen luontaisen itsetehostustarpeen hallitsemiseksi. (Lahdes 1961, 80–81, 208).

Kaunokirjallisuuden ja pedagogiikan yhteydet ovat yleensä olleet vähäiset. Tosin puhutaan kehitysromaanista, jonka lajin prototyyppinä pidetään Johan Wolfgang Goethen vuonna 1795 ilmestynyttä teosta *Wilhelm Meisterin oppivuodet*. Kasvatusromaaneista klassisin on Rousseauin *Emile* (1862). Se on oikeastaan romaanin muotoon puettu kasvatusteoria. Aleksis Kiven *Seitsemää veljestä* (1870) voidaan pitää kasvatusromaanina. Toisin kuin Emilen Jukolan veljesten kehitys etenee (itse)kasvatusprosessina ilman ennakkosuunnitelmaa. Ilmeisesti Kivi ei ollut tarkoittanutkaan teostaan kasvatuskirjaksi. (Ks. Syväoja 2003.)

Esseessään ”Käännekohta suurissa romaaneissa” (1953) Hollo näkee Jukolan veljesten elämän kasvatustapahtumana. Jotkut kirjallisuudentutkijat ovat pitäneet Hiidenkiven tapahtumia teoksen juonenkehittelyn käännekohtana. Sen sijaan Hollo näkee romaanin kulminaatiopisteenä veljesten ja nimismiehen kohtausten maantiellä Tammiston pihalla tapahtuneen tappelun jälkeen. Veljekset ovat tehneet siinä niin kovaa jälkeä, että odotettavissa ovat ankarat rangaistukset. Aikaisemmin he ovat paenneet lukupuuhiin patistelevaa rovestia Impivaaraan, mutta nyt sekään ei ole turvallinen paikka. He ovat matkalla Suomen sotaväkeen uskoen ”kruunun” varjelevan sotamiehensä siviilioikeudelta. Nimismies on kuitenkin veljesten salainen suojelija, koska hänen psykologinen katseensa on huomannut jukolalaisten terveen ytimen. Oikealla kasvatustapalla voisi päästä hyviin tuloksiin. Nyt hän huomaa veljesten olevan ”terveellisessä tilassa”, josta voi lähteä etenemään yhtä hyvin hyvää kuin pahaakin kohti. Hän vakuuttaa pitävänsä huolen, ettei veljeksille tule ikäviä seurauksia. Viranomaisen suopeus koskettaa ahdistuneita veljeksiä, jotka nyt lähtevät innokkaina täyttämään heidän aikansa kansalaisvelvollisuuksiin kuuluneita ehtoja: oppimaan lukutaito ja kristinopin perusteet. Hollo sanoo, että Kivi on valinnut nimismiehen nimenomaan

kasvattajaksi. Lukkari taas on tyypillinen koulumestari. Hän edustaa vaihtoehtotonta opetusta, jonka kohteina ovat “valmiit tiedolliset tulokset, jähmettyneet muodot, jotka eivät ole missään elimellisessä yhteydessä varsinaisen elämänliikunnan kanssa”. Valitettavaa on sekkin, että “varsinaiset kasvatustehtävät mielellään muuttuvat pelkiksi opetustehtäviksi”, kuten Hollo *Kasvatuksen teoriassa* (1927, 99–100) käsityksensä ilmaisee. Kuvauksellaan Jukolan veljesten ’kääntymyksestä’ Hollo ehkä on tahtonut osoittaa kansalliskirjailijan olleen hienovaistoinen asiantuntija kasvatustieteissäkin.

Hollo ei hyväksynyt opetuksen irrottamista kasvatuksesta. Hän viittaa myös Topeliukseen (ks. Jantusen ja Skinnarin artikkeli tässä kirjassa) ja siteeraa seuraavaa Topeliuksen väitettä: ”Koulu on ottanut, en tahdo sanoa ainoaksi, mutta tärkeimmäksi tehtäväkseen ymmärryksen ihmisen kasvattamisen. Tuohan onkin suuri tehtävä, kunhan se onnistuisi. Mutta missä on tahdon kasvattaminen? Missä tunteen? Missä mielikuvituksen?...Viimeiseksi, tai ensimmäiseksi, jos niin halutaan, tulee kysymys: missä on luonnollinen terveys elämän arimpana kehityskautena” (Hollo Topeliusta siteeraten 1918, 276.)

Toisin kuin Hollon Karl Bruhnin tutkimukset ovat enimmäkseen kokeellisia. Vielä selvemmin kuin Hollo hän suuntautui tutkimuksissaan kasvatuksen esteettisiin ilmiöihin, nimittäin kaunokirjallisuuden kasvattavaan vaikutukseen. Teoksen *Den växandes estetiska liv med särskild hänsyn till de litterära intressenas utveckling* toinen osa tarkastettiin vuonna 1921 väitöskirjana. Myös 1944 ilmestynyt *Från prinsessan Snövit till kavaljererna på Ekeby* on lukemistutkimus. Koehenkilöt olivat pääkaupungin ruotsalaisten kansakoulujen oppilaita. Yhteenvetona tutkija totesi, että kaunokirjallisen harrastuksen kehityksessä kuvastuu havainnollisella tavalla yksilön kasvaminen ihmiseksi. Kaunokirjallisuus muovaa persoonallisuutta merkittävästi ja tehokkaasti.

Johdatus opetusoppiin I (1941) perustuu sota-ajan vaikeissa oloissa suoritettuihin tutkimuksiin. Bruhnille ominaisesti sen opetussuunnitelmallinen osa (1965, 111–151) rakentuu paljolti harrastuspsykologian varaan. Hänen psykologisista tutkimuksistaan mainittakoon Helsingin yliopiston pedagogisessa seminaareissa kehitetty *Helsinki-testi* (1953). Se on tilastollisiin operaatioihin sopiva pikakäyttöinen muunnos H. Rorschach’in mustetäplättestistä, joten sitä voidaan käyttää suurissa joukkotutkimuksissa sekä käytännössä psykodiagnostiikassa. (Päivänsalo 1971, 172–174, 231–233, 239–240, 291–294.)

Psykologiasta tulee tärkeä aputiede

Filosofian sijaan pedagogiikka alkoi etsiä tukea psykologiasta jo 1900-luvun alussa. Kyse ei kuitenkaan ole mistään selvästä siirtymästä. Tähtinen (1992) katsoo psykologisen kasvatustieteiden päässeen valtaan varsinaisesti 1950-luvun puolivälissä. Bruhnin ohella 1900-luvun alkupuolen huomattaviin kasvatustieteilijöihin kuuluu Albert Lilius (1873–1947). Liliuksen tuotanto käsittelee pääasiassa lapsuus- ja kouluiän sielunelämää. Teoksilla on ollut suorastaan uranuurtava asema Pohjoismaissa. Tässä kirjassa kirjoittava Virpi Honkanen toteaa Liliusta kutsutun suomalaisen lapsi- ja nuorisopsykologian uranuurtajaksi.

Liliuksen (1929, 92–93) mukaan koulukasvatuksen pääasia on oppilaan henkinen ja ruumiillinen kehitys. Koulukasvatuksen tehtäviä Lilius luettelee viisi: arvokkaiden elämänharrastusten kehittäminen, tahdon karaiseminen, materiaallinen ja formaalinen älynkasvatus sekä ruumiillinen kasvatus.

Vahvan herbartilaisuuden tukemana assosiaatiopsykologia säilytti pitkään keskeisen asemansa Suomen psykologisessa ajattelussa, varsinkin opettajankoulutuksessa. Lilius oli jo 1918 osoittanut herbartilaisen psykologian kestävämmyyden, mutta hän ei – sen enempää kuin muutkaan – rakentanut uutta systemaattista psykologiaa uuden koulun didaktiikan tueksi (Lahdes 1966, 157). Suomalaiset omaksuivat 1930-luvulla uudenlaista psykologiaa Eino Kailan vaikutuksesta. Etenkin hänen teoksensa *Persoonallisuus* (1934) herätti laajaa ihailua. Juhani Ihanuksen (2005, 269) mukaan Kaila ”pyrki luomaan omaa dynaamista ja monikerroksista persoonallisuuspsykologiaa, jossa ’loogisella behaviorismilla’ tai ’hahmobeaviorismilla’ oli sijansa”. Hänen persoonallisuuskäsitteensä pohjautuu biologiselle perustalle, jonka päälle yksilön korkeampi henkinen elämä rakentuu. Kailan mukaan niistä yhdessä koostuu ”syvähenkinen elämä” (teos *Syvähenkinen elämä* 1943). Tällä Kaila murtaa syvään juurtuneen käsityksen luonnon ja kulttuurin yhteensopimattomuudesta. Ihmisen kasvattamisessa näkemys kyseenalaistaa perisyntipedagogiikan ja valistuneen sivilisaatioajattelun uskomuksen luonnon nujertamisesta kasvatusprosessin tärkeänä osana.

Jo Snellman (1928 II, 198) puhui tunnevirikkeiden merkityksestä: ”Intohimotta ihmiskyky ei ole vielä mitään suurta suorittanut.” Saman esittivät myöhemmin muiden muassa Arvi Grotenfelt, Juho Hollo sekä herbartilaiset Soininen ja Paavo Virkkunen. Kailan mukaan (esim. 1958, 173, 195) tarpeet antavat voiman ihmisen pyrkimyksille, virittävät motivaation. Viettikerrokset kirvoittavat käyttövoimaa ihmisen henkisille toiminnoille. Myös aikaisemman psykologian tärkeänä pitämä ”tahto” saa voimansa tarpeista. Siihen asti oli uskottu yleisesti pakolla kasvattamisen kehittävän tahdonvoimaa. Kailan mukaan tahto sinänsä ei ole sielunvoima, koska sitä ohjaavat motiivit ja muut syvältä kumpuavat vaikuttimet. ”Tahdonvoima” on lähinnä kielikuva. (Behavioristisesti selitettynä tahdonvoima voisi olla voimakas reaktiovalmius pyrkimysten tiellä olevia ärsykeitä vastaan.) Arvo Lehtovaaran tultua Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun professoriksi hahmopsykologia löysi tiensä opettajankoulutukseen.

Kaila (1941, 12–13) ymmärsi ja arvosti Snellmania. Sekä Snellmania että tämän oppi-isää Hegeliä yhdistää ”kenttäteoreettinen” ajattelu, jonka mukaan kaikki riippuu kaikesta. Ero on siinä, että Kailan psykologia perustuu biologiaan, kun taas Snellmanin ”psykologia” on Kailan mukaan lähinnä uskonnonfilosofiaa. (Kaila 1941, 2).

Myös lasten ja nuorten psyykinen terveys sai osakseen lisääntyvää huomiota 1930-luvulla. Uranuurtaja oppilaiden psyykkisessä terveydenhuollossa oli tamperelainen koululääkäri Yrjö Kulovesi. Hän oli ollut Wienissä Sigmund Freudin opissa, ja hän julkaisi ensimmäisen suomenkielisen kirjan psykoanalyysistä (1933). Koulukasvatukselle uutta oli painopisteen siirtäminen etiikasta syvyyspsykologiaan. Mm. monien ihailema ankara kasvatus kyseenalaistui sen aiheuttamien pakoneuroosien pelossa. Kuloveden (1933, 198–199) mukaan oppilaan ahdistuksen aiheuttamaa vihaa ei hallita ankaruudella vaan asiallisella lempeydellä, ei myrskyllä vaan päivänpaisteella. Opettajia Kulovesi valisti (1940) ”vanhempien neuvonnassa”, koska oppilaiden psyykinen terveys on vahvasti sidoksissa kotioloihin.

Matti Koskenniemi korosti sosiaalisten taitojen merkitystä

Sotien jälkeisen vaiheen johtava pedagogiikan tutkija Matti Koskenniemi (1908–2001) pyrki tietoisesti uudistamaan kansakoululaitoksen kokonaan. Koskenniemestä on kirjassamme kaksikin artikkelia. Janne Majaniemi tutkii erityisesti Koskenniemen kansallissosialistiseen Saksaan vuonna 1935 suuntautuneen opintomatkan merkitystä. Koskenniemi oli tuolloin vasta 27-vuotias

väitöskirjansa tekevä maisteri. Pekka Penttinen antaa artikkelissaan kokonaiskuvan Koskenniemen laajasta tuotannosta.

Lahdes sanoo (1966, 158), että Koskenniemi “ei tyytynyt vain kasvatustavoitteiden vaan myös opetussuunnitelmaopin ja -menetelmien sekä koulun koko hengen muuttamiseen”. Kokonaisuudistuksen vaatimuksen oli esittänyt ns. Jenan koulun keskeisiin henkilöihin kuulunut Elsa Köhler. Hänellä ja myös koulukunnan toisella johtohahmolla Peter Petersenillä oli tuntuva vaikutus Koskenniemen pedagogiseen ajatteluun. Ensimmäisenä maan kasvatustieteilijöistä hän sovelsi täysitehoisesti näitä oppeja kansakouluun.

Käytännössä Koskenniemen uudistava vaikutus näkyi hänen kasvattamisen ja opettamisen taitoa käsittelevissä oppikirjoissaan. Kirjassa *Kansakoulun opetusoppi* (1944) on voimakas suomalaiskansallinen painotus, mikä lienee ilmestymisajan vaikutusta. Tällä teoksella Koskenniemi alkoi murtaa sitkeästi elänyttä soinislaista traditiota. Kritiikki sitä kohtaan kärjistyy tähdennykseen, ettei opettajan harjaantuneisuus “hyvän metodin” käyttäjäksi riitä, vaan hänen on osattava joustavasti soveltaa monenlaisia metodeja vaihtelevien tilanteiden mukaisesti. Siihenkään ei ole valmista kaavaa, vaan sovellus tapahtuu opettajan persoonallisen harkinnan perusteella. Yksitoikoinen puurtaminen tulisi korvata työtilanteiden vaihtelulla: luokkaopetus, yksilöllinen työ, ryhmätyö, yhteiset tilaisuudet. (Koskenniemi 1951, 107–116.) Kansakoulun työn hän katsoi muodollisesti sivistäväksi. Tietojen ja taitojen käytännön hyöty oli toissijaista, tärkeintä oli niiden opiskelun kehittävä merkitys.

Koskenniemen vaikutuksesta vuoden 1952 komitean mietinnössä pyrittiin keskitettyyn opetussuunnitelmaan, jolloin siihen asti erillisten oppiaineiden yhdistelyssä niiden raja-aidat mataloituivat tai hävisivät kokonaan. Koskenniemen johdolla tehtiin muun muassa kokonaisopetuksen periaatetta noudattava kansakoulun luonnontiedon oppikirja. Oppiaineiden sijasta kokoaviksi keskuksiksi tulivat luonnonyhdistykunnat, esimerkiksi soiden luonnossa tarkasteltiin niiden maaperää, kasveja ja eläimiä sekä elinehtoja. Kaikkia opettajia tähän tapaan jäsenelty oppikirja ei miellyttänyt. Näihin aikoihin luonnehdittiinkin Suomen kansakoulun historiaa leikillisesti: Cygnaeus perusti, Soininen järjesti, Koskenniemi – sekoitti! Pian muuan kustantaja mainosti uutta luonnontiedon kirjaansa viittaamalla sen perinteiseen “selkeyteen”.

Arvo Lehtovaaran kanssa Koskenniemi kirjoitti kasvatopsykologian oppikirjan (1954). Eriytisesti hän tutki koulun sosiaalisia suhteita ja rakensi pedagogiikkaansa tästä näkökulmasta. Siinä mielessä hän kirjoitti teoksen *Sosiaalinen kasvatus koulussa* (1951). Paljolti hänen ansiostaan sosiaalisen toiminnan horisontti tuli sodanjälkeisen kansakoulukasvatuksen ohjaamisessa ensisijaiseksi (Launonen 2000, 229–230). Kansakoulun alkuaikoina yhteisöllisyys esiintyi vaatimuksena, että oppilaat oli kasvatettava kuuliaisuuteen neljännen käskyn määrittämiä tahoja, maan itseenäistyttyä myös isänmaata, kohtaan. Kouluopetuksessa ei silti annettu yhteisökasvatusta, aina-kaan järjestelmällisesti. Yhtenäiskulttuurin piirissä kuuliaisuutta pidettiin kaikkien sisäistämänä selviönä.

Vertaillessaan Soinisen ja Koskenniemen sekä 1800-luvulla vaikuttaneen Olai Wallinin yleisiä didaktisia periaatteita Lahdes (1966, 166–167) toteaa, että kaikki kolme mainitsevat ‘havainnollisuuden’. Kirjakulttuurin vallitessa opettaminen onkin kirjassa olevan tiedon havainnollistamista, sen tekemistä vastaanotettavaksi. Havainnollisuus oli eräänlainen opettamisen suuri perusmalli, mutta myös didaktiikan ikuisuuskyseminen opettajajohtoisesta opetuksen valtakautena. Toinen kestoperiaate ‘elämänläheisyys’ on sekä Wallinilla että Koskenniemellä, sitä vastoin ‘aktiivisuus’, ‘kokonaisuus’ ja ‘sosiaalisuus’ vain Koskenniemellä. Soinisella on ‘omatoimisuuden’ periaate,

joka kuitenkin tarkoitti sitä, että opettaja pani sopivilla kysymyksillä oppilaat ajattelemaan. Koskenniemen yhdessä Antero Valtasaaren kanssa kirjoittamassa oppikirjassa *Taitava opettaja* (1954) korostetaan, että oppilaat tuli vetää mukaan oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin suunnittelusta työn arvosteluun. (Päivänsalo 1971, 228–229, 278–281, 294.) Jo *Kansakoulun opetusopissa* Koskenniemi (1944, 72) kirjoittaa, että ”lapsella teetetään koulussa paljon, vähemmän sen sijaan ohjataan tekemään.” Oliko Koskenniemi konstruktivisti ennen konstruktivismia?

Ei ihme, että varsinkin vanhempi opettajapolvi oudoksui pitkälle vietyä omatoimisuutta, sillä opettajajohtoisuus ja individualistinen oppimisenäkemys olivat vahvasti institutionaalistuneita. Opettajaan iskostunut malli oli lähtöisin hänen lapsuutensa ja nuoruutensa luokkahuoneista, eivätkä vanhakantaisen opettajankoulutuksen valossa esimerkiksi ryhmätyö tai itsenäiseen työhön ohjaaminen tuntuneet tiedon kartuttamisen ja juurruttamisen kannalta tehokkailta. (Lahdes 1966, 170; Miettinen 1993, 11.)

Kasvatustieteen uusien tulosten ja käytännön koulutyökokemusten pohjalta julkaistiin 1948 kolmiosainen käsikirja *Kansakoulun työtapoja*. Kirjoittajia oli toistasataa: tutkijoita, kouluhallintohenkilöitä ja opettajia. Teoksen esipuheessa (Koskenniemi & Saarialho 1948, 7–10) korostetaan teoksen käytännönläheisyyttä ja sen keskittymistä pääasiassa opetusmenetelmiin. Johtavia periaatteita olivat elämänläheisyys ja dynaamisuus. Ensiksi sanottu tarkoitti lapsen luontaisen olemuksen ja tarpeiden samoin kuin ympäröivän yhteiskunnan huomioonottamista. Korostus oli eräällä tavalla vastakkainen koulun autonomiaa korostaneiden käsitykselle ja samalla alku koulutuksen yhä tiukemmalle sitoutumiselle yhteiskunta- ja talouselämään. Dynaamisuudella tarkoitettiin toiminnallisuutta ja työn iloa.

Ettinen ja kulttuurifilosofinen kasvatulinja

Kirjassaan *Kasvatustavoitteita* (1940) Martti Hela pohti Haavion tavoin opettajan etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Hela oli erityisesti perehtynyt englantilaiseen *gentleman*-kasvatukseen ja toteutti sitä omassa oppilaitoksessaan Kajaanin seminaarissa. Samalla alueella liikkui myös Jaakko Korpikallio väitöskirjassaan (1937) ja useissa lehtiartikkeleissaan. Englantilaisesta yksilökansalaisen kasvatuksesta hän etsi aineksia suomalaiskansalliseen kasvatusojelmaan. Kaatuminen talvisodassa katkaisi lupaavan tutkijanuran. Korpikallion tekstit vaikuttivat muun muassa Lauri Pihkalan urheilupedagogisiin käsityksiin. Alfred Salmelan (1897–1979) kirjalliseen tuotantoon kuuluu kansakoulun hallintoa ja erilaisia koulukysymyksiä käsittelevien teosten lisäksi etiikan alkeiden oppikirja. Yhdessä toisten kanssa hän julkaisi historian, äidinkielen ja maantiedon oppikirjoja. (Karttunen 1983, 70–71.)

Kiertokoulupojasta merkittäväksi kansanopetusmieheksi nousseen Salmelan kannanotot perustuivat vankkaan mutta fakkiutumattomaan käytännön kokemukseen. Eri yhteyksissä hän arvosteli terävästi aikansa suomalaista koulua: ”oppikoulu on luostarikoulun perillinen ja kansakoulu oppikoulun kliseellä painettu huono jäljennös”. Saksasta mallinsa saaneena tasapäisyyttä ja kaavamaisuutta suosiva suomalainen kansakoulu noudatti preussilaisen sotalaitoksen mallia. (Salmela 1931, 14–15.) Saman näkökohdan Salmela sai myöhemmin ujutetuksi johtamansa kansakoulukomitean mietintöön.

Monet suomalaiset filosofit ovat joko sivuavasti tai suoranaisella tutkimuksellaan vaikuttaneet maan pedagogiikan kehitykseen. Heistä mainittakoon J. E. Salomaa (1891–1960), Erik Ahlman (1892–1952) ja Urpo Harva (1910–94). Kirjassamme on erilliset artikkelit jokaisesta. Risto Ikonen

tarkastelee J. E. Salomaan kansallisen kasvatuksen aatetta, Jan Sjöberg tekee Urpo Harvan kasvatustieteeseen liittyvän tulkinnan ja Marjatta Hautala piirtää kuvan Erik Ahlmanista erityisesti kasvatuksen ja kulttuurin välineellistymisongelman näkökulmasta.

Salomaa kirjoitti teoksen USA:n kasvatusta- ja kouluoloista (1923) sekä *Yleisen kasvatustieteeseen* (1943) ja *Koulukasvatustieteeseen* (1947). Teoksellaan Snellmanista (1944, uudistettu laitos 1948) hän jatkoi tämän suomalaiskansallisen kasvatustieteen kehittäminen ja yleispedagogisten kysymysten selvittelyä. Kasvatustieteen päämääräksi hän asetti ”kansallisesti valvettuna, verevän suomalaisen” kehittämisen (Salomaa 1943, 125–126). Koskenniemen propagoima sosiaalinen kasvatustiede liittyi luontevasti Salomaan kansalliseen kasvatustieteen malliin.

Salomaa oli myös ikuisen pedagogiikan linjoilla painottaessaan rakkauden merkitystä kasvatustieteessä. Hän (Salomaa 1947, 118–119) kirjoittaa: ”Ken ei voi omistaa tätä rakkautta, on epäonnistunut kasvattajana, sillä rakkaudettomat, kylmät, epäluuloiset opettajat myrkyttävät ja tuhoavat lapsen sielussa asustavan parhaan ja kauneimman osan.” Myös Ohto Oksalan (1937, 218) mukaan koulukasvatustieteelle on vahingollista, että opettajiksi hakeutuvat usein ”Calvin-tyyppiset” ihmiset, joiden liian ankaraksi muodostunut yliminä purkautuu ankaruutena ja jyrkkänä moraalisuutena. Etenkin 1930-luvulla kurinalaisuus kuului suorastaan kansallisiin hyveisiin.

Sotien jälkeen isänmaallisuuspaatos ohjattiin sosiaalisen toiminnan maanalaiseen uomaan. Suomen kansalaisista tahdottiin kasvattaa nimenomaan sosiaalisia, jotta yhteinen ponnistus sodan vaurioittaman maan nostamiseksi onnistuisi. Risto Rinteen (1987, 122) mukaan suomalaisessa kasvatustieteessä siirryttiin pitkän tradition vakiinnuttamasta ’moraalisesta koodista kansalaiskoodiin’. Periaate tuotiin julki vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä. Sosiaalisuus ei tässä vaiheessa enää merkinnyt huoneentaulumaista alistumista vaan myös yksilön persoonallisuuden kehittämistä harkitsevan yhteistyökykyiseksi. (Päivänsalo 1971, 222, 228.) Oli palattu Snellmanin ideaaliin kansallishengen täyttämästä kehittyneestä yksilöstä, joka omaa järkeään käyttäen toimii valtionsa hyväksi. Kaksikasvoista kannanottoa on voitu pitää yksilökeskeisenkin suuntauksen alkuvirikkeenä (Simola 1995, 64).

Ahlman siirtyi klassillisen filosofian apulaisprofessorin virasta vastaperustetun Jyväskylän korkeakoulun filosofian ja teoreettisen kasvatustieteen professoriksi ja siitä 1948 Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian oppituoliin. Suuntautumiseltaan hän oli lähinnä kulttuurifilosofi, joka teoksissaan käsitteli ihmisen kasvamiseen liittyviä kysymyksiä. Hollon tavoin Ahlman oli taitava suomentaja (mm. Egon Friedellin *Uuden ajan kulttuurihistoria*). Hän kuului *Valvojan* sekä *Kasvatustiede ja koulu* -lehden toimituksiin.

Filosofi Urpo Harva suoritti elämäntyönsä aikuiskasvatustieteen (aik. kansansivistystieteen) professorina yhteiskunnallisessa korkeakoulussa, josta 1960 tuli Tampereen yliopisto. Hänen tutkimustyönsä kohdistui etiikkaan ja ihmisen probleemeihin yleisemminkin. Elämänsä loppuun asti Harva otti kantaa, jopa kärkkäästikin, ajankohtaisiin kysymyksiin. Yliopistoissa hänen teoksensa *Systemaattinen kasvatustiede* (1960) kuului aikanaan kasvatustieteen kurssivaatimuksiin.

Behaviorismi ja tavoiterationalismi ohjaamaan pedagogiikkaa

Sodanjälkeinen koulunuudistus tehosti pedagogista tutkimusta. Ennen pedagogiikka oli ollut lähinnä opin- eikä tieteenala. Pitkään sitä ei esimerkiksi kelpuutettu kandidaatintutkimuksen varsinaiseksi aineeksi. Oppikoulunopettajiksi valmistuvilla se oli pakollinen lisäaine. Vielä peruskoulua suunnittelevissa komiteoissa kasvatustieteilijöiden tuli kamppailla kouluhallinnon edustajia

vastaan (Simola 1995, 197, 220) Arvostus kuitenkin lisääntyi peruskoulun suunnitteluvaiheessa, ja 1966 oppiaineen nimeksi tuli ”kasvatustiede”. Akatemisoituneessa opettajankoulutuksessa kasvatustieteiden osuus lisääntyi aikaisempaan verraten moninkertaiseksi. Seminaarissa oli ollut pakko varata tilaa oppikouluaineille. Hallitsevaan asemaan nousi nyt didaktiikka. Se liittyi optimistiseen käsitykseen peruskoulun mahdollisuuksista, jota ruokkivat usko tavoiterationalismiin ja oppimisteknologiaan.

Psykologian kehittyminen vaikutti opetusmetodeihin. Sen ensimmäinen valtasuunta oli mekaanisluontoinen assosiaatiopsykologia. Maailmansotien välisenä aikana kokonaisuuksia tähdentävä hahmopsykologia sai paljon kannattajia. Kilpailijakseen tämä teoria sai ulkokohtaisen mekaanisesti selittelevän behaviorismin. Sen anti didaktiikalle oli ehdollistamisen käsite. Behaviorismi tuli keskeiseksi kasvatustieteiden ajattelussa. Suunta korosti yli- ja mallioppimista. Ennen sotia vaikutteiden antajana niin pedagogiikassa kuin psykologiassakin oli ollut Saksa, mutta sodan jälkeen alkoi voimakas anglosaksinen vaikutus.

E. L. Thorndiken, amerikkalaisen kasvatustieteiden gurun, ihanne oli radikaalin positivistinen: kaikenlainen spekulointi oli epämääräisyydessään hylättävä, oikeata tietoa oli vain sellainen, joka taipui mitattavaksi. Ei ihme, ettei pedagogiikan filosofinen tarkastelu saanut tällöin arvoa. Opettamista ja oppimista uskottiin hallittavan rationaalisten menetelmien avulla. Usko perustui muun muassa Ralf Tylerin ideaan. Tarvittiin vain oppimisen tavoitteiden määrittely, psykologinen tieto oppilaista sekä tieto yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeista, niin asian uskottiin olevan hallinnassa. Benjamin Bloom kehitti opetussuunnitelman opetustavoitteiden luokittelu- ja kuvausjärjestelmän, taksonomian. Opetusteknologit uskoivat tiedon annostelun, tarmokkaan ydinasioiden päättämisen (ylioppimisen) ja kontrolloitujen kokeiden mahtiin. Konkreettisimmin pyrkimys näkyi 1960-luvulla radikaalibehavioristi Burrhus Skinnerin teorioiden pohjalta suunnitelluissa opetuskoneissa, joissa tiedon tietä edettiin lyhyin askelin ja jatkuvaa palautetta saamalla. (Miettinen 1990, 79–109.) Opetusteknologinen ajattelu oli viranomaisille tervetullut järjestelmä standardisoida ja kontrolloida koulutyötä. Se merkitsi askelta normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen.

Psykologian ja sosiologian ohella kasvatustiede alkoi 1950-luvulla muuttua kvantitatiiviseen suuntaan ja matematisoitua. Uusia tutkijanimiä olivat silloin muun muassa Toivo Vahervuo ja Veikko Heinonen. Behavioristisen psykologian omaksunut Heinonen tutki oppimisen psykologiaa, differentiaalipsykologiaa ja laati koulusaavutustestejä.

Kognitiotieteet ja konstruktivistinen tiedonkäsitys ohjaamaan kouluopetusta

1960-lukua hallitsi meritokraattinen koulutus- ja työvoimapolitiikka. Kun yhä useammat vanhemmat halusivat lapsensa oppikouluun, niin koulua vaadittiin terävöittämään tietopuolista opetusta. Kasvatusteoreetikkojen mielestä jo varhaisessa vaiheessa tuli kiinnittää huomiota lapsen omaaloitteisuuteen sekä ajattelukyvyyn, kielen, luovuuden, mielikuvituksen ja hienomotoriikan kehittämiseen. (Tähtinen 1992, 217.)

Opettajajohtoinen herbartilais-zilleriläinen metodi otti huomioon oppilaiden ennakkotiedot ja esiymmärryksen. Sen sijaan heidän henkilökohtaiset tavoitteensa eivät juurikaan sopineet tavanomaisessa koulutyössä huomioonotettaviksi, koska oppilaat pyrittiin sosiaalistamaan yhteiseen symbolimaailmaan, omaksumaan samanlainen maailmankuva. Opettajan auktoriteetti näkyi muun muassa siinä, että hänellä oli koulutuksensa ja asemansa perusteella pätevää tietoa ja valta päättää,

mitä siitä tuodaan oppilaan tiedoksi. Mallin legitimointiehtoihin kuului myös uskomus, että jokaiseen opettajan esittämään kysymykseen on oikea vastaus, joka tuli oppia. (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 19.) Tällainen vaihtoehtoon opetusnäkemys on vahvasti mekaaninen ja katekeettinen. Siihen nojautui niin Skinnerin opetuskoneiden perusidea samoin kuin peruskoulun alkuaikeiden monivalintatehtävävillitys.

Tiedonkäsityksessä tapahtui kahdeksankymmentäluvulla mullistus. Kouluhallitus viritti keskustelun koulun tiedonkäsityksestä, ja sitä käsittelevien tilausartikkelien kokoelma julkaistiin nimellä *Koulu ja tieto* (1990). Harvat olivat tätä ennen pohtineet, missä muodoissa tieto voi ilmetä. Nyt puhuttiin informaatiosta, millä tarkoitettiin tiedonantoa tai ilmoitusta erotuksena tiedosta, joka määritettiin yleisesti perustelluksi uskomukseksi, jota pidetään totena. Tietokoneiden yleistyessä tiedonkäsittelyyn tulevaa tietoa alettiin nimittää dataksi.

Tietokoneiden yleistymisen oli omiaan synnyttämään faktatiedon arvostamista. Tätä alettiin kritisoida samoin kuin koulun perinteistä opetusmenettelyä ”siirtää tietoa” oppilaille. Oppilas ei tässä tapauksessa opi ymmärtämään asioita syvällisesti, vaan oppiminen on etupäässä opettajan antamien ja oppikirjan tietojen pähänpönttäystä. Menetelmä perustui siihen, että tiedot tallentuvat oppilaan muistiin, josta hän tarpeen tullen voi kaivaa niitä esiin ja soveltaa käsillä olevaan tilanteeseen. Pahimmillaan perinteinen kouluopetus johtaa knoppien opiskeluun, mistä jo Snellman ankarasti varoitti. Deweyn ja muiden toiminnallista oppimista korostaneiden ajattelijain opit hukkuivat helposti arkipäivän rutiineissa etenkin opettajan energiaa kuluttavien kouluhäiriöiden yleistyessä. Omatoimisuutta tähdennettiin tämän tästä, mutta opettajakeskeiset opetusmuodot pitivät pintansa; niissä tuntui institutionaalinen sitkeys. Siinä toteutui Bergerin & Luckmanin (1991) teoria tavanomaistuneen käsityksen säilymisestä tradition kulussa.

Kun perinteinen opetusmetodi johti helposti sirpaletiedon arvostamiseen, niin uusi tiedonkäsitys korosti asioiden yhteyttä, kontekstuaalisuutta. Tietoa rakennettaessa tarvitaan kyllä informaatiota, mutta ihmisen tulee prosessoida se henkiseksi omaisuudekseen. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä korostettiin, että tietoa hankkiva ihminen liittyy uuden tiedon entiseen. Tietoja hankkinut yksilö muodostaa mieleensä tietoverkon. Kun se on laaja ja tiheä, niin ihmistä voidaan kutsua perinteisellä nimellä viisaaksi. Käsitystä, joka korostaa ihmisen rakentavan itse tietomaailmansa, nimitetään konstruktivismiksi. Kognitiivisessa psykologiassa esiintyy skeeman käsite. Se tarkoittaa ihmisen mieleen kokemuksen kautta muodostunutta esiymmärrystä. Alettiin tutkia, miten ihminen hankkii tietoa ja miten käsittelee sitä. Kasvatustieteelle kognitiivinen käänne merkitsi huomion kiinnittämistä siitä mitä opitaan siihen, miten opitaan. Jo Koskenniemi oli asennoitunut näin.

Kognitiivisen oppimisen tutkimuksessa alettiin kiinnittää huomiota oppimistapahtuman strategioihin ja erilaisiin oppijoihin eli oppimisen erilaisiin tyyliin. Tämä johti pohtimaan yksilöllisen opettamisen mahdollisuutta. Oppimisen tutkimusta ovat harrastaneet viime aikoina muiden muassa Marjatta Vauras, J. von Wright ja Eero Ropo. Samalla on korostettu luovuuden merkitystä. Suomalaisia luovuustutkijoita ovat olleet muiden muassa Jorma Heikkilä ja Kari Uusikylä.

Kasvatustieteellinen ja kasvatuksen historian tutkimus

Etenkin viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä painottuneessa tutkimuksessa yksi keskeinen käsite on ollut diskursiivisuus. On tutkittu vallalla olevien käsitysten muotoutumista tietynlaisiksi kokonaisuuksiksi, jotka palvelivat niitä esittäneiden ryhmien etuja. Tutkimukset kohdistuvat usein

heikossa sosiaalisessa asemassa olevien perheiden lasten koulumenestyksen vertailuun parem-
massa asemassa oleviin. Samaa oli aikaisemmin tutkinut muun muassa ruotsalainen Torsten Husén
(1962, 212–213). Yleisesti on todettu, että virikkeinen koti, jossa vanhemmilla on runsaasti kult-
tuuripääomaa, motivoi lapsen ja nuoren hyviin koulusuorituksiin. Tässä tullaan kosketuksiin 1990-
luvulla tapahtuneeseen sosiaalisen pääoman 'keksimiseen'. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan
sellaista ihmisten välistä kokonaisuutta, johon kuuluu yhteisöllisiä piirteitä, kuten luottamusta,
vastavuoroisuutta ja luontevaa verkottumista. Fyysisen ja inhimillisen pääoman rinnalla sosiaalista
pääomaa pidetään tärkeänä tuotannon tekijänä. Sosiaalinen pääoma on vahvasti kulttuurisidonnai-
nen, mutta koulutuksen avulla sitä arvellaan saatavan myös tuotantoelämän käyttöön. (Ks. Kajan-
oja & Simpura 2001, 5.)

Koulun kasvatustavoitteet ovat abstrakteja käsitteitä, jotka konkretisoidaan oppiaineissa ja
koulun käytänteissä. Sen lisäksi kouluun luikertaa 'piilo-opetus suunnitelmaksi' sanottu pysyvä ti-
lanne. Siinä oppilas omaksuu huomaamattaan yhtä ja toista, muun muassa kärsivällisyyttä koulu-
päivän eri tilanteisiin kuuluvan odottelun kautta. (Philip Jacksonin termi, Peltonen 1997, 17.) Jo
Käis oli vaatinut, että opetuksesta tulisi karsia kaikki tarpeeton, esimerkiksi odotteluun käytetty
aika.

Yksi kasvatustieteen ala on 'opettajatiede'. Sen suomalaisia perusteoksia on Martti H. Haa-
vion vuonna 1948 julkaistu *Opettajapersoonallisuus*. Haavion (1948, 7) mukaan opettajatieteeksi
voi nimittää kaikkea opettajan persoonallisuuteen kohdistuvaa tutkimusta. Simo Skinnarin tässä
kirjassa olevan artikkelin lähtökohtana on juuri edellä mainittu teos.

Olli Luukkaisen mukaan kuusikymmentäluvulla opettaja oli lähinnä 'sosiaalistaja'. Kansa-
koulussa oppilas kasvatettiin hyvätapaiseksi, työteliääksi ja kaikin puolin hyödylliseksi kansa-
laiseksi. Peruskoulun alkuvuosikymmeninä tavoitteet pyrittiin saavuttamaan opettajan hyvän ope-
tustaidon ja nopeasti kehittyneen oppimisteknologian avulla. Yhdeksänkymmentäluvulla tuli muo-
ttiin työtään tutkiva opettaja. Kun vanha opettajapolvi noudatti opetuksessaan paljolti seminaarissa
tai lyhyillä täydennyskoulutuskursseilla saatuja malleja, niin yliopistossa koulutetun luokanope-
tajan tuli rakentaa työnsä tieteelliselle pohjalle. 2000-luvulle tultaessa opettajan tulee olla myös
yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja. Koulussa opettajia kehoitetaan toimimaan tiiminä. Vas-
tavuoroinen yhteistoiminta on tarpeen myös kotien, toisten oppilaitosten ja muun yhteiskunnan
kanssa. Koulun tulee kurkottautua myös globaalisia ulottuvuuksia kohti.

Jo varhaisina aikoina kasvatustieteilijät ovat tutkineet alan historiaa. Siitä on otettu oppia ja
lähtökohtia omille oivalluksille. Marjatta Hautalan (2001, 17) mukaan kasvatustieteen klassikot
ovat tutkineet kasvatuksen peruskysymyksiä, käsitelleet kasvatusta kokonaisuutena ja korostaneet
kasvatuksen eettistä luonnetta. Toisaalta J. A. Hollo (1952, 283) kohtuullistaa: ”Paraskin järjes-
telmä on aina joiltakin osiltaan omaan syntymäaikaansa kiinteästi sidottu. Se kuuluu 'parhaisiin'
vain siksi, että siitä on jäänyt jokin siemen lisäämään ihmisjärjen kasvua.” Suomessa kasvatushis-
torian huomattavia tutkijanimiä ovat 1900-luvulla olleet muiden muassa K.A. Ottelin, Heikki Leh-
musto, Karl Bruhn, Taimo Iisalo ja Martti T. Kuikka.

Kasvatuksen historia on kuulunut aineen yliopistollisiin kurssivaatimuksiin, mutta uuden tie-
don- ja opettamiskäsitysten vaatiessa tilaa didaktiikalle historian osuutta on vähitellen vähennetty.
Martti T. Kuikan jäätyä eläkkeelle kasvatuksen historia ei ole yhdenkään professorin opetusala,
vaan opetus hoidetaan paljolti dosenttivoimin.

Kasvatuksen filosofinen tutkimus nostaa ihmiskäsityksen kasvatustutkimuksen ytimeen

Kasvatuksen historian tavoin kasvatuksen filosofia on ollut aliedustettuna esimerkiksi viimeaikaisessa opettajankoulutuksen kehittämisessä. Vaikkakin opetus ja opettajankoulutus aina pohjautuvat johonkin käsitykseen ihmisestä ja maailmasta, ei näitä käsityksiä ole pyritty tarpeeksi tiedostamaan. Veli-Matti Värriin professuuri Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa on ainut opettajankoulutuksen virka, jossa nimikkeessä mainitaan myös kasvatustutkimusfilosofia.

Kuitenkin filosofinen tarkastelu on perinteisesti ollut meillä vahvaa. Tälle filosofoinnille on ollut tyypillistä myös pyrkimys kokonaisuutteen, se on ollut pikemminkin synteettistä kuin analyttistä (ks. Skinnari 1994). Taustalla 1900-luvun filosofisessa kasvatustutkimuksessa on ollut vahvasti Hegel ja hänen 1800-luvun suomalainen oppilaansa J. V. Snellman. Wilenius (1975, 8) asettaa kasvatustutkimuksen oleelliseksi tehtäväksi kokemustietoa hyväksi käyttäen ”muodostaa ko koavia käsitteitä, jotka jäsentävät kasvatustutkimuksen kokonaisuuden ja paljastavat sen peruskäsitteet”.

Filosofisen tarkastelun ohella suomalaisessa kasvatustutkimuksessa on ollut omaleimaista myös vahva esteettinen painotus. On yhdistelty kaunokirjallista ja tutkimuksellista lähestymistapaa. Meillä on ollut laadullista tutkimusmetodiikkaa käyttäviä ajattelijoita ennen laadullisen tutkimuksen käsitettä.

Vuosisadan alussa – varsinkin ensimmäisen maailmansodan katastrofin jälkeen – alkoi kansainvälisestikin nousta esiin henkisiä ja entistä kokonaisvaltaisempia maailmankatsomuksia ja kasvatustutkimusjärjestelmiä. Esimerkiksi Rudolf Steiner ja Maria Montessori etsivät ihmisen henkisen minuuden kasvamaan saattamisen metodeja. Montessori katsoi ”olennaisimmaksi käytännölliseksi ongelmaksi” sen, että ihmisen ”jumalallinen ydin, hänen vapaa henkensä” ei päässyt ohjaamaan yksilön elämää. Niinpä ihminen ajautui yhä uudestaan diktaattorien ja gurujen ohjailtavaksi miellettyine seurauksineen. Yksilön oli vaikea aikuistua vakavammassa merkityksessä.

Myös Suomeen kantautui näitä ”uuden ajan” teorioita, joskaan niiden käytännön vaikutukset eivät vielä 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla olleet kovin merkittävät. Ihmiskäsitykselliseltä kannalta koulunuudistuksemme olivat tuohon aikaan varsin vaatimattomia, huolimatta useista innoittavista ajatuksista ja ajattelijoista, joita olemme edellä kuvailleet. Rinne (1984, 326–327) katsoo opetussuunnitelmatyötä koskevassa tutkimuksessaan, että vallalla vuosisadan alussa – ainakin opetussuunnitelmien näkökulmasta – oli hyvin staattinen ihmiskäsitys, jossa painottui ”oppilaan asema siveellisen jalostamisen objektina” (mt., 327).

Toisen maailmansodan kauheet opettivat, että emme olleet vielä kovinkaan paljon oppineet ihmisyydestä. Henkiset maailmankatsomukset alkoivat herätä maailmalla keskellä materialismin vankkaa aaltoa 1940- ja 1950-luvuilla. Esimerkiksi Suomessa Martti Haavio ja Erik Ahlman tuovat voimakkaasti esiin ihmistä myös henkisenä olentona ja ottavat käyttöön vanhan toteutumuksen: ”Tule siksi mikä (syvimmiltäsi) olet.” Vaihtoehtopedagogiikoista steinerkoulut tulivat Suomeen 1950-luvulla.

Aloimme vähitellen vaatia kulttuuriltamme enemmän, aloimme vaatia monenlaista tasa-arvoa. Nuoriso nosti Vietnamin sodan kritiikin myötä rakkauden elämän sisällöksi (”make love not war”). Ihmiskunta tuntui kerralla vapautuvan monista pidikkeistä. Tätä vapautumista voi monessa mielessä verrata murrosikäisen vapautumiseen äitinsä helmoista. Eli vapautuminen oli kyllä tarpeellista, mutta se johti moniin ylilyönteihin, esimerkiksi huumeisiin tai tietyn poliittisen ideologian kritiikkittömään omaksumiseen. Demokratisoitumiskehitys oli kuitenkin lähtenyt alulle ja

monia tärkeitä uudistuksia – esimerkiksi peruskoulu – oli saavutettu. 1960-luvun ongelmana oli – hyvistä pyrkimyksistä huolimatta – se, että kuitenkin ei porauduttu tarpeeksi syvälle ihmiskäsityksellisiin perusteisiin.

Kasvatuksen alueella ”vapaan kasvatuksen” aatteet nousivat maailmalla 1960-luvulla protestina entiselle autoritaariselle kasvatukselle. Käsitys vapaudesta jäi kuitenkin usein pelkästään ulkomaailman kahleista vapautumisen korostamiseksi. Esimerkiksi Teiniliitto pyrki siihen, etteivät opettajat eivätkä vanhemmat saa vaikuttaa nuorten asenteisiin. Ihminen ei huomannut egoisminsa sisäisiä kahleita.

Ihmisten sisäinen itsetutkiskelu voimistui 1970-luvulla. Syvyyspsykologia ja humanistinen asennoituminen voimistuvat. Aletaan vähitellen myös oivaltaa, että tiede ei voi olla vapaa arvoista eikä koko tutkimusprosessia ohjaavasta ihmiskäsityksestä. Kun 1950- ja 1960-luvuilla oli yleisesti korostettu kasvatuksen tutkimuksen arvovapautta, aletaan 1970-luvulla vähitellen ajatella toisin. Esimerkiksi Matti Koskenniemi, joka oli aikaisemmin tunnettu arvosidonnaisuudesta täysin vapaan kasvatustieteen voimakkaana esitaistelijana, muutti käsitystään 1970-luvulla. Pohtiessaan tutkimuksen arvosidonnaisuutta vuonna 1975 ilmestyneessä Arvo Lehtovaaran kanssa julkaisemassaan *Kasvatuspsykologian* 8. painoksessa Koskenniemi viittaa siihen, että käsitys tutkimuksesta arvovapaina toimintana on vanhentunut ja tutkijat eivät voi pysyä erillään arvokysymyksistä: ”Elleivät he teekään niitä koskevia avoimia ratkaisuja, kätkeytyy heidän toimintaansa välillisesti kannan ottamista” (Päivänsalo 1980, 15–16). Koskenniemen ja Lehtovaaran em. teoksen ilmestymisvuonna 1975 markkinoille tuli myös filosofian professori Reijo Wileniuksen kasvatustieteellisen teos *Kasvatuksen ehdot*, jossa tekijä kriittisesti toteaa, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa arvokysymysten yli ”on usein luisteltu pelkillä fraaseilla” (Wilenius 1975, 8).

Välillä tiedekeskustelussa on voimakkaasti painotettu objektiivisuuden vaatimusta (positivismi), välillä subjektivismi on viety äärimilleen ja nähty totuus mielipidekysymyksenä (jyrkkä ymmärtävä tutkimusote). Olisiko tässä aihetta jonkinlaiseen luovaan synteisiin? Kasvatuksen maailma ei ole toisaalta näkemyksistä riippumaton fakta, mutta ei myöskään täysin mielivaltainen muodoste. Ymmärtävä lähestymistapa on tuonut keskusteluun tärkeän lisän: Muovaamme todellisuutta aatteillamme, ideoillamme ja vakaumuksillamme. Toisaalta kasvamisessa on myös jotain sellaista, joka ei riipu mielipiteistämme. Pekassa on myös sellaista ”pekkuutta”, jota meidän ei ainakaan pitäisi mielin määrin muovata vaan pikemminkin ottaa kunnioittaen huomioon Pekkaan sisältyvä totuus. Emme saisi ehkä olla jyrkkiä positivisteja, jotka kiellämme kaiken aisteille näkymättömän, mutta emme saisi myöskään syyllistyä ”hermeneuttiseen positivismiin” (Bhaskar 1979), jossa kielletään objektiivinen todellisuus. Aikaansa edellä ollut kasvatusteoreetikkomme J. A. Hollo nimitti subjektivisuutta ja objektiivisuutta vuorokäsitteiksi ja kirjoitti (Hollo 1952, 117–118) teoksessaan *Kasvatuksen maailma* siitä, että totuus löytyy siitä ”dynaamisesta jännityksestä, joka elää ja vallitsee niiden välillä, niin kuin magneetin voimakenttä magneetin molempien poolien välillä.”

1970- ja 1980-luvuilla nousee vahvasti esiin keskustelu ihmistieteiden sirpalemaisesta ja reflektioimattomasta ihmiskäsityksestä. Esimerkiksi Lauri Rauhala esittää näkemyksen, että kaikki mikä tutkimuksessa tapahtuu ihmiskäsityksen valinnan jälkeen, on oikeastaan vain rutiinia. Olenainen kohta on ihmiskäsityksen analyysissä ja synteisissä. (Rauhala 1989, 1992, 1996.) Rauhalan ajattelua käsittelee kirjassamme Maija Lehtovaara. Artikkelissa painottuu kasvatustieteen ja filosofian perimmäinen kysymys: Mitä ihminen on? Lopulta jokainen kasvatustieteilijä antaa

jonkinlaisen vastauksen tähän kysymykseen, vaikkakaan vastausta ei aina tiedosteta, saati sitten problematisoida.

1980-luvulla ihmisen ja maailman laajempi hahmottaminen yleistyy maailmalla. Myös Suomessa vaihtoehdot pedagogiikat leviävät määrällisesti nopeasti. Esimerkiksi valtaosa maamme steinerkouluista on perustettu 1980-luvulla. Syntyy myös kasvatusalan lehtiä, joissa etsitään vaihtoehtoisia tapoja kasvatuksen käytäntöön ja tutkimukseen (esimerkiksi Alkumatka-lehti).

Pentti Malaska (1979) tiivistää arvoanalyysissään, että varsinkin toisen maailmansodan jälkeisen aineelliset arvot olivat voimissaan jälleenrakennukseen keskittyneessä valtakunnassamme. Fyysisesti raunioituneelle maalle tämä oli hyvin ymmärrettävää. 1960-luvulla voimistuvat Malaskan mukaan sosiaaliset arvot ja kasvatuksen tarkastelu yhteiskunnallis-sosiologisesta perspektiivistä tulee ajankohtaiseksi. Tästä lähtökohdasta syntyi muun muassa peruskoulu. Kehitystä 1980-luvusta eteenpäin voisi Malaskan mukaan pitää henkisten arvojen, henkisen järjestyksen esiinmurtautumisen aikana. Hän kirjoittaa: ”Se (henkinen järjestys) tukeutuu, ei ainoastaan siihen, mikä ihmisessä on ulkoista, vaan sitäkin enemmän siihen, mikä hänessä on sisäistä, ja koskee sitä, miten voitaisiin edistää ihmisen sisäistä kehitystä.” (Malaska 1979, 67).

Leevi Launonen (2000) on tutkinut koulun eettisten kasvatustavoitteiden muuttumista opettajankoulutuksessa käytettävien kasvatusteorioiden oppikirjojen sekä tehtyjen mietintöjen ja peruskoulujen 1990-luvulla tehtyjen opetussuunnitelmien valossa. Ihanteet ovat vähitellen muuttuneet yhteisöllisistä yksilöllisiksi. Yhteisöllisyys on kuitenkin säilynyt esimerkiksi globaalina vastuuna ihmiskunnasta ja luonnosta mutta ei yksilöä pakottavana. Toisena merkille pantavana seikkana on pedagogisissa teksteissä esiin tulevien uusien ihanteiden siirtyminen lakiteksteihin.

Konstruktiiviseen kasvatusteorioitamme kuuluu ”yksilöllisen valinnan horisontti”. Mutta osaako lapsi valita? Launonen (mt., 325–326) arvelee kieltäytymystä ja itseuria vierovan kasvatuksen luovan mahdollisuuden epäterveen narsismin kehittymiselle. Yhteiskunta ei kuitenkaan voi rakentua pelkästään yksilöllisten mieltymysten pohjalle. ”Yksilöllisyyttä palvovassa kulttuurissa julkisen koulun merkitys sosialisointiin ja yhteisöllisen ajattelun vaalijana on tärkeä”, Launonen vakuuttaa.

On esitetty (esim. Huhmarniemi 2001), että postmodernin kauden jälkeen klassiset arvot totuus, kauneus ja hyvyys palasivat uudistetussa muodossa kasvatusta ohjaaviksi ikuisiksi perusarvoiksi (esim. Ray 1996, Turner 1995). Tätä on nimitetty amerikkalaisen sosiologin Rayn mukaan transmoderniksi ajatteluksi. Suomessa tällaiselle ajattelulle näyttäisi olevan vahva perusta. Ajattelu tarvitseva totuus, herkkää tunnetta ja mielikuvitusta avukseen kaipaava kauneus kuin myös eettisessä tahdossa ja toiminnassa toteutuva moraalinen hyvyys kuuluvat suomalaiseen kasvatusteorian perustuksiin. ”Sellainen kasvatusteorioita ei kasvatuksen nimeä ansaitse, joka ei pyri aikaansaamaan hyvänsuuntaista vaikutusta lapsen tunteisiin. Tämä pyrkimys [--] on tarpeen sen vuoksi, että tunteilla on olennainen merkitys hänen onnensa muodostajina, ja vielä siitäkin syystä, että ne ovat läheisessä yhteydessä hänen älyllisen ja siveellisen kehityksen kanssa.” (Hollo 1918, 275 Sullya siteeraten.)

1980-luvulta nykypäivään – syvähenkisen elämän äärelle vai markkinoiden armoille?

Kasvatusteorioitamme perusteiden taustalla oleva vallitseva suuntaus on materialistinen, taloudelliseen kehitykseen nojaava tie. Ihminen nähdään biologisena ja yhteiskunnallisena olentona.

Jokapäiväisen elämän turvaaminen ja kansainvälinen kilpailukyky painottuvat koulutuksen päämääriä hahmoteltaessa. Avainsanoja ovat olleet kansainvälisyys ja virtuaalitekniologia. Tämän suuntauksen eetosta voisi ehkä nimittää postmoderniksi, joka on relativoinut totuuden ja nähnyt lopulta kaikki teorit näennäisinä. On kiinnitetty huomiota erityisesti aineellisen hyvinvoinnin kartuttamiseen. Välillä – erityisesti 1960-luvulta – nousseet sosiaaliset ja tasa-arvoon tähtäävät arvot ovat saaneet usein väistyä individualismin tieltä. Yksilökeskeisyys on näkynyt muun muassa luokattomana lukiona tai henkilökohtaisina opetussuunnitelmina. Kun aiemmin oltiin vaarassa kadottaa yksilö tasapäisyyteen, ollaan nyt vaarassa kadottaa yhteisöllisyys yksilöiden egoistisiin pyrkimyksiin. (Skinnari 2004, 38–39.) Juha Siltala (1999, 253) muistelee sadan vuoden takaista kasvatushannetta, joka oli ”luonnollisen kehityspotentiaalinen ja jumalallisen moraalin sisäinen synteesi”. Se kiehtoi fennomaaneja sekä varhaisia psykoanalytikkojakin. Kun sitten Pavlovin koirien innoittamina ihmistä alettiin tarkastella luonnontieteellisenä oliona, ehdollistettujen refleksien kannalta, niin ”persoonallisuus alkoi 1900-luvulla jäädä korupuheeksi, kun tekniset sopeutumispakot ja reaalityökalit jyräsivät yhä enemmän”, huomauttaa Siltala.

Edellä mainittu transmoderni ajattelutapa asettaa markkinalähtöisyyden sijaan *ihmiseksi kasvamisen* kasvatuksen ikuisiksi päämääräksi. Voidaankin puhua ikuisesta pedagogiikasta (Skinnari 2004). Kyseessä on voimakkaasti henkilökohtainen etsintä ja sisäinen suhde myös henkiseen ulottuvuuteen. Tämän tien kulkijat sekä kehittelevät uudentyyppisiä henkisiä tutkimusmuotoja että tahtovat tutustua laajasti ihmiskunnan eri viisaustraditioihin. Tätä katsomustapaa on myös perinteisten uskontojen sisällä. Useissa suomalaisissa puheenvuoroissa on viime aikoina painotettu uskoa uskonnon ytimenä, henkilökohtaista kokemusta rituaaleja tärkeämpänä (ks. Hellsten 2000, Hämeen-Anttila 2005). Transmoderni tarkastelutapa eroaa yhtä ainoaa totuutta esittävästä modernista ja kaikki teorit näennäisinä hylkäävästä postmodernista suuntauksesta siten, että siinä pyritään eri teorioiden integrointiin ja nähdään niillä olevan suhteellinen oikeutus. Yhtä hyvin materialistisilla kuin spiritualistisilla teorioilla on paikkansa kokonaisuuden hahmottamisessa. Sivistys (Bildung) koskee kokonaisuutta. Sivistynyt tiedostaa ja juurtuu maailman kokonaisuuteen. Koko todellisuus on päämääränä ihmisellä, josta on käytetty nimitystä *capax universi* (Harva 1983, 51, ks. myös Dunderfelt 1999).

Ihminen voidaan nähdä luonnonolentona, yhteiskunnallisena olentona, mutta myös kohti vapautta ja vastuuta suuntautuvana henkisenä olentona. Olisiko vapaan kasvatuksen seuraava metamorfoosi (laadullinen muunnos) sellainen vapautteen kasvamaan saattaminen, jossa myös luonnollisilla, eettisillä ja totuudellisilla auktoriteeteilla olisi perusteltu tehtävänsä? Tällaisen vapauden vision vastakohta olisi sellainen, josta kerrotaan Tiede-lehden artikkelissa *Visio 2015 – Olemme silmuja sensoriverkoissa* (Rantanen 2005, 30-31). Yleistyvät ns. Mesh-verkot kirjoittaja toteaa hyväksi rengeiksi mutta huonoiksi isänniksi ja jatkaa: ”Miten säilytämme yksityisyytemme maailmassa, jossa esineet ympärillämme ja me itsekin olemme verkon silmuja.”

Vuoden 1998 perusopetuslaki lakkautti yksityisten koulujen erityislait. Toimenpide harvensi lakiviidakkoa, mutta hämärsi kyseisten koulujen erityisyyttä. Olemmeko jälleen palaamassa moniarvoisuudesta kohti keskitetymppää koulutusjärjestelmää?

Suomalaisen kasvatusajattelun kautta voimme tehdä kuitenkin synteessin yksilön vapauden ja uuden yhteisöllisyyden välillä. Voimme esimerkiksi Erik Ahlmanin tavoin etsiä ihmisen varsinaista minää ja sen kasvatuseriaatteita, sillä oivaltaessaan oman syvyysulottuvuutensa ihminen Ahlmanin (1953) mukaan kokee sen myös toisessa. Tällöin voimme puhua rakkaudesta, joka lielee viisauden ohella kaikkein korkeimpia kasvatuspäämääriä.

Kun menemme perimmäisiin kysymyksiin, puhumme aina metaforisesti. Metaforinen kieli ei ole joko-tai-kieltä, johon olemme nykyajattelussamme tottuneet. Kirjassaan ”Usko” Jaakko Hämeen-Anttila antaa hauskan esimerkin siitä, miten voimme tällaisessa kielessä eri ilmauksilla viitata samaan olemukseen, asiaan tai todellisuuteen. Hän ottaa sanonnat ”Olet pupuseni” ja ”Olet kultaseni” ja vaikka nämä virkkeet ovatkin loogisessa ristiriidassa keskenään – toisen viitatessa pieneen jyrsiään ja toisen metalliin – ymmärrämme niiden kuitenkin tarkoittavan samaa olemuksellisuutta. (Hämeen-Anttila 2005, 3.) Voisiko tämä esimerkki avata ajattelua ja keskustelua entistä kunnioittavampaan ja luovempaan suuntaan? Maailma ei ole mustavalkoinen vaan pikemminkin sateenkaari.

Suomalainen kasvatusajattelu on 1900-luvun alusta meidän päiviimme kokenut ainakin pintatasolla monenmoista myllerrystä. Toisaalta siinä voidaan havaita ehkä pysyvääkin. Olisiko tässä pysyvässä kansallista omaleimaisuutta, jota ei ole syytä hukata kiihtyvän kansainvälistymisen paineessa. Tässä omaleimaisuudessa voidaan nähdä ainakin kaksi piirrettä, jotka ovat jatkuneet – ainakin sivujuonteena – meidän aikoihimme saakka.

I. Ensimmäinen on kristillisyyden, jota on tulkittu dogmaattisella mutta myös hyvin epädogmaattisella ja omaleimaisella tavalla. Jo J. V. Snellman (1928 I, 345) jyrisi 1800-luvulla: ”Sanotaan kenties: vain Jumalan ilmoitetussa sanassa on totuus – mutta ilmoitetun sanan ymmärtäminen kuuluu kuitenkin myös totuuteen”. Snellman painotti, että ”sokea uskominen” ei kuulu kristillisyyteen. Tässä häntä voidaan verrata esimerkiksi Albert Schweitzeriin, joka kritisoi sitä, että ”aikamme järjestäytyneet valtiolliset, yhteiskunnalliset ja uskonnolliset yhteisöt pyrkivät saamaan yksilön sille kannalle, että hän ei muodosta vakaumuksiaan omalla ajattelullaan, vaan omaksuu sen, mitä niillä on valmiina hänelle” (Schweitzer 1950, 180-181). Väitöskirjassaan *Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata* Mikko Salmela tarkasteli Edward Westermarckin, Eino Kailan, Jalmari Edvard Salomaan, Erik Ahlmanin, Sven Krohnin ja Georg Henrik von Wrightin ajattelun kautta 1900-luvun suomalaista filosofiaa. Hän totesi, että ”kukaan heistä ei ole – Salomaata ehkä lukuun ottamatta – tukeutunut perinteiseen kristinuskoon - vaan omaan filosofisesti kehitelyyn ja perusteltuun uskonnollisuuteen tai kristillisen etiikan muotoon” (Salmela 1998, 544).

II. Toinen suomalaisen ihmisyyden ajattelun tyypillinen piirre on ihmisen syvähenkisten arvojen, ihmisen syvyysulottuvuuden korostaminen. Tämä liittyy läheisesti edelliseen kohtaan: pyhyys – miksi sitä sitten nimitetäänkin – on nähty myös ihmisen sisimmässä. Salmela (544-545) kirjoittaa: ”Jopa sellaisen taisteluparin kuin Eino Kailan ja Sven Krohnin kiista taukoaa sulaksi sovuksi, kun puhe kääntyy syvähenkisiin arvoihin, ihmiselämän korkeimpiin päämääriin.”

Voisikin väittää, että suomalaiseen kasvatusajatteluun on kuulunut ”transmodernismi ennen transmodernia”. Ehkä siitä syystä aikamme postmodernismi ei ole missään vaiheessa kyennyt täysin relativisoimaan kasvatusajatteluamme. Viime aikoina Suomessa nousussa ollut kriittinen pedagogiikka jatkaa nähdäksemme samaa traditiota, vaikka sen puitteissa viljelty kieli eroaakin esimerkiksi hengenfilosofien idealistissävyyteisestä puheesta. Yhteisenä on kuitenkin huoli ihmisyydestä ja pyrkimys vapauttaa ihminen alaikäisyydestään. Yksilön lisäksi huomiota halutaan kiinnittää myös sosiaalisuuteen. Vapauden ohella tavoitellaan vastuullisuutta (Ks. esim. Kurki 2006, Suoranta 2006, Huttunen 2006.)

Kulloisistakin trendeistä riippuvainen markkinalähtöinen pedagogiikka, vaikkakin se on viime aikoina selvästi voimistunut käytännön koulutuksessa, on koko viimeisen sadan vuoden ajan

aina saanut vastaansa myös ihmisen autonomista kehitystä varjelemaan pyrkivän ikuisen pedagogiikan kannattajien kritiikkiä. Löytyisikö näistä puheenvuoroista suomalaisen kasvatusajattelun omaleimainen ja myös kansainvälisesti arvokas ydin? Tämän ytimen hahmottamisessa käytämme käsitettä ikuinen pedagogiikka transmodernissa viitekehyksessä sellaisena sateenkaarena, joka sulkee alleen kaikki ihmisen kokonaiskehitystä ja vapautusta ajavat suuntaukset. Vastakohtana on – kärjistäen sanottuna – ihmisen alistaminen markkinalähtöisen pedagogiikan kautta tuotantokoneiston rattaaksi.

Esimerkiksi Hollo katsoi, että koulujen on oltava autonomisia suhteessa valtioon ja muuhun yhteiskuntaan. Koulun – ja ylipäänsä kasvatuksen ja opetuksen – tulee kaikissa mahdollisissa yhteyksissä viljellä ihmisen tasapainoista kasvua. Hollon mukaan ihmisiä tuli ”kasvattaa mutta ei kaavattaa.” (Hollo radioesitelmässään uudenvuoden aattona 1951, lainattu Alkumatka 3/1985, 9). Hollo katsoi viime vuosisadan puolivälissä, että ”maalliset vallat ovat ryhtyneet kokeilemaan ihmisellä, ikään kuin hän olisi sulavaa tinaa, jota saa valaa tiettyyn kaavaan mielin määrin, lähinnä vallan säilyttämiseksi ja lisäämiseksi.” Tämä Hollon huoli on tuskin vanhentunut.

Filosofi Herakleitos ilmaisi asian jo 2000 vuotta sitten: ”Kasvatus ei ole astian täyttämistä vaan tulen sytyttämistä.” Tulen syttymisen metafora viittaa lopulta ihmisyyden, rakkauden, solidaarisuuden ja vapauden heräämiseen, siihen uuteen ihmiseen, josta jo Topelius unelmoi 1800-luvulla. Jyri Puhakainen (2001, 17) tavoittaa jotakin olennaista tästä eetoksesta kirjoittaessaan, että aikamme ongelmatapauksia olemme me kynnistyneet aikuiset. Puhakainen kysyy: ”Kuka tai mikä saisi heidät (eli meidät -lisäys HS ja SS) ymmärtämään? Heidän monet ongelmansa johtuvat siitä, että he eivät avaa sydäntään todellisuudelle, joka asuu ilona, lämpönä ja rakkautena meissä kaikissa [--]. Aikuisten maailma on alkoholismia, mielen ongelmia, väkivaltaa, addiktioita, työpaikkakiusaamista, loppuun palamista. Kuka sanoisi ääneen, että todellinen ongelma on se, että ihminen on menettänyt kosketuksen itseensä ja elämäänsä [--] emme tunne enää itseämme [--] meissä kaikissa asuu potentiaalina sieluttoman maailman viha, väkivalta ja kärsimys. Ne voidaan taltuttaa vain kosketuksella, joka avaa herkkyytemme ja murtaa elämänvalheemme”. (mt., 17.)

Ihmisen sisintä koskettavan, liikuttavan ja herättävän pedagogiikan kehittämisessä on suomalaisen kasvatusajattelun ja käytännön ajankohtainen haaste, haaste, jonka kehittämiseen monet pedagogimme ovat rakentaneet siltaa. Tuo silta voi johtaa vähitellen meissä piilevän viisauden ja rakkauden lähteen heräämiseen, siihen mihin Salmelakin (emt.) viittaa Suomen 1900-luvun merkittävimpien kulttuurifilosofien – eroistaan huolimatta – pyrkineen. Ehkä laajasti tulkittu *syvähenkinen elämä* (vrt. Kaila) voisi olla suomalaisen kasvatusajattelun anti kansainvälistyvälle maailmalle, jossa henkisen kasvun käsite on korvautunut urakehityksen käsitteellä.

Lähteet ja kirjallisuus

- Aaltola, J. 1985. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa Kantola, A. (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: KKL, 95–116.
- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus, 43–65.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, S. 2003. Tasa-arvopyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatustieteen nyt. Suomen kasvatustieteellinen seuran julkaisusarja Kasvatusalan tutkimuksia 14, 37–58.
- Aittola, T, Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.

- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1993. Koululainsäädännön käsikirja. Valtion painatuskeskus.
- Ball, S.J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Berger, P.L. & Luckmann, L. 1991. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin Books.
- Bhaskar, R. 1979. *The Possibility of Naturalism*. Sussex: Harvester Press.
- Bruhn, B. 1965. *Johdatus opetusoppiin*. 4.p. Helsinki: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1999. Transmoderni apokalypsi. Teoksessa T. Dunderfelt & M. Mäkisalo (toim.) *Apokalypsis. Maailmanlopun pelot ja uuden maailman unelmat*. Söderkulla: Dialogia Oy, 202–208.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Gummerus.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulu (1921–1939). Helsinki: WSOY.
- Harva, U. 1983. *Inhimillinen ihminen – homo humanus*. Helsinki: WSOY.
- Hautala, M. 2001. Mitä kasvatustieteen klassikot ovat minulle opettaneet? Teoksessa M. Hautala (toim.) *Elämän totuutta etsi. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 100 vuotta*. *Studia Generalia*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hela, M. 1940. *Kasvatustavoitteita*. Helsinki- Porvoo: WSOY.
- Hellsten, T. 2000. Saat sen mistä luovut. *Elämän paradoksit*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirvi, V. 1996. *Koulutuksen rytminvaihdos*. Helsinki: WSOY.
- Huttunen, R. 2006. Radikaali kasvatus ja epäoikeudenmukaisuus. *Kasvatus* 37 (1), 26–33.
- Hollo, J.A. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Jälkimäinen osa. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J.A. 1927. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. Helsinki: WSOY..
- Hollo, J.A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J.A. 1953. *Kohtaamiani. Esseitä ja arvosteluja*. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J.A. 1985. Radioesitelmä uudenvuoden aattona vuonna 1951. *Alkumatka-lehti* 3/1985, 9.
- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 2, 471–500.
- Husen, T. 1962. *Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa*. Suom. Hannes Korpi-Anttila. Helsinki: Tammi.
- Hämeen-Anttila, J. 2005. *Usko*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ihanus, J. 2005. Kailasta kognitioon. Eräitä suomalaisen ja kansainvälisen psykologian linjauksia. *Psykologia* 3/2005.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. *Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 187.
- Kaila, E. 1941. *Romantiikka ja nykyaika*. Historiallinen Aikakauskirja 1/1941
- Kaila, E. 1958. Tunne, tahto, persoonallisuus. Teoksessa David Katz (toim.) *psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Kajanoja, J & Simpura, J. (toim.) 2001. *Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia*. STAKES.
- Kalela, J. 1993. Aika, historia ja yleisö. Kirjoituksia historiantutkimuksen lähtökohdista. Turun yliopisto. Poliittisen historian laitos.
- Kauranne, J. 1995. *Suomalaisen kouluopetuksen eheyttämisen juuret*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran 33. vuosikirja, *Koulun kansainväliset kasvot*.
- Karttunen, M.O. 1983. *Kansakouluntarkastajat ja heidän seuraajansa*. Suomen valtionhallinnon virkamiehet ry.
- Klinge, M. 1998. *Idylli ja uhka. Topeliuksen aatteita ja politiikkaa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Korpikallio, J. 1937. *Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa I. Kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan*. Omakustanne.
- Koskenniemi, M. 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1951. *Koulun työtilanteiden tasapainosta*. Teoksessa U. Harva (toim.) *Totuutta etsimässä. Tutkielmia henkítieteiden alalta*. Helsinki: WSOY.
- Koskenniemi, M. & Saarialho, K. 1948. *Julkaisijain [toimittajien] alkusanat teokseen Kansakoulun työtöpoja I. Yleistä ja alkuopetus*. Helsinki: WSOY.
- Koulu ja tieto*. 1990. Helsinki: Kouluhallitus.

- Kulovesi, Y. 1933. Psykoanalyysi. Helsinki: Otava.
- Kulovesi, Y. 1940. Vanhempien neuvonnasta. Kasvatus ja koulu 1940.
- Kurki, L. 2006. Toivon ja taistelun ristiriita: Fidel Castro, Ernesto ”Che” Guevara ja Paolo Freire. Kasvatus 37 (1), 34–43.
- Käis, J. 1935. Yleisopetus. Kansakoulun Lehti 4–5/1935.
- Käis, J. 1937. Uuden koulun työtapoja. Omatoimisuus ja työohjeiden käyttö kouluopetuksessa. Suom. Aarne Huuskonen. Otava
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Otava
- Lahdes, E. 1966. Didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa Kansakoulu 1866–1966.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies Education, Psychology and Social Research 168.
- Lilius, A. 1929. Koulukasvatusopin pääkysymyksiä. Suom. Aina Lähteenoja. Helsinki: WSOY.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Malaska, P. 1979. Avoimet ja sumeat systeemit. Helsinki: WSOY.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Oittinen, R.H. 1972. Miksi peruskouluun? Helsinki: Tammi.
- Oksala, O. 1937. Arvostelu Yrjö Kuloveden teoksesta Psykoanalyysi. Kasvatus ja koulu 1937.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Puhakainen, J. 2001. Lapsen aika. Helsinki: Like.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen historian tutkimus Suomessa vuoteen 1970. Ylioppilastuki ry. 1971.
- Päivänsalo, P. 1980. Kasvatuksen tutkimus ja ajan henkiset virtaukset. Julkaisussa Kasvatus – sivistys. Eri aikakausien kasvatusnäkömymiä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 2/1980, 1-16.
- Rantanen, K. 2005. Visio 2015 – olemme silmuja sensoriverkoissa. Tiede 9/2005, 30–31.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175–185.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ray, P.H. 1996. The intergral culture survey. A study of the emergence of transformational values in America. Research report 96-A. California-Michigan: Institute of noetic sciences in partnership with Fetzer institute.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 44 (väitöskirja).
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa. Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 48.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan nykynäkymiä. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Turussa 20.11. 2001.
- Salo, A. 1948. Kokonaisopetus kansakoulun opetussuunnitelman periaatteena ja sen toteuttamismahdollisuus. Teoksessa K. Saarialho & M. Koskenniemi ym. (toim.) Kansakoulun työtapoja I. Yleistä ja alkuopetus. Helsinki: WSOY.
- Salmela, A. 1931. Kansakoulukysymyksiä. Vapaita kirjoitelmia kaikille kansakoulun ystäville. WSOY.
- Salmela, M. 1998. Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata. Helsinki: Otava.
- Salomaa, J.E. 1943. Yleinen kasvatusoppi. Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J.E. 1947. Koulukasvatusoppi. Helsinki: WSOY.
- Schweitzer, A. 1950. Piirteitä elämästäni ja ajattelustani. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Siukonen, V. 1929. Kansakoulunopettajain toiminta vapaassa kansansivistystyössä. Julkaisussa Viides yleinen kansakouluseminaarinopettajakokous. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino, 85–96.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa. Otava.

- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 137.
- Skinnari, S. 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa S. Skinnari & J. Toiskallio. Miksi kasvatuksen filosofiaa. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 7–32.
- Skinnari, S. 1998. Martti H. Haavion näkemykset opettajapersoonallisuudesta ja nykyajanhaasteet. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran XXXVI vuosikirja, 124-154.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seuran julkaisusarja Kasvatusalan tutkimuksia 2, 501–528.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:71, 203–234.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Snellman, J.V. 1928. Kootut teokset I. Suom. J. E. Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Snellman, J.V. 1928. Kootut teokset II. Suom. Heikki Lehmusto. Helsinki: WSOY.
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustietäminen tässä ajassa. 3. korj. p. TAJU.
- Suoranta, J. 2006. Kriittinen pedagogiikka vahvistuu. Kasvatus 37 (1), 3–5.
- Syväoja, H. 2003. Emile, Tarzan, Jukolan veljekset – vapaan kasvatuksen lumo. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran XLI vuosikirja.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 229.
- Terhart, E. 1998. Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, Vol. 33. No. 4, 433-444.
- Turner, F. 1995. *The Culture of Hope. A New Birth of the Classical Spirit*. New York, London, Singapore: The Free Press.
- Tähtinen, J. 1992. Pikkulasten kasvatukseen liittyvien näkemysten muutokset Suomessa 1850–1989. *Kasvatus* 3/1992.
- Värri, V-M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Tampere University Press, 15–25.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Artikkeli julkaistu: 21.11.2024

Tekstiviittaus:

Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu 2024. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suome kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/linjauksia_1.pdf (luettu xx.xx.xxxx)